

Mairo Cândido Rodrigues
Maria Celeste Gomes de Farias
Manoel Alessandro Borges de Aviz
Diego Coelho Leite
(Orgs.)

DOCÊNCIA

PARA ENSINO CIENTÍFICO, PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS



científica digital



CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte	Edição © 2026 Científica Digital
Diego Santos	Texto © 2026 Os Autores
Diogo Lima	1ª Edição - 2026
Imagens da Capa	Acesso Livre - Open Access
Adobe Stock - 2026	

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D636

Docência para o ensino científico, profissional e tecnológico na educação de jovens e adultos / Organização de Mairo Cândido Rodrigues, Maria Celeste Gomes de Farias, Manoel Alessandro Borges de Aviz et al. – Barueri-SP: Científica Digital, 2026.

Outro organizador: Diego Coelho Leite
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-6155-124-6
DOI 10.37885/978-65-6155-124-6

1. Formação de professores. I. Rodrigues, Mairo Cândido. II. Farias, Maria Celeste Gomes de. III. Aviz, Manoel Alessandro Borges de. IV. Título

CDD 370.71

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:
I. Formação de professores

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2026

Mairo Cândido Rodrigues
Maria Celeste Gomes de Farias
Manoel Alessandro Borges de Aviz
Diego Coelho Leite
(Orgs.)

**Docência para o Ensino Científico,
Profissional e Tecnológico na Educação
de Jovens e Adultos**

1ª EDIÇÃO



científica digital

2026 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

A presente obra nasceu das experiências formativas e das pesquisas desenvolvidas no curso de Especialização em Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus Cametá*. Muitos dos trabalhos aqui reunidos foram produzidos na região da Amazônia Tocantina, dialogando com realidades educacionais marcadas pela diversidade cultural, social e territorial da região.

Ao longo de sua construção, a proposta foi ampliada com a participação de pesquisadores, docentes e estudantes de diferentes instituições, cujas contribuições enriqueceram o conjunto de reflexões apresentado nesta coletânea. Dessa forma, a obra reúne estudos provenientes de distintas regiões do Brasil e também do exterior, evidenciando a pluralidade de olhares e experiências que atravessam o campo educacional.

Os capítulos abordam temas relacionados à docência, ao currículo, às práticas pedagógicas, à formação de professores, às políticas educacionais e às múltiplas interfaces entre educação, ciência, trabalho e sociedade. Em conjunto, os textos oferecem importantes contribuições para a compreensão dos desafios contemporâneos da educação e para o fortalecimento de práticas comprometidas com a formação humana e a transformação social.

Agradecemos aos autores pela confiança depositada neste projeto editorial e pelo compartilhamento de suas pesquisas e experiências. Esperamos que esta obra contribua para o aprofundamento dos debates acadêmicos e inspire novas investigações e práticas educativas.

Mairo Cândido Rodrigues
Maria Celeste Gomes de Farias
Manoel Alessandro Borges de Aviz
Diego Coelho Leite

SUMÁRIO

Capítulo 01

NARRATIVAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, PERCEPÇÕES E SABERES DE ALUNOS(AS) E PROFESSORES(AS) NO PROCESSO EDUCACIONAL DA EMEF SÃO JOÃO BATISTA CAMETÁ-PA

Gêneses Ranieri Furtado; Marcos Santos Machry

 10.37885/250419224 9

Capítulo 02

FORMACIÓN DOCENTE EN LA ERA DIGITAL: IMPLEMENTACIÓN DE LE E-RÚBRICA SOCIOFORMATIVA

Edith Llerena-Espinoza; Luzmila Garro-Aburto; Hugo Huanachin-Ttito; Elzi Arauco-Mandujano

 10.37885/251120533 23

Capítulo 03

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO AEE EM SÃO MATEUS/ES

Adiana Sampaio Quarteazani; Brendo Graunke Prates; Kezia dos Santos Benedito Manzini

 10.37885/251120548 40

Capítulo 04

EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EJA EPT FIC: PERCEPÇÕES DOCENTES EM UMA PARCERIA ENTRE O IFPA E O MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

Valdir Mário Dias Monteiro; Mairo Cândido Rodrigues; Alex Medeiros Pinto; Simone Aparecida Almeida Araújo

 10.37885/251120579 54

Capítulo 05

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONDICIONANTES ESTRUTURAIS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOCENTES EM UM MUNICÍPIO AMAZÔNICO

Glaucileny Lopes; Maria Celeste Gomes de Farias; Mairo Cândido Rodrigues

 10.37885/251120609 78

Capítulo 06**CIÊNCIAS, AVALIAÇÃO E COMPROMISSO SOCIAL: O CAMINHO PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Ingrid Miranda Guimarães

doi 10.37885/260121081 99**Capítulo 07****UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS MÓVEIS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA**

Arthur Ribeiro Reis; Renê Resende Cavalcante; Leopoldo Ramos de Oliveira; Rodrigo Bozi Ferrete

doi 10.37885/260321336 112**Capítulo 08****ATITUDES FRENTE À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO COM LICENCIANDOS DO IFTO**

Mairo Cândido Rodrigues; Daniel Marra

doi 10.37885/260521787 132**Capítulo 09****POLÍTICAS PÚBLICAS E PERMANÊNCIA DAS JUVENTUDES CAMPONESAS: LIMITES E DESAFIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Patrícia Batista Rodrigues; Mairo Cândido Rodrigues

doi 10.37885/260521790 157**Capítulo 10****ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NA EJA**

Wanessa Suely Cardoso Rodrigues; Mairo Cândido Rodrigues

doi 10.37885/260521806 177**Capítulo 11****FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA A EPT/EJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PERMANÊNCIA ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO IFPA CAMPUS CAMETÁ**

Mairo Cândido Rodrigues

doi 10.37885/260521836 202

Capítulo 12

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E LIMITES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Benedita Esmeralda Guerreiro Wanzeler; Mairo Cândido Rodrigues

 10.37885/260521888 **218**

SOBRE OS ORGANIZADORES **244**

ÍNDICE REMISSIVO **246**

NARRATIVAS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS, PERCEPÇÕES E SABERES DE ALUNOS(AS) E PROFESSORES(AS) NO PROCESSO EDUCACIONAL DA EMEF SÃO JOÃO BATISTA CAMETÁ-PA

Gêneses Ranieri Furtado

Instituto Federal do Pará (IFPA/CAMETÁ)

Marcos Santos Machry

Instituto Federal Farroupilha (IFFar/CAMPUS ALEGRETE)

RESUMO

Este capítulo analisa as narrativas de vida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas experiências formativas de estudantes e docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, situada em Cametá-PA, Amazônia Tocantina. As narrativas de vida, tomadas como categorias analíticas e epistemológicas centrais, permitiram acessar os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu percurso educacional e às múltiplas determinações socioeconômicas que os atravessam. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada em estudo de caso, envolveu aplicação de questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas, e revisão bibliográfica fundamentada em BRASIL (2018), ARROYO (2017), FREIRE (2003) e PAIVA (1983), entre outros. Os achados revelam que os estudantes da EJA — predominantemente mulheres adultas de baixa renda — enfrentam duplas ou triplas jornadas entre o trabalho precarizado, a vida familiar e o retorno tardio aos estudos, mobilizados por projetos de emancipação social e econômica. Os docentes, por sua vez, relatam desafios recorrentes diante da heterogeneidade etária e cultural das turmas, da ausência de políticas públicas de formação continuada específicas e da necessidade constante de reelaboração pedagógica. As narrativas evidenciam, ainda, a centralidade da EJA como espaço de resistência identitária, resignificação existencial e reafirmação do direito à educação como prática emancipatória, com forte relevância na promoção de justiça social em contextos periféricos da Amazônia brasileira.

Palavra-chave: educação de jovens e adultos; narrativas de vida; Amazônia tocantina; práticas docentes; inclusão social.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação na Amazônia Tocantina implicou adentrar um cenário permeado por desigualdades históricas, vulnerabilidades estruturais e desafios socioculturais complexos que incidiram sobre as trajetórias formativas de seus sujeitos. Inserida nesse contexto, esta investigação desenvolveu-se no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como espaço empírico a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, situada no município de Cametá-PA. A pesquisa originou-se do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado na Especialização Lato Sensu em Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos, promovida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Cametá, explicitando sua vinculação institucional e seu compromisso com as demandas educacionais da região.

Esta investigação objetivou compreender, sob a perspectiva das narrativas de vida, os processos formativos vivenciados por estudantes e docentes da Educação de Jovens e Adultos, cujas trajetórias foram atravessadas por vulnerabilidades socioeconômicas, interrupções educacionais e projetos de emancipação social e identitária. As narrativas, enquanto construções discursivas que organizaram e significaram as experiências vividas, assumiram centralidade epistemológica neste estudo. Conforme argumenta Bruner (1991, p. 6), “a narrativa constitui instrumento do pensamento na construção da realidade”; para Carter (1993, p. 7), “as histórias, com sua multiplicidade de significados, expressam o conhecimento que emerge da prática e da ação social”.

Analisar a EJA a partir das narrativas de seus sujeitos implicou reconhecer as intersecções entre memórias pessoais, condições históricas e determinações socioculturais que modulam o acesso, a permanência e o sentido atribuído à escolarização. Alunos e professores carregaram percursos fragmentados, atravessados por desigualdades territoriais, trabalho precoce e exclusão educativa. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos não se configurou apenas como modalidade pedagógica, mas como espaço político de resistência e ressignificação de identidades (ARROYO, 2017; FREIRE, 2003; PAIVA, 1983).

A EJA foi compreendida como dimensão de reparação histórica diante de processos excludentes que marcaram a formação social brasileira. Gadotti (2013,

p. 14) enfatiza que se trata de “espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas”. Entretanto, a pluralidade identitária que caracterizou a EJA foi tensionada por profundas desigualdades materiais, étnicas e territoriais que afetaram especialmente populações negras, ribeirinhas, quilombolas, camponesas e periféricas da Amazônia.

Esta pesquisa, ao ancorar-se nas vozes dos sujeitos da EMEF São João Batista, visou não apenas descrever os desafios pedagógicos enfrentados pela EJA em Cametá, mas problematizar as condições estruturais, as limitações institucionais e as potências formativas presentes no cotidiano escolar. O estudo justificou-se pela necessidade de aprofundar a compreensão das dinâmicas formativas que atravessaram a EJA na Amazônia Tocantina, contribuindo para a qualificação da prática docente e para o fortalecimento de políticas educacionais contextualizadas.

Para tanto, esta investigação foi orientada pelas seguintes questões: (a) quais narrativas educacionais constituíram o repertório dos estudantes da EJA e seus docentes? (b) quais condições socioculturais incidiram na evasão escolar desses sujeitos em idade regular? e (c) como os professores ressignificaram suas práticas pedagógicas frente à heterogeneidade da EJA?

Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso com abordagem qualitativa e referencial dialético (MOTA, 2009), permitindo apreensão densa do fenômeno em seu contexto específico. Foram mobilizadas fontes bibliográficas especializadas (AMARAL, 2007; GIL, 1999; GODOY, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 1994), associadas à pesquisa de campo realizada na instituição escolar, mediante aplicação de questionários semiestruturados a professores e estudantes da segunda etapa da EJA. A coleta de dados, conforme GONÇALVES (2001), privilegiou o contato direto com os sujeitos, possibilitando a análise interpretativa das práticas educativas em curso.

CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

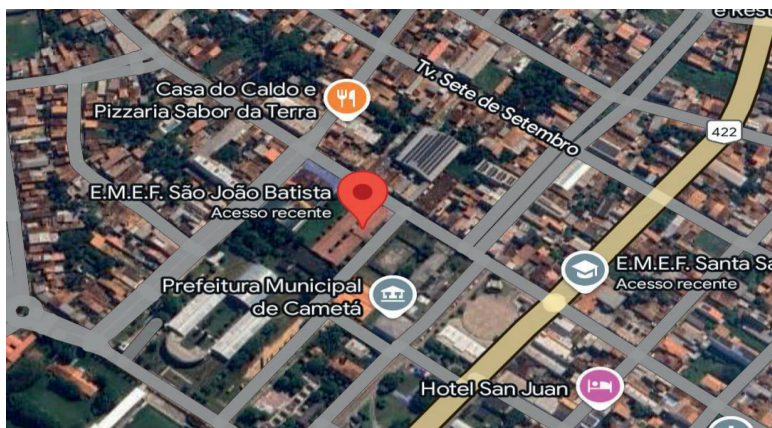
A investigação foi conduzida no município de Cametá, situado na mesorregião do Nordeste Paraense, abrangendo uma área de 3.081,367 km², limitado ao norte por Limoeiro do Ajuru, ao sul por Mocajuba, a leste por Igarapé-Mirim e a oeste por Oeiras do Pará. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE, 2022), a população do município era estimada em 134.184 habitantes, distribuída entre as regiões insular e de terra firme, dispostas às margens do rio Tocantins, compondo um território socialmente heterogêneo e culturalmente plural.

Nesse contexto amazônico, a Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista foi selecionada como lócus empírico desta pesquisa, por se constituir em importante espaço de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. A instituição atendia, no período da coleta de dados, 210 estudantes, distribuídos entre a 1ª e a 4ª etapa do ensino fundamental da EJA, com idades variando entre 15 e 69 anos, configurando um grupo heterogêneo quanto às dimensões etárias, socioeconômicas, étnico-raciais e culturais.

A Figura 1 apresenta a localização geográfica da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, situada no centro urbano do município de Cametá, conforme extraído da plataforma Google Maps.

Figura 1 – Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista.



Fonte: Google Maps (2024).

Os estudantes que compuseram a amostra da pesquisa apresentavam trajetórias educacionais marcadas por descontinuidades escolares, geralmente provocadas por inserção precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares, vulnerabilidades socioeconômicas e outros fatores excludentes. Ao retornarem à escolarização por meio da EJA, esses sujeitos traziam consigo um conjunto diverso de experiências acumuladas no espaço social

e laboral, demandando propostas pedagógicas sensíveis à complexidade de suas histórias de vida.

A atuação docente neste cenário exigiu metodologias flexíveis e práticas pedagógicas adaptadas, capazes de dialogar com os saberes prévios dos estudantes e potencializar aprendizagens significativas. Todavia, a pesquisa constatou que, apesar da dedicação dos profissionais envolvidos, a EJA ainda permanece, estruturalmente, em condição marginal nas políticas públicas educacionais.

Como argumenta Arroyo:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política e cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p. 221)

Nesse cenário, a EJA consolida-se como espaço de reconstrução de identidades e exercício da cidadania de sujeitos historicamente afastados da educação formal. Oliveira (2009, p. 15) enfatiza que “a educação de pessoas jovens, adultas e idosas se apresenta como necessária ao seu processo de humanização”.

De modo semelhante, a Declaração de Hamburgo reforça:

[...] mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFERÊNCIA, 1999, p. 19)

Arroyo (2005, p. 224) complementa, afirmando que a EJA construiu sua especificidade como modalidade educacional própria, exigindo currículos contextualizados e práticas pedagógicas inovadoras, que considerem a realidade social dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceu marcos

legais que legitimam o direito desses sujeitos a uma educação que reconheça e valorize suas trajetórias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme delineado na introdução, a presente investigação foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, situada na Travessa Floriano Peixoto, município de Cametá-PA. A etapa empírica envolveu aplicação de questionários junto a 10 estudantes e 10 professores, obtendo-se retorno de 6 estudantes e 4 docentes da segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por razões éticas, os participantes são identificados como Estudantes A a F e Professores 1 a 4.

Perfil socioeducacional dos estudantes

Os estudantes que participaram do estudo apresentaram perfis heterogêneos quanto à faixa etária, ocupação e localização residencial. Dos seis estudantes respondentes, quatro eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Essa predominância feminina reflete o crescente protagonismo das mulheres na busca por escolarização em idade adulta, rompendo barreiras históricas de gênero que, por décadas, restringiram o acesso das mulheres aos espaços públicos e ao mercado de trabalho (CRUZ, 2009).

Residiam em quatro bairros distintos do município de Cametá: dois estudantes no bairro Portelinha, dois na Cidade Nova, um no Bairro Novo e um no Trigueiro. Todos esses bairros, conforme relataram, apresentam dificuldades estruturais como ausência de saneamento básico, precariedade viária e exposição à criminalidade, configurando territórios vulnerabilizados. A distância entre suas residências e a escola demandava deslocamentos significativos e, na ausência de políticas públicas de transporte escolar, o trajeto era realizado, predominantemente, por bicicleta e motocicleta, o que acrescentava desgaste físico à jornada diária de trabalho e estudo. Arroyo (2017, p. 21) já advertia que “existe uma imagem chocante em grandes metrópoles: filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de transporte que os leve a quilométricos trajetos em busca de sentidos humanos”, realidade igualmente observável nas pequenas cidades interioranas como Cametá.

No que tange à ocupação profissional, das seis estudantes entrevistadas, três atuavam como empregadas domésticas, uma trabalhava como balconista em supermercado e duas estavam vinculadas à limpeza pública municipal, explicitando o predomínio de atividades laborais de baixa qualificação e rendimento.

Motivações e sonhos: o sentido atribuído ao retorno à escola

As narrativas revelaram de forma contundente os motivos que impulsionaram esses sujeitos a retornarem à escola. Dentre as respostas à questão sobre o maior sonho em relação à escolarização, destacaram-se fortemente os projetos de vida ancorados na expectativa de ascensão social e econômica mediada pela certificação escolar.

A estudante A afirmou:

Eu sempre gostei de estudar, desde a minha infância, mas tive que parar para trabalhar com minha mãe na feira, levantava cedo e não tinha horário para voltar para casa, às vezes nós ficava o dia todo, quando chegava em casa tinha que fazer as coisas, aí eu não tinha tempo de ir para escola [...] Agora, depois de grande, decidi me matricular na EJA pois tenho um sonho de me formar e ser enfermeira, não vou desistir, vou seguir e correr atrás do tempo perdido (Estudante A).

O relato evidencia a interdição precoce do percurso escolar em virtude das responsabilidades econômicas familiares, um cenário recorrente entre sujeitos das classes populares que se veem compelidos ao trabalho informal na infância (PAIVA, 1983; ARROYO, 2005).

As respostas dos demais estudantes foram igualmente expressivas:

Estudante B: "Meu maior sonho é me formar em enfermagem."

Estudante C: "Aprender e evoluir."

Estudante D: "Depois de me formar, arrumar um emprego melhor."

Estudante E: "Garantir meu futuro."

Em todas as falas, percebe-se que a escolarização é concebida como chave para o acesso a melhores oportunidades profissionais e para a superação de vulnerabilidades estruturais. Como destaca Freire (2003), a educação

cumprir função de prática de liberdade ao permitir que os sujeitos se percebam como protagonistas de sua história, rompendo com o ciclo de marginalização.

A evasão escolar prévia foi igualmente tematizada nas narrativas, evidenciando os fatores que interromperam a trajetória educacional:

Eu preferi trabalhar ao invés de estudar; às vezes faltava as coisas em casa para nós comermos. Me arrependo de não ter continuado a estudar na minha adolescência. Por isso voltei a estudar agora na EJA, pois quero me formar e arrumar um emprego melhor para construir minha casa (Estudante F).

A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a pobreza emergem como determinantes centrais da ruptura educacional inicial. Esse cenário, como argumenta Arroyo (2006), revela o lugar social reservado às populações populares dentro das políticas educacionais historicamente excludentes.

O apoio de redes sociais de incentivo apareceu como fator motivador no retorno à escolarização. O estudante B relatou

Vi meu amigo voltar a estudar, hoje ele é formado, está trabalhando. Foi ele que me incentivou a voltar a estudar. Ele sempre diz pra mim correr atrás dos meus sonhos, e que só com a educação poderia melhorar de vida. Estou aprendendo várias coisas aqui (Estudante B).

Tal relato aponta para a importância dos vínculos de pertencimento e da mediação dos pares enquanto mecanismos motivacionais (FREIRE, 2001), evidenciando que a escolarização na idade adulta mobiliza tanto fatores individuais quanto coletivos na sua retomada.

Os desafios da prática docente na EJA

No tocante ao corpo docente, os quatro professores eram efetivos no quadro municipal, atuando na EJA há períodos que variavam entre quatro e doze anos. Essa estabilidade funcional favorece a criação de vínculos pedagógicos com os estudantes, aspecto essencial para a permanência e o êxito na EJA, dadas as fragilidades emocionais, cognitivas e sociais que atravessam esse público (ARROYO, 2017).

Quando indagados acerca dos maiores desafios enfrentados no exercício docente, os professores destacaram:

Professor 1: "Cansaço, pois a maioria trabalha, dificuldades no aprendizado, pois muitos já estão muito tempo parados."

Professor 2: "Promover um processo de aprendizagem eficiente em meio às diversidades presentes em sala de aula, como dificuldades de aprendizagem, atrasos idade/série, situações econômicas e familiares, dentre outros."

Professor 3: "Mantê-los na escola até o final do ano e encontrar estratégias para adaptar o material didático."

Professor 4: "Um dos maiores desafios são as práticas pedagógicas que precisam ser diferenciadas do ensino normal, e alguns alunos chegam com bastante dificuldades na leitura e escrita."

As dificuldades apresentadas evidenciam as múltiplas frentes de complexidade que os docentes enfrentam cotidianamente na EJA: a heterogeneidade etária, os níveis distintos de letramento, a defasagem escolar acumulada e as vulnerabilidades socioeconômicas. Nesse contexto, a prática pedagógica exige não apenas conhecimento técnico, mas uma escuta sensível e uma postura dialógica, como defende Freire (1980), quando afirma que "o diálogo é um encontro entre sujeitos em busca da construção coletiva de sentidos sobre o mundo".

Metodologias pedagógicas: práticas ajustadas à realidade do educando-trabalhador

Em relação às estratégias pedagógicas adotadas, os docentes descreveram:

Professor 1: "Utilizo vídeos, imagens, dinâmicas e experimentos para tornar as aulas atrativas."

Professor 2: "Aulas dinâmicas e motivadoras, para reduzir a evasão."

Professor 3: "Trabalho com relatos de vida, trazendo para as aulas as experiências de cada um deles."

Professor 4: "Aproximo os conteúdos da realidade concreta dos alunos."

Observa-se, portanto, que os educadores procuram partir das experiências vividas dos estudantes como ponto de partida pedagógico. Tal perspectiva está em consonância com o princípio da pedagogia freireana problematizadora, na qual o conhecimento prévio dos sujeitos deve ser valorizado como alicerce para a construção do saber científico (FREIRE, 1996). Como bem sintetiza Arroyo (2017, p. 159), "superar polarizações entre saberes exige reconhecer a primazia da vida concreta como base do trabalho pedagógico".

Limitações institucionais: a precariedade da formação continuada

Interrogados sobre as ofertas de formação continuada disponibilizadas pelo sistema municipal de ensino, os docentes foram uníssonos ao apontar sua fragilidade:

As formações acontecem algumas vezes por ano, mas não vejo propostas tão eficientes ao ponto de mudar o processo de ensino e aprendizagem significativamente. Merece destaque o fato de que boa parte dos professores que atuam na SEMED, incluindo os formadores, não atuam em sala de aula há anos, são os primeiros a 'fugir' da sala de aula. Portanto, fazem um discurso que não vivenciam na prática (Professor 2).

Esse depoimento explicita uma lacuna estrutural frequentemente denunciada nas pesquisas sobre a EJA: a ausência de políticas públicas de formação permanente específicas, capazes de dialogar com os dilemas próprios dessa modalidade e oferecer subsídios teórico-metodológicos atualizados aos docentes (OLIVEIRA, 2009; ARROYO, 2017). Para Freire (2001), "o momento fundamental da formação docente é a reflexão crítica sobre a prática" (p. 43), exigindo, portanto, processos formativos contínuos e significativos.

A centralidade da escuta sensível: docentes como sujeitos de formação mútua

Por fim, solicitados a relatarem episódios marcantes de suas trajetórias na EJA, os docentes trouxeram narrativas carregadas de sentido:

Professor 1: "São muitas as histórias. Mães que querem ser exemplos para seus filhos; jovens que já tiveram experiências com as drogas e hoje querem um futuro diferente."

Professor 2: "Uma ex-aluna voltou à escola para agradecer a aprovação no vestibular. Ela disse que todos os níveis de educação foram importantes, mas a EJA se destaca por mostrar que nunca é tarde para sonhar e conseguir realizar esse sonho. Foi emocionante."

Professor 3: "Todas as histórias de vida deles me marcaram, pois o fato de estarem na escola nessa idade é um ato de revolução e rebeldia."

Professor 4: "Foram muitas. Acompanhei de perto alunos que não tinham condições financeiras, que sofriam violência dentro de casa, mas que se faziam presentes nas aulas, apesar da adversidade, lutando pelos seus sonhos."

Essas narrativas não apenas humanizam a prática pedagógica, como também sublinham a potência política e emancipadora da EJA como espaço de reexistência frente às negações históricas sofridas pelos sujeitos populares. Como reafirma Freire (2003, p. 56), “investigar é o tema gerador; é o pensar dos sujeitos sobre suas realidades”, sendo o docente um coconstrutor desse movimento formativo junto aos educandos.

CONCLUSÃO

A presente investigação permitiu apreender, por meio das narrativas de vida de estudantes e docentes da EMEF São João Batista em Cametá-PA, a complexidade formativa que atravessa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Amazônia Tocantina. As trajetórias reveladas evidenciam que a escolarização, para esses sujeitos, não se configura como percurso linear e contínuo, mas como experiência fragmentada, tensionada por fatores estruturais de exclusão social, econômica e cultural que historicamente incidem sobre as populações populares no Brasil (ARROYO, 2005; PAIVA, 1983; FREIRE, 2003).

As narrativas dos estudantes expressaram motivações profundamente ancoradas na busca por ascensão profissional, autonomia econômica e reparação de sonhos interrompidos na infância ou juventude, muitas vezes em função da necessidade precoce de inserção laboral para a subsistência familiar. A ressignificação de suas trajetórias educacionais na fase adulta evidenciou não apenas o potencial transformador da educação concebida como prática de liberdade (FREIRE, 2003), mas também o peso das marcas sociais que os acompanharam ao longo da vida. A escola emerge, nesse contexto, como um espaço de reconstrução de identidades, de pertencimento social e de reafirmação de direitos negados.

As vozes docentes, por sua vez, trouxeram à tona os múltiplos desafios enfrentados na prática pedagógica cotidiana: a heterogeneidade etária e cognitiva das turmas, as fragilidades acadêmicas acumuladas, as vulnerabilidades sociais, bem como a precariedade das políticas públicas de formação continuada específicas para a EJA. Ainda assim, os relatos evidenciaram o exercício permanente de reinvenção didática, diálogo pedagógico e construção de vínculos afetivos como estratégias de enfrentamento dessas adversidades.

Como afirma Freire (1996), ensinar exige comprometimento ético e político com o inacabamento do outro.

Apesar dos limites institucionais e da insuficiência de políticas formativas, observou-se entre os docentes uma escuta sensível e uma intencionalidade pedagógica pautada na valorização dos saberes prévios dos educandos, aproximando conteúdos escolares das experiências de vida concreta desses sujeitos. Essa postura pedagógica se mostra essencial em uma EJA que se propõe verdadeiramente emancipadora, dialógica e crítica (ARROYO, 2017).

Assim, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos, na realidade amazônica investigada, continua tensionada entre o campo das promessas e o das ausências estruturais. Ainda que atue como espaço de resistência e reconstrução identitária para sujeitos historicamente alijados do direito pleno à educação, sua efetiva consolidação como política pública de justiça social exige maior compromisso do Estado com políticas educacionais sustentadas, formação docente continuada e currículos contextualizados que reconheçam a diversidade sociocultural e os saberes construídos fora dos muros escolares.

As narrativas aqui analisadas reiteram que discutir a EJA é, em última instância, discutir os projetos de sociedade que se desejam construir: ou perpetuam-se mecanismos de exclusão e silenciamento dos grupos historicamente marginalizados, ou consolida-se, pela via da educação crítica, o reconhecimento pleno da dignidade desses sujeitos como protagonistas de seus próprios destinos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, José Joaquim Fernandes do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. /n: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: [colocar data de acesso].

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria>. Acesso em: [colocar data de acesso].

BRUNER, Jerome Seymour. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome Seymour. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

CARTER, Kathleen. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, 1997. Tradução UNESCO, 1999.

CRUZ, Tânia Mara. **A (des)igualdade entre mulheres e os impasses da formação feminista**. Poiesis, v. 2, p. 86-107, 2009.

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

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Maria. **Pesquisa de campo em educação**: procedimentos metodológicos. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MOTTA, Alexandre de Medeiros. **O TCC e o fazer científico**: da elaboração à defesa pública. 1. ed. Tubarão: Editora Copiart, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. //n: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 96-107.

PAIVA, Vera Pinto. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

FORMACIÓN DOCENTE EN LA ERA DIGITAL: IMPLEMENTACIÓN DE LE E-RÚBRICA SOCIOFORMATIVA

Edith Llerena-Espinoza

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle (UNE)

Luzmila Garro-Aburto

Universidad César Vallejo (UCV)

Hugo Huanachin-Ttito

Unidad de Gestión Educativa Local 06 (UGEL 06)

Elzi Arauco-Mandujano

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle (UNE)

RESUMEN

El objetivo del estudio fue evaluar el impacto de una e-rúbrica analítica socioformativa en el desarrollo de competencias profesionales de futuros maestros en Perú. Se trató de una investigación aplicada, con un diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones pre y posttest, en la que participaron 25 estudiantes en etapa de práctica docente preprofesional. El instrumento empleado contó con validez de contenido avalada por especialistas y mostró una confiabilidad adecuada (α de Cronbach = 0,854). Para el análisis de datos se aplicaron pruebas t de *Student* para el análisis estadístico. Se encontraron mejoras significativas en todas las competencias evaluadas tras la intervención con la e-rúbrica. El tamaño del efecto fue considerable en todas las dimensiones. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan la efectividad de las rúbricas electrónicas en proporcionar retroalimentación detallada y promover la autorregulación del aprendizaje. La e-rúbrica analítica socioformativa tuvo un impacto significativo en el desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes, mejorando áreas clave de la práctica docente. Se recomienda su integración en programas de formación docente y la realización de estudios adicionales para explorar su efectividad en diferentes contextos educativos.

Palabras-clave: Competencia; formación de docentes; investigación; retroalimentación; tecnología educativa.

INTRODUCCIÓN

La globalización y las transformaciones tecnológicas están redefiniendo las competencias profesionales y la formación docente, lo que exige a la educación superior anticiparse a estas demandas e implementar cambios para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, en muchos centros de formación docente persiste una brecha en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la evaluación competencial, crucial para mejorar los procesos formativos. Países como Indonesia (GHASSANI; SUGANDI, 2023), España (JAIMEZ GONZÁLEZ; LUNA RAMÍREZ, 2019) y México están proponiendo evaluaciones alternativas mediante TIC para optimizar el desempeño profesional en formación.

Ante esta realidad, América Latina está llamada a tomar iniciativas que mejoren la calidad y pertinencia de la educación y la formación profesional (FISZBEIN; OVIEDO; STANTON, 2018). (BEARMAN E AJJAWI, 2021) argumentan que la evaluación transparente en el ámbito educativo, aunque crucial, ha sido resistente a los cambios, especialmente en cuanto a la incorporación de TIC que promuevan la autorregulación del aprendizaje y la evaluación competencial de los futuros profesionales.

En Perú, la Ley General de Educación enfatiza la evaluación como un proceso continuo de comunicación y reflexión sobre los aprendizajes. No obstante, en la preparación de futuros maestros, se observa una carencia o deficiencia en el nivel de competencias profesionales, como la preparación y conducción del proceso de enseñanza. Además, se observa una subutilización de herramientas como (Collaborative Rubrics) y otras e-rúbricas, que podrían optimizar la evaluación competencial mediante la tecnología. Por lo tanto, el objetivo del estudio fue: Evaluar el efecto del uso de e-rúbrica analítica socioformativa en las competencias profesionales de los docentes en formación.

La implementación de rúbricas electrónicas ha demostrado ser una herramienta eficaz para la autoevaluación y la evaluación formativa en la formación de futuros docentes. Diversos estudios internacionales y nacionales han explorado su impacto y beneficios, proporcionando una base sólida para su integración en programas educativos. Por ejemplo, (PÉREZ TORREGROSA; GALLEGU ARRUFAT, 2021) encontraron que las rúbricas electrónicas mejoran

significativamente las habilidades reflexivas de los futuros docentes, destacando la necesidad de un desarrollo continuo en estas habilidades. (CUBERO-IBÁÑEZ; IBARRA-SÁIZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2018) también subrayaron la utilidad de estas herramientas en la evaluación de competencias mediante tareas complejas, mejorando significativamente las competencias evaluadas. (PANADERO *et al.*, 2023) demostraron que la combinación de retroalimentación de rúbricas y comentarios del instructor produce los mejores resultados en términos de estrategias de autoevaluación. De manera similar, (LUPIÓN COBOS E CARACUEL GONZÁLEZ, 2021) enfatizaron la efectividad de las e-rúbricas en la regulación del aprendizaje y la evaluación formativa en la formación de maestros en educación secundaria.

Además, (GARCÍA-ZABALETA *et al.*, 2020) examinaron el uso de portafolios y rúbricas electrónicos en la formación inicial docente, encontrando que estos métodos mejoran la competencia interdisciplinaria y el uso de tecnologías educativas. (PÉREZ GUILLÉN *et al.*, 2022) destacaron que las rúbricas electrónicas facilitan la comprensión de los criterios de evaluación, aumentan la participación y mejoran la satisfacción y el compromiso de los estudiantes. Por último, (FRANCO-MARISCAL; CEBRIÁN-ROBLES; RODRÍGUEZ-LOSADA, 2023) demostraron que la reflexión y la colaboración grupal mejoran significativamente la calidad de las evaluaciones y la práctica docente, impactando positivamente en la preparación y uso de recursos educativos.

En Perú, (DEL-VALLE-ROJAS, CALLUPE-RICALDI E RUIZ-RUIZ, 2023) exploraron los factores clave del sistema de formación digital del profesorado en escuelas públicas de primaria. Su estudio reveló la necesidad de un apoyo diferenciado en el uso de las TIC, cursos adaptados al perfil de los participantes y un modelo de aprendizaje semipresencial. Destacaron la importancia de la infraestructura tecnológica y la creación de competencias digitales en el marco del Desempeño Docente. (HURTADO-MAZEYRA *et al.*, 2022) evaluaron el nivel de Competencias Digitales Didácticas (CTD) de docentes de educación básica en diferentes colegios peruanos, mostrando que la mayoría de los docentes se encuentran en niveles de competencia integradora y experta, pero con bajos porcentajes en los niveles más avanzados de liderazgo en el uso de las TIC.

COAQUIERA BEGAZO (2020) se centró en la autoevaluación de las prácticas pedagógicas de docentes peruanos, utilizando la rúbrica de prácticas

pedagógicas desde la socioformación. Los resultados mostraron que las prácticas pedagógicas lograron un nivel autónomo en aspectos como la sensibilización y la resolución de problemas contextuales, mientras que en el pensamiento complejo y la mejora de las condiciones de vida se alcanzó un nivel resolutivo. PÉREZ-SÁNCHEZ *et al.* (2022) describieron la experiencia del Consorcio integrado por la Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que dieron respuesta a las necesidades de seis universidades públicas peruanas con el propósito de fortalecer las competencias digitales de sus comunidades. El plan de formación online incluyó programas y cursos diseñados para abordar necesidades organizacionales, tecnológicas y competenciales, involucrando a más de cinco mil personas entre docentes, directivos, estudiantes y personal técnico.

Las rúbricas son herramientas fundamentales para la evaluación de competencias y su uso varía considerablemente entre los estudiantes, ya que determinan el nivel de logro en el que se gradúan (PALLARES CHAVIRA *et al.*, 2022). El uso de rúbricas ha mostrado mejoras significativas en la calidad de la retroalimentación sobre el desempeño docente en el aula, especialmente cuando se desarrollan en colaboración (ARAVENA-KENIGS; MELLADO-HERNÁNDEZ; MONTANERO-FERNÁNDEZ, 2023). Además, las nuevas tecnologías y enfoques, como la realidad aumentada, enriquecen las experiencias educativas y prácticas, ofreciendo un modelo de formación adaptado tanto a las necesidades de los docentes como a las de los estudiantes, mejorando así la eficacia educativa (VOLIOTI *et al.*, 2022).

La socioformación es un concepto que combina “social” y “formación”, enfatizando la importancia de la participación grupal y el desarrollo integrador de individuos para enfrentar desafíos contextuales desde una perspectiva educativa con un proyecto moral (TOBÓN *et al.*, 2015). Este enfoque surgió en América Latina en 2002, destacando la colaboración de expertos y docentes para crear un currículo integral. La socioformación se apoya en las tecnologías de la información para construir una sociedad del conocimiento, permitiendo el desarrollo integral de las personas (CIPRIANO; BEDNAR, 2021).

La sociedad del conocimiento se refiere a aquellas sociedades que promueven el conocimiento adquirido para el desarrollo nacional (UNESCO, 2020). La evaluación socioformativa se centra en el desarrollo del talento,

utilizando taxonomías modernas que consideran cuestiones sociales. Este enfoque define el papel de la educación y se convierte en un modelo fundamental para los actores sociales, fomentando una educación relevante y adaptada a los cambios constantes (TOBÓN *et al.*, 2015).

En el contexto educativo, las rúbricas son matrices de doble entrada que consisten en parámetros, indicadores y descripciones cualitativas y/o cuantitativas del trabajo o desempeño de los estudiantes (CARRILLO SÁNCHEZ; FLORES VACA, 2022; MORTON *et al.*, 2021). La evaluación con un enfoque socioformativo aporta de manera significativa al desarrollo de competencias y responde a las demandas de la sociedad del conocimiento (BERLANGA RAMÍREZ; JUÁREZ-HERNÁNDEZ, 2020). En este marco, la rúbrica socioformativa emerge como un método para evaluar la eficacia de la enseñanza mediante criterios específicos que consideran el desarrollo de competencias, conocimiento y actitudes de los estudiantes (DORANTES NOVA; TOBÓN, 2017).

La e-rúbrica es una herramienta pedagógica electrónica diseñada para evaluar las competencias profesionales de los futuros docentes. Utiliza niveles y descriptores de desempeño que permiten determinar con mayor claridad el nivel de logro alcanzado por los futuros docentes. Esta evaluación se basa en un conjunto de indicadores y aborda cuestiones contextuales relevantes, proporcionando a los estudiantes un conocimiento más profundo y preciso de sus habilidades y áreas de mejora.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, las competencias profesionales de los futuros docentes se definen como la capacidad de los docentes para planificar, actuar, interactuar, innovar y reflexionar en su práctica educativa (BERTOGLIO SALAZAR, 2020; LUPIÓN COBOS; CARACUEL GONZÁLEZ, 2021). Esta competencia se articula a través de cinco dimensiones específicas que se presentan en la Figura 1.

Figura 1 - Competencias profesionales y dimensiones.



Fuente: Elaboración propia (2024).

METODOLOGÍA

La investigación desarrollada fue de tipo aplicada. El diseño empleado fue de carácter pre-experimental, enmarcado en un modelo de prueba previa/ posprueba con un solo grupo. Este tipo de diseño implica la realización de una prueba antes de aplicar el tratamiento experimental, luego la implementación del tratamiento en sí, y finalmente, la aplicación de una nueva prueba posterior al estímulo, tal como lo señalan (HERNÁNDEZ-SAMPIERI; MENDOZA TORRES, 2018).

En cuanto a los participantes del estudio, este estuvo constituido por un total de 25 estudiantes que se encontraban realizando su práctica pre-profesional docente a nivel de pregrado. La edad promedio de este grupo de estudiantes era de 22 años. Cabe destacar que el 70% de los participantes eran mujeres, mientras que el 30% restante correspondía a hombres. Los criterios de inclusión establecidos para este estudio fueron que los estudiantes debían estar matriculados en la práctica pre-profesional docente de pregrado, específicamente en lo relativo a la conducción de clases. Por otro lado, los criterios de exclusión implicaban que no podían participar aquellos estudiantes que no estuvieran matriculados en dicha práctica pre-profesional, así como tampoco aquellos que no integraran o no participaran de forma constante en las actividades.

Instrumento

Como instrumento de análisis se empleó, con un propósito formativo, una e-rúbrica diseñada por el Grupo ENCIC (2015), que fue útil como herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A través de ella los estudiantes desarrollaron actividades de autoevaluación en torno a cuatro competencias profesionales docentes: (C1) Planificación, (C2) Enseñanza y Evaluación, (C3) Innovación y Reflexión sobre la práctica y (C4) Integración en el centro y trabajo cooperativo.

Estas competencias se corresponden con las siguientes capacidades pedagógicas: la primera, "Saber Planificar", vinculada al diseño de los procesos pedagógicos y didácticos; la segunda, "Saber Actuar", relacionada con la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como con la evaluación y comunicación de los logros; la tercera, "Saber Interactuar", centrada en la integración y el trabajo colaborativo; y la cuarta, "Saber Innovar y Reflexionar", que enfatiza la innovación y el análisis crítico de la práctica docente en función del desempeño profesional

El instrumento está dirigido a estudiantes universitarios que se encuentran en la fase de prácticas preprofesionales docentes. Consta de 22 ítems estructurados bajo una escala ordinal de evaluación socioformativa, que valora a los estudiantes en cuatro niveles: Receptivo (1), Resolutivo (2), Autónomo (3) y Estratégico (4). La interpretación de los resultados se realiza de la siguiente manera: una puntuación entre 22 y 38 indica un nivel receptivo; entre 39 y 55, resolutivo; entre 56 y 72, autónomo; y entre 73 y 88, estratégico.

La validez del instrumento fue realizada mediante juicio de expertos. En cuanto a su confiabilidad, se evaluó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,854, lo cual indica una fuerte confiabilidad. Este análisis se realizó con el apoyo del software estadístico abierto (THE JAMOV 2.3., 2022).

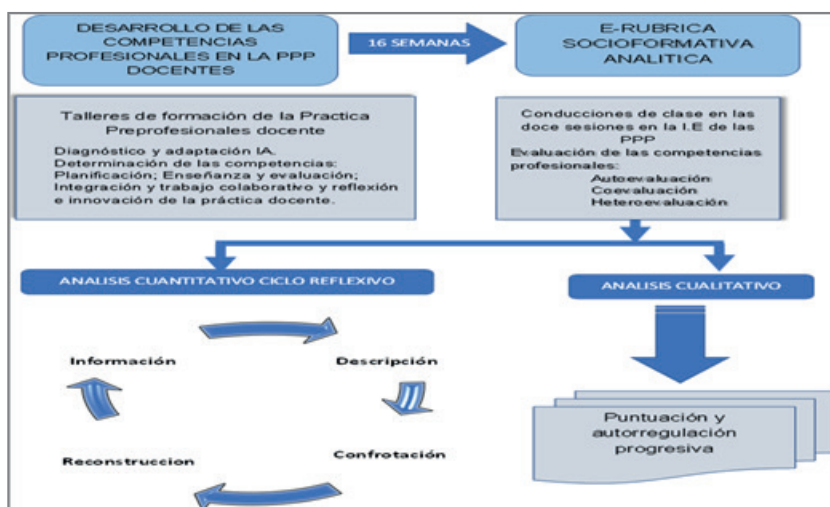
Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases para lograr los objetivos propuestos (Figura 2). En primer lugar, se realizó la presentación del propósito de la investigación al jefe inmediato, a fin de obtener la autorización para

ejecutar la práctica pre-profesional docente. La modalidad de la investigación fue semipresencial, y tuvo una duración de 16 semanas.

Durante esta etapa, se organizaron talleres sincrónicos a través de videoconferencias para diagnosticar y brindar orientación a los futuros docentes en competencias clave, como planificación, enseñanza y evaluación. Adicionalmente, se llevaron a cabo asesorías personalizadas, basadas en los resultados de la e-rúbrica (ficha de observación docente).

Figura 2 - Secuencialización del procedimiento.



Fuente: Elaboración propia (2024).

En segundo lugar, se presentó e introdujo la e-rúbrica en la ficha de observación, con el objetivo de socializarla y utilizarla para la evaluación de las competencias profesionales durante las 12 semanas de práctica. Los futuros docentes se comprometieron a participar activamente en la evaluación, retroalimentación y autoevaluación a través de esta herramienta.

En tercer lugar, se procedió a la implementación de la e-rúbrica, con la participación de los futuros docentes. Se aplicó de manera progresiva en cada una de las clases, centrándose en los momentos más significativos de la práctica docente. La e-rúbrica fue utilizada para la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, con el fin de lograr una regulación consciente del desarrollo de las competencias profesionales.

En la cuarta fase se llevó a cabo el análisis de los resultados, tanto en el aspecto cuantitativo (puntuaciones y autoevaluaciones progresivas) como en el cualitativo (a través de un ciclo reflexivo que incluyó información sobre avances, descripción, confrontación de logros y dificultades, y propuestas de mejora). Paralelamente, se desarrollaron talleres sincrónicos sobre temas como adaptación, aspectos organizativos, psicoevolutivos y didácticos, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Análisis estadístico y evaluación del impacto de la e-rúbrica

En primer lugar, se realizaron estadísticas descriptivas para proporcionar una representación gráfica clara y detallada de los datos. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba paramétrica *t* de *Student* para muestras relacionadas, con el objetivo de evaluar el impacto de la e-rúbrica en el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes. Esta prueba se seleccionó debido a que los datos recolectados presentaban una distribución normal, condición indispensable para la correcta aplicación de la *t* de *Student* en muestras relacionadas. Este análisis permitió una evaluación precisa y eficiente de los cambios en las competencias profesionales antes y después de la intervención con la e-rúbrica.

El análisis se realizó utilizando el software libre (THE JAMOWI 2.3., 2022). Este software permitió comparar las puntuaciones de los estudiantes antes y después de la implementación de la e-rúbrica, facilitando una evaluación precisa y eficiente de los datos. Los resultados obtenidos proporcionaron una base sólida para determinar la efectividad de la e-rúbrica en el contexto educativo estudiado, mostrando cambios significativos en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes.

RESULTADOS

Competencia profesional docente

El valor de *T* de *Student* (16,5) indica una diferencia significativa entre las mediciones Pre y Post, como se muestra en la Tabla 1. El valor *p* (<.001) sugiere que esta diferencia es altamente significativa, es decir, es muy poco

probable que haya ocurrido por azar. El tamaño del efecto (d de Cohen = 5,83) es extremadamente alto, indicando un gran impacto de la intervención. El intervalo de confianza al 95% (2,77 a 8,88) no incluye el valor nulo, lo que refuerza la significancia del resultado.

Planificación para el aprendizaje

El valor de T de *Student* (12,7) indica una diferencia significativa entre las mediciones Pre y Post en la planificación para el aprendizaje. El valor p ($<.001$) sugiere que esta diferencia es altamente significativa. El tamaño del efecto (d de Cohen = 4,49) es muy grande, indicando un impacto considerable de la intervención. El intervalo de confianza al 95% (2,09 a 6,89) confirma la significancia del resultado.

Ejecución del proceso E-A

El valor de T de *Student* (13,6) muestra una diferencia significativa entre las mediciones Pre y Post en la ejecución del proceso E-A. El valor p ($<.001$) indica alta significancia. El tamaño del efecto (d de Cohen = 4,80) es muy grande, indicando un fuerte impacto de la intervención. El intervalo de confianza al 95% (2,25 a 7,34) refuerza la significancia del resultado.

Evaluación y comunicación de aprendizaje

El valor de T de *Student* (10,0) muestra una diferencia significativa entre las mediciones Pre y Post en la evaluación y comunicación del aprendizaje. El valor p ($<.001$) indica alta significancia. El tamaño del efecto (d de Cohen = 3,54) es muy grande, indicando un impacto considerable de la intervención. El intervalo de confianza al 95% (1,59 a 5,46) confirma la significancia del resultado.

Innovación y reflexión práctica

El valor de T de *Student* (13,0) muestra una diferencia significativa entre las mediciones Pre y Post en la innovación y reflexión práctica. El valor p ($<.001$)

indica alta significancia. El tamaño del efecto (d de Cohen = 5,24) es muy grande, indicando un impacto fuerte de la intervención. El intervalo de confianza al 95% (2,15 a 7,05) refuerza la significancia del resultado.

Integración y trabajo colaborativo

El valor de T de *Student* (16,5) muestra una diferencia significativa entre las mediciones Pre y Post en la Integración y trabajo colaborativo. El valor p ($<.001$) indica alta significancia. El tamaño del efecto (d de Cohen = 4,60) es muy grande, indicando un impacto fuerte de la intervención. El intervalo de confianza al 95% (2,82 a 9,03) refuerza la significancia del resultado.

Tabla 1 - Análisis comparativo de competencias profesionales docentes.

Competencias	Comparación	Estadístico (T de Student)	gl	p	Tamaño del Efecto (d de Cohen)	Intervalo de Confianza al 95%	
						Inferior	Superior
Competencia profesional docente	Post vs Pre	16,5	8,00	$<.001$	5,83	2,77	8,88
Planificación para el aprendizaje	Post vs Pre	12,7	7,00	$<.001$	4,49	2,09	6,89
Ejecución del proceso E-A	Post vs Pre	13,6	7,00	$<.001$	4,80	2,25	7,34
Evaluación y comunicación de aprendizaje	Post vs Pre	10,0	7,00	$<.001$	3,54	1,59	5,46
Innovación y reflexión práctica	Post vs Pre	13,0	7,00	$<.001$	4,60	2,25	7,05
Integración y trabajo colaborativo	Post vs Pre	16,5	7,00	$<.001$	5,24	2,82	9,03

Fuente: Elaboración propia (2024).

DISCUSIÓN

El análisis cuantitativo y cualitativo de los datos revela mejoras significativas en diversas competencias docentes. La e-rúbrica analítica socioformativa ha facilitado un avance notable en competencias como la planificación, ejecución, evaluación, innovación e interacción. Este hallazgo es particularmente relevante en un contexto donde la evaluación precisa y constructiva es esencial para el

desarrollo profesional. La mejora en estas áreas sugiere que la e-rúbrica no solo ayuda a los docentes a identificar sus fortalezas y debilidades, sino que también promueve una reflexión crítica y una autorregulación efectiva del aprendizaje. Esto se alinea con estudios previos que han destacado la capacidad de las rúbricas electrónicas para proporcionar una retroalimentación detallada y oportuna, facilitando el crecimiento profesional (PANADERO *et al.*, 2023; PÉREZ TORREGROSA; GALLEGO ARRUFAT, 2021).

La competencia de evaluación y comunicación del aprendizaje también ha mejorado significativamente con el uso de la e-rúbrica. Los futuros docentes han podido proporcionar y recibir retroalimentación más clara y constructiva, mejorando así su capacidad para evaluar el progreso de los estudiantes y comunicar los resultados de manera efectiva. Este hallazgo es crucial, ya que la evaluación formativa y la comunicación efectiva son componentes esenciales del proceso educativo, contribuyendo directamente a la mejora del aprendizaje de los estudiantes (PÉREZ-GUILLÉN *et al.*, 2022).

La capacidad de innovación y reflexión práctica se ha visto significativamente fortalecida gracias a la implementación de la e-rúbrica. Los futuros docentes han demostrado una mayor capacidad para reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora e implementar innovaciones pedagógicas. Este aspecto es fundamental para el desarrollo profesional continuo y la adaptación a los desafíos educativos contemporáneo (FRANCO-MARISCAL; CEBRIÁN-ROBLES; RODRÍGUEZ-LOSADA, 2023).

Aunque este estudio se centró en un grupo específico de estudiantes de pregrado en prácticas preprofesionales, los hallazgos sugieren que la e-rúbrica puede ser adaptada y utilizada eficazmente en diversos contextos educativos y niveles de enseñanza. La flexibilidad y efectividad de esta herramienta la convierten en una opción viable para su implementación a mayor escala en programas de formación docente. Se recomienda que las instituciones educativas integren la e-rúbrica analítica socioformativa en sus programas de formación docente, proporcionando la capacitación necesaria para maximizar su efectividad.

CONCLUSIONES

La implementación de la e-rúbrica analítica socioformativa tiene un impacto significativo y positivo en el desarrollo de diversas competencias profesionales en los futuros docentes. Esta herramienta ha facilitado una mejora integral en áreas clave como la planificación, ejecución, evaluación, innovación e interacción en la práctica docente. Los resultados reflejan un aumento notable en estas competencias, sugiriendo que la e-rúbrica promueve un desarrollo profesional completo en los estudiantes de pedagogía.

Además, el uso de la e-rúbrica ha mejorado considerablemente la calidad de la retroalimentación proporcionada a los futuros docentes, promoviendo la autorregulación del aprendizaje. Esto es coherente con investigaciones previas que destacan la importancia de las rúbricas electrónicas en ofrecer criterios claros y detallados para la evaluación, facilitando una retroalimentación constructiva y oportuna.

La implementación de la e-rúbrica ha fomentado la reflexión crítica y la innovación en las prácticas docentes. Los futuros docentes han podido identificar y analizar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo una cultura de mejora continua y adaptación a los cambios y desafíos educativos contemporáneos. Aunque este estudio se centró en un grupo específico de estudiantes de pregrado en prácticas preprofesionales, los hallazgos sugieren que la e-rúbrica puede ser adaptada y utilizada eficazmente en diversos contextos educativos y niveles de enseñanza. Esto abre la posibilidad de su implementación a mayor escala en programas de formación docente.

Se recomienda que las instituciones educativas integren la e-rúbrica analítica socioformativa en sus programas de formación docente. La formación y capacitación continua en el uso de estas herramientas tecnológicas es crucial para maximizar su efectividad. Además, es importante realizar estudios adicionales para explorar el impacto de la e-rúbrica en diferentes contextos y con muestras más amplias para validar y generalizar los resultados obtenidos. A pesar de los prometedores resultados, esta investigación presenta algunas limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y el diseño preexperimental. Futuros estudios deberían considerar diseños experimentales más robustos y muestras

más amplias para confirmar los hallazgos y profundizar el impacto de la e-rúbrica en la formación docente.

REFERENCIAS

ARAVENA-KENIGS, O. A.; MELLADO-HERNÁNDEZ, M. E.; MONTANERO-FERNÁNDEZ, M. Incidence of the Pedagogical Accompaniment with Use of Rubrics in the Improvement of the Teaching Performance. **Revista Colombiana de Educacion**, Universidad Católica de Temuco, Chile, n. 88, p. 324–348, 2023. DOI: 10.17227/rce.num88-13737.

BEARMAN, M.; AJJAWI, R. Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. **Studies in Higher Education**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 359–368, 2021. DOI: 10.1080/03075079.2019.1637842.

BERLANGA RAMÍREZ, M. de la L.; JUÁREZ-HERNÁNDEZ, L. G. Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. **Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2020. DOI: 10.32870/DSE.V0121.646.

BERTOGLIO SALAZAR, M. **Concepciones y creencias de estudiantes de la carrera de educación parvularia en torno a las competencias profesionales**. 2020. Universitat Autònoma de Barcelona, [S. l.], 2020. Disponible em: <http://www.tdx.cat/handle/10803/671995>.

CARRILLO SÁNCHEZ, G. S.; FLORES VACA, E. N. **Programa “Glader” basado en rúbricas y su influencia en el desempeño docente de la I.E. “Ciencia, Luz y Vida” – Sihuas**. 2022. Universidad Nacional de Trujillo, [S. l.], 2022. Disponible em: <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/20048>.

CIPRIANO, M.; BEDNAR, P. Interaction-context schema: A proposed model to support interaction analysis in small and medium enterprises. /n: (Metallo C., Ferrara M., Lazazzara A., Za S., Eds.) **LECTURE NOTES IN INFORMATION SYSTEMS AND ORGANISATION 2021**, University of Portsmouth, Hampshire, United Kingdom. **Anais [...]**. University of Portsmouth, Hampshire, United Kingdom: Springer Science and Business Media Deutschland GmbH, 2021. p. 235–261. DOI: 10.1007/978-3-030-47539-0_17.

COAQUIERA BEGAZO, Consuelo. Revistas de Ciencias sociales. **Revista de ciencias sociales**, [S. l.], v. XXVI, n. 2, p. 160–274, 2020. Disponible em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>.

CUBERO-IBÁÑEZ, Jaione; IBARRA-SÁIZ, María Soledad; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio. Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. **Revista de Investigacion Educativa**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 159–184, 2018. DOI: 10.6018/rie.36.1.278301.

DEL-VALLE-ROJAS, Ivette Anne; CALLUPE-RICALDI, Angela Luz; RUIZ-RUIZ, Marcos Fernando. Structural Characterization of Factors for the Digital Training of Public Primary School Teachers: The Peruvian Case. **Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology**, [S. l.], v. 2023- July, p. 1–6, 2023. DOI: 10.18687/laccei2023.1.309.

DORANTES NOVA, Judith Araceli; TOBÓN, Sergio. Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. **Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 79–86, 2017. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6560025.pdf%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6560025>.

FISZBEIN, A.; OVIEDO, M.; STANTON, S. **Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades**. Caracas: CAF, 2018. Disponible em: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345>.

FRANCO-MARISCAL, A. J.; CEBRIÁN-ROBLES, D.; RODRÍGUEZ-LOSADA, N. Impact of a Training Programme on the e-rubric Evaluation of Gamification Resources with Pre-Service Secondary School Science Teachers. **Technology, Knowledge and Learning**, Didáctica de Las Ciencias Experimentales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos s/n. 29071, Málaga, Spain, v. 28, n. 2, p. 769–802, 2023. DOI: 10.1007/s10758-021-09588-1.

GARCÍA-ZABALETA, E.; DÍEZ-GÓMEZ, A.; CAMPIÓN, R. S.; EMETERIO, M. Á. V. S. Pedagogical potential of Case Study Method using Digital Portfolio and Digital Rubric: An Interdisciplinary Approach. **EduTec**, Universidad de la Rioja, Spain, n. 74, p. 149–169, 2020. DOI: 10.21556/edutec.2019.671599.

GHASSANI, N.; SUGANDI, B. Professional Development Through Web-Based Training in Indonesia. **Jurnal Syntax Transformation**, [S. l.], 2023. DOI: 10.46799/jst.v4i2.690.

GRUPO ENCIC. **Evaluación del Tutor Académico, Profesional y Autoevaluación para el prácticum del máster de secundaria**. 2015. Disponível em: <https://corubric.com/index.php?r=public-rubric%2Fview&id=3330>.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA TORRES, C. **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2018.

HURTADO-MAZEYRA, Alejandra; NÚÑEZ-PACHECO, Rosa; BARREDA-PARRA, Aymé; GUILLÉN-CHÁVEZ, Evelyn Paola; TURPO-GEBERA, Osbaldo. Digital competencies of Peruvian teachers in basic education. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 7, n. November, p. 1–11, 2022. DOI: 10.3389/feduc.2022.1058653.

JAIMEZ GONZÁLEZ, C. R.; LUNA RAMÍREZ, W. A. Promoción del autoaprendizaje y la autonomía con el uso de las TIC en la educación superior a través de proyectos cercanos a la práctica profesional. **Revista de Educación y Aprendizaje**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 37–46, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207297>.

LUPIÓN COBOS, T.; CARACUEL GONZÁLEZ, M. Professional competences of future teachers of Secondary Education. Case study of the formative evaluation promoted by e-rubrics in the specialty of Physics and Chemistry. **Profesorado**, Universidad de Málaga, Spain, v. 25, n. 1, p. 197–221, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i1.8374. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85110081535&doi=10.30827%2Fprofesorado.v25i1.8374&partnerID=40&md5=286dfd0487b1f4a244bcd08ad1b87164>.

MORTON, J. K.; NORTHCOTE, M.; KILGOUR, P.; JACKSON, W. A. Sharing the construction of assessment rubrics with students: A model for collaborative rubric construction. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, Avondale University College, Australia, v. 18, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-8511155896&partnerID=40&md5=be8febfa2335af0ab7b593e0377f3ac5>.

PALLARES CHAVIRA, J. A.; PARRA ACOSTA, H.; GARCIDUEÑAS LÓPEZ, A.; LOPEZ LOYA, J.; CERVANTES SÁNCHEZ, C. R.; NAVARRO ACOSTA, A. K. The socioformative rubrics in the OSCE to assess the level of achievement of the competencies comprising the profile of the physician graduate. **Educación Médica**, [S. l.], v. 23, n. 3, 2022. DOI: 10.1016/j.edumed.2022.100740.

PANADERO, Ernesto; PÉREZ, Daniel García; RUIZ, Javier Fernández; FRAILE, Juan; SÁNCHEZ-IGLESIAS, Iván; BROWN, Gavin T. L. University students' strategies and criteria during self-assessment: instructor's feedback, rubrics, and year level effects. **European Journal of Psychology of Education**, Facultad de Psicología Y Educación, Universidad de Deusto, Bilbao, Spain, v. 38, n. 3, p. 1031–1051, 2023. DOI: 10.1007/s10212-022-00639-4. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85140451841&doi=10.1007%2Fs10212-022-00639-4&partnerID=40&md5=659c96ea33079512ad1eb69a98b9a6e9>.

PÉREZ-GUILLÉN, S.; CARRASCO-URIBARREN, A.; CELIS, C. L. d.; GONZÁLEZ-RUEDA, V.; RODRÍGUEZ-RUBIO, P. R.; CABANILLAS-BAREA, S. Students' perceptions, engagement and satisfaction with the use of an e-rubric for the assessment of manual skills in physiotherapy. **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 1–9, 2022. DOI: 10.1186/s12909-022-03651-w.

PÉREZ-SÁNCHEZ, Lourdes; LAVANDERA-PONCE, Silvia; MORA-JAUREGUIALDE, Begoña; MARTÍN-CUADRADO, Ana María. Training Plan for the Continuity of Non-Presential Education in Six Peruvian Universities during COVID-19. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, *[S. l.]*, v. 19, n. 3, 2022. DOI: 10.3390/ijerph19031562.

PÉREZ GUILLÉN, S.; CARRASCO URIBARREN, A.; CELIS, C. L. d.; GONZÁLEZ-RUEDA, V.; RODRÍGUEZ-RUBIO, P. R.; CABANILLAS-BAREA, S. Students' perceptions, engagement and satisfaction with the use of an e-rubric for the assessment of manual skills in physiotherapy. **BMC Medical Education**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 1–9, 2022. DOI: 10.1186/s12909-022-03651-w.

PÉREZ SÁNCHEZ, L.; LAVANDERA PONCE, S.; MORA-JAUREGUIALDE, B.; MARTÍN-CUADRADO, A. M. Training Plan for the Continuity of Non-Presential Education in Six Peruvian Universities during COVID-19. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, *[S. l.]*, v. 19, n. 3, 2022. DOI: 10.3390/ijerph19031562.

PÉREZ TORREGROSA, A. B.; GALLEGO ARRUFAT, M. J. Progressive electronic self-assessment to promote reflective processes of future teachers. **Revista Fuentes**, *[S. l.]*, v. 3, n. 23, p. 306–316, 2021. DOI: 10.12795/REVISTAFUENTES.2021.15401.

THE JAMOVI 2.3., Project. **The Jamovi Project (Versión 2.3)**, 2022. Disponible em: <https://www.jamovi.org/>.

TOBÓN, S.; GONZALEZ, Lourdes; ANTONIO, J. S. N. M. V.; SALVADOR NAMBO, Juan; VAZQUEZ ANTONIO, José Manuel. La Socioformación: Un Estudio Conceptual. **Paradigma**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. 7–29, 2015. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2015.P7-29.ID547.

UNESCO. **Hacia las sociedades del conocimiento**. [s.l.] : UNESCO Publishing, 2020. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

VOLIOTI, C.; KERAMOPOULOS, E.; SAPOUNIDIS, T.; MELISIDIS, K.; ZAFEIROPOULOU, M.; SOTIRIOU, C.; SPIRIDIS, V. Using Augmented Reality in K-12 Education: An Indicative Platform for Teaching Physics. **Information (Switzerland)**, Department of Information and Electronic Engineering, International Hellenic University, Nea Moudania, 57001, Greece, v. 13, n. 7, 2022. DOI: 10.3390/info13070336. Disponible em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85136043198&doi=10.3390%2Finfo13070336&partnerID=40&md5=d16847171ff6805def0cfa85c9ec8aae>.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO AEE EM SÃO MATEUS/ES

Adiana Sampaio Quarteza

SEDU/ES

Brendo Graunke Prates

SEDU/ES

Kezia dos Santos Benedito Manzini

SEDU/ES

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um arcabouço legal que assegura o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles público-alvo da Educação Especial. Contudo, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente, ao trabalho colaborativo e ao uso pedagógico de recursos didáticos acessíveis. No ensino de Geografia, tais desafios tornam-se mais evidentes, considerando a necessidade de múltiplas linguagens e representações espaciais para a compreensão dos conteúdos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as contribuições das políticas públicas e da formação docente colaborativa para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de Geografia, com ênfase no uso de recursos didáticos acessíveis no âmbito do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Como objetivos específicos, busca-se discutir os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil; analisar a formação docente e a colaboração pedagógica como elementos centrais para a inclusão escolar; refletir sobre o papel dos recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia; e examinar os fundamentos socioculturais que sustentam as práticas inclusivas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como revisão narrativa da literatura, fundamentada em produções acadêmicas e documentos normativos publicados entre 2018 e 2024. Os resultados indicam que a formação docente colaborativa, aliada ao uso intencional de recursos didáticos acessíveis, constitui um eixo estruturante para a consolidação de práticas inclusivas no ensino de Geografia, contribuindo para a promoção da equidade educacional e do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino de Geografia; Formação Docente; Atendimento Educacional Especializado; Recursos Didáticos Acessíveis.

Parte Inferior do Formulário

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é assegurada por um conjunto de dispositivos legais que fundamentam o direito de todos à educação de qualidade, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018). Esses marcos normativos orientam a organização dos sistemas de ensino para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reafirmando os princípios da equidade, da acessibilidade e da participação plena no processo educativo.

Apesar dos avanços no campo normativo, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação docente e ao uso pedagógico de recursos didáticos acessíveis (Aranha, 2009; Libâneo, 2021). No ensino de Geografia, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o componente curricular demanda o uso de múltiplas linguagens, representações espaciais e recursos visuais, táteis e tecnológicos, fundamentais para a compreensão dos fenômenos geográficos.

Nesse contexto, a inclusão escolar exige metodologias diferenciadas e materiais pedagógicos que possibilitem o acesso ao conhecimento geográfico por todos os estudantes, tais como mapas táteis, globos adaptados, maquetes em relevo e tecnologias digitais acessíveis (Luckesi, 2019; Ribeiro; Santos, 2021). Entretanto, estudos indicam que muitos professores ainda carecem de formação específica para o uso intencional desses recursos, bem como de espaços institucionais que favoreçam o planejamento colaborativo entre docentes do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Pesquisas nacionais evidenciam que, embora as políticas públicas estabeleçam diretrizes para a inclusão escolar, persistem lacunas estruturais, pedagógicas e formativas que dificultam a integração plena dos estudantes com deficiência no ensino regular (Nunes, 2016; Sampaio, 2010; Almeida, 2020). Diante desse cenário, torna-se relevante compreender de que forma a formação docente colaborativa e o uso de recursos didáticos acessíveis podem contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia.

Apesar dos avanços no campo das políticas públicas, a compreensão da inclusão educacional ainda demanda aprofundamento conceitual, sobretudo no que se refere à sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse sentido, Mantoan (2003) defende que a inclusão não se limita ao acesso físico do estudante à escola regular, mas implica a reconfiguração das práticas pedagógicas e institucionais, de modo a garantir a participação efetiva de todos no processo de aprendizagem. Assim, torna-se necessário superar abordagens meramente integradoras, avançando para uma concepção de educação que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as contribuições das políticas públicas e da formação docente colaborativa para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de Geografia, com ênfase no uso de recursos didáticos acessíveis no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os principais marcos legais e políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil; b) analisar a formação docente e a colaboração pedagógica como elementos centrais para a efetivação da inclusão escolar; c) refletir sobre o papel dos recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia para estudantes público-alvo da Educação Especial; d) examinar os fundamentos socioculturais que sustentam as práticas inclusivas no contexto educacional; e) apontar possibilidades formativas e pedagógicas para o fortalecimento da inclusão no ensino de Geografia, especialmente na rede pública municipal.

O trabalho está organizado da seguinte forma: o desenvolvimento apresenta a fundamentação teórica, abordando as políticas públicas de educação inclusiva, a formação docente e a colaboração pedagógica, o uso de recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia e os fundamentos socioculturais da inclusão; A metodologia descreve os procedimentos metodológicos adotados, caracterizando a pesquisa como uma revisão narrativa da literatura, bem como os critérios de busca, seleção e análise dos dados; A Formação Docente e Práticas Inclusivas no Ensino de Geografia discute os principais achados da literatura, articulando-os às possibilidades de aplicação pedagógica no contexto do AEE e da educação pública. Por fim, a conclusão apresenta as considerações

finais do estudo, destacando os principais resultados, limites e contribuições da pesquisa para o campo da educação inclusiva e do ensino de Geografia.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico marcado pela formulação de políticas públicas e marcos legais que reconhecem a diversidade como princípio estruturante da educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito universal à educação, criando as bases para a construção de uma escola democrática e inclusiva. Esse compromisso é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao assegurar igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2018) representa um avanço significativo ao propor a reorganização dos sistemas de ensino com vistas à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Conforme destaca Aranha (2009), a inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas implica a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, de modo a atender às singularidades dos estudantes.

Entretanto, autores como Libâneo (2021) e Nunes (2016) apontam que ainda existe um distanciamento entre o que preconizam as políticas públicas e as condições concretas das escolas. A efetivação da inclusão depende, entre outros fatores, da formação adequada dos profissionais da educação, do investimento em recursos didáticos acessíveis e da reorganização do trabalho pedagógico. No contexto brasileiro, estudos evidenciam avanços normativos, mas também a permanência de práticas excludentes, o que reforça a necessidade de articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas (SANTOS *et al.*, 2025).

FORMAÇÃO DOCENTE E COLABORAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Para Perrenoud (2000), o professor precisa desenvolver

competências reflexivas que lhe permitam lidar com a diversidade presente na sala de aula e adaptar suas práticas às necessidades dos estudantes. Tardif (2014) complementa essa perspectiva ao destacar que os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre conhecimentos teóricos, práticos e experienciais, sendo a formação continuada um elemento indispensável do desenvolvimento profissional.

No contexto da inclusão, a formação docente precisa assumir uma dimensão colaborativa, baseada no trabalho conjunto entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa colaboração possibilita o planejamento coletivo, a adaptação de materiais e a avaliação compartilhada do processo de ensino e aprendizagem. A colaboração pedagógica fortalece a construção de práticas inclusivas, ao promover a troca de saberes e a corresponsabilização pelo processo educativo (SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020).

Todavia, a literatura evidencia que essa articulação ainda ocorre de forma limitada em muitas escolas. Ribeiro e Santos (2021) identificam que a falta de tempo institucionalizado para o planejamento conjunto e a ausência de políticas de formação continuada voltadas ao trabalho colaborativo comprometem a efetividade das práticas inclusivas. Assim, investir em formação docente colaborativa configura-se como estratégia central para a concretização da inclusão escolar.

No âmbito das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de desenvolvimento de competências relacionadas à valorização da diversidade e à promoção da equidade educacional. No entanto, conforme argumenta Sacristán (2013), o currículo não deve ser compreendido apenas como um conjunto de prescrições normativas, mas como uma construção social que se materializa nas práticas escolares. Dessa forma, a efetivação das diretrizes inclusivas depende diretamente da articulação entre currículo, formação docente e condições concretas de ensino.

No contexto da educação inclusiva, a formação docente deve estar orientada por uma perspectiva que valorize a diversidade presente no espaço escolar. Nesse sentido, Candau (2012, p. 18) afirma que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença”, o que evidencia a necessidade de construção de práticas pedagógicas que superem modelos homogêneos de

ensino. Tal compreensão reforça a importância de processos formativos que articulem reflexão crítica, prática pedagógica e compromisso com a inclusão.

RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS E ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia apresenta elevado potencial para a educação inclusiva, pois trabalha com múltiplas formas de representação do espaço geográfico. O uso de recursos didáticos acessíveis contribui para a aprendizagem significativa, ao favorecer a participação ativa dos estudantes e a construção de sentidos sobre o mundo vivido (LUCKESI, 2019).

Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, a utilização de mapas táteis, globos adaptados, maquetes sensoriais e tecnologias digitais acessíveis constitui um elemento essencial para a compreensão dos conceitos geográficos (RIBEIRO; SANTOS, 2021). No entanto, a efetividade desses recursos está diretamente relacionada à formação docente e à capacidade pedagógica de utilizá-los de forma crítica e intencional.

Nesse sentido, a parceria entre professores do ensino regular e do AEE é fundamental para a produção, adaptação e utilização de materiais acessíveis. Conforme Libâneo (2021), o ensino deve articular dimensões cognitivas, afetivas e sociais, promovendo mediações pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes e o contexto escolar.

No ensino de Geografia, a utilização de recursos didáticos acessíveis deve estar articulada à construção do pensamento geográfico, possibilitando que os estudantes compreendam o espaço como resultado das relações sociais. Callai (2005) destaca que o ensino de Geografia deve partir da realidade vivida pelos sujeitos, favorecendo a construção de significados e a leitura crítica do espaço. Nesse contexto, os recursos didáticos acessíveis não apenas ampliam o acesso ao conteúdo, mas também contribuem para a formação de sujeitos críticos e participativos.

FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS DA INCLUSÃO

A perspectiva sociocultural da inclusão educacional encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (1998), que compreende a aprendizagem como

um processo social mediado pelas interações e pela cultura. O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador do conhecimento, criando condições para que os estudantes avancem em sua zona de desenvolvimento proximal.

Elias (1994) amplia essa discussão ao destacar que os processos de socialização influenciam as práticas educacionais e as relações sociais, evidenciando que a inclusão escolar exige transformações culturais e institucionais. Saviani (2011), por sua vez, compreende a educação como prática social e política comprometida com a transformação da realidade e a promoção da justiça social.

Autores como Perrenoud (2000) e Tardif (2014) reforçam que a formação docente deve contemplar não apenas conteúdos técnicos, mas também competências éticas, reflexivas e colaborativas, indispensáveis para o enfrentamento dos desafios da diversidade no espaço escolar.

A inclusão educacional também pode ser compreendida a partir da perspectiva da acessibilidade e da participação social. Sassaki (2009) conceitua inclusão como um processo que envolve a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, garantindo condições equitativas de participação para todos. No contexto escolar, essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de natureza qualitativa e teórica, cujo objetivo foi analisar as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, à formação de professores e ao uso de recursos didáticos no ensino de Geografia, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Procedimentos de busca e seleção

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados científicas e repositórios institucionais, tais como *SciELO*, Google Acadêmico e CAPES, além de documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC. Utilizaram-se como descritores, de forma isolada e combinada: políticas públicas educacionais,

educação inclusiva, ensino de Geografia, formação de professores, Atendimento Educacional Especializado - AEE e recursos didáticos acessíveis.

O recorte temporal privilegiou produções publicadas entre 2018 e 2024, considerando a atualidade das discussões sobre inclusão escolar e políticas educacionais. Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e documentos normativos que abordassem, direta ou indiretamente, a temática proposta. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam relação com o ensino de Geografia, com a formação docente ou com a educação inclusiva no contexto do AEE.

Análise dos dados

A análise do material selecionado ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar conceitos-chave, aproximações teóricas, convergências e divergências entre os autores. Os textos foram organizados em eixos temáticos, que subsidiaram a construção das seções analíticas do artigo, a saber: políticas públicas e educação inclusiva, formação docente e colaboração pedagógica, recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia e fundamentos socioculturais da inclusão.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA LITERATURA

A análise dos dados, no contexto desta revisão narrativa, fundamenta-se na interpretação crítica das produções acadêmicas e dos documentos normativos analisados, organizados a partir dos eixos temáticos que estruturam o desenvolvimento do estudo. A partir da análise das produções selecionadas, foi possível organizar os achados em três categorias analíticas centrais: (i) fragilidades na formação docente para a inclusão, caracterizadas pela ausência de articulação entre teoria e prática; (ii) limitações na efetivação do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e (iii) uso ainda incipiente e pouco sistematizado de recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia. Essas categorias evidenciam não apenas lacunas recorrentes na literatura, mas também apontam para desafios

estruturais que atravessam o cotidiano escolar, reforçando a necessidade de políticas formativas mais integradas e contextualizadas.

Tal análise permitiu identificar convergências teóricas, lacunas recorrentes e possibilidades de aplicação pedagógica no ensino de Geografia, especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no contexto da educação pública municipal de São Mateus/ES.

Observa-se que a fragilidade na formação docente constitui um dos principais entraves à consolidação da educação inclusiva, especialmente quando essa formação ocorre de maneira fragmentada e desvinculada das demandas reais da prática pedagógica. A ausência de articulação entre conhecimentos teóricos e experiências concretas de sala de aula limita a capacidade dos professores de desenvolver estratégias inclusivas efetivas, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Autores como Libâneo (2021), Perrenoud (2000) e Tardif (2014) convergem ao afirmar que a ausência de espaços formativos colaborativos limita o uso intencional de recursos didáticos acessíveis e compromete o atendimento às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os desafios identificados na literatura dialogam com as reflexões de Castrogiovanni (2000), ao apontar que o ensino de Geografia ainda enfrenta limitações relacionadas à mediação pedagógica e à contextualização dos conteúdos. Tal cenário evidencia que, no contexto da educação inclusiva, não basta apenas adaptar materiais, sendo necessário repensar as práticas de ensino de forma mais ampla, considerando a diversidade dos sujeitos e suas formas de aprendizagem.

A análise também evidencia que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais do AEE ainda se apresenta como um desafio no contexto escolar. Embora reconhecida como estratégia fundamental para a inclusão, essa articulação é frequentemente limitada pela ausência de tempo institucionalizado, pela falta de políticas formativas específicas e pela fragilidade das práticas de planejamento coletivo.

No que se refere à aplicação dos achados da literatura, destaca-se a formação colaborativa como eixo estruturante para o fortalecimento das práticas inclusivas. A análise dos textos revela que a articulação entre professores

do ensino regular e profissionais do AEE favorece o planejamento pedagógico conjunto, a adaptação curricular e a produção de recursos didáticos acessíveis, potencializando o ensino de Geografia. Essa colaboração permite que os conteúdos geográficos sejam trabalhados por meio de múltiplas linguagens e estratégias pedagógicas, respeitando as especificidades dos estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No contexto do município de São Mateus/ES, a aplicação dos pressupostos analisados aponta para a necessidade de implementação de propostas formativas continuadas que contemplem: (i) o estudo das políticas públicas de educação inclusiva; (ii) a reflexão sobre o papel do AEE no ensino regular; (iii) a produção e o uso pedagógico de recursos didáticos acessíveis no ensino de Geografia; e (iv) o fortalecimento de práticas colaborativas no interior das escolas. Tais ações formativas devem estar alinhadas às demandas locais e às condições concretas das unidades escolares, considerando as especificidades socioculturais do território.

No que se refere ao uso de recursos didáticos acessíveis, observa-se que sua utilização ainda ocorre de forma pontual e, muitas vezes, desvinculada de uma intencionalidade pedagógica mais ampla. Em muitos casos, os recursos são empregados como instrumentos de adaptação, sem que haja uma integração efetiva com os objetivos de aprendizagem e com a construção do pensamento geográfico.

A análise também evidencia que o uso de recursos didáticos acessíveis — como mapas táteis, globos adaptados, maquetes sensoriais e tecnologias digitais — não deve ser compreendido como ação isolada, mas como parte de um projeto pedagógico inclusivo, sustentado por mediações intencionais e por uma concepção sociocultural de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, conforme preconiza Vygotsky (1998), criando condições para que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo.

Dessa forma, a aplicação dos resultados desta revisão narrativa aponta para a necessidade de que as políticas públicas de formação docente avancem para além do caráter normativo, materializando-se em ações formativas contínuas, colaborativas e contextualizadas. Tais ações podem contribuir significativamente

para a consolidação de práticas inclusivas no ensino de Geografia, promovendo o direito à aprendizagem e a participação plena dos estudantes da Educação Especial no ensino regular.

CONCLUSÃO

A revisão da literatura evidencia que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto e de avanços conceituais significativos no campo da educação inclusiva, sua materialização no cotidiano escolar ainda se mostra permeada por desafios estruturais, formativos e pedagógicos. As lacunas mais recorrentes identificadas nos estudos analisados dizem respeito à fragilidade dos processos de formação docente continuada, especialmente no que se refere à construção de práticas colaborativas entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como à insuficiência de recursos didáticos acessíveis e ao distanciamento entre as diretrizes das políticas públicas e as condições concretas de funcionamento das escolas.

No âmbito do ensino de Geografia, os resultados apontam para um campo fértil de possibilidades pedagógicas, uma vez que o componente curricular permite o uso de múltiplas linguagens, representações espaciais e recursos sensoriais capazes de favorecer a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, para que esse potencial se efetive, torna-se imprescindível a implementação de processos formativos que articulem fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre o uso intencional de recursos didáticos acessíveis, superando abordagens pontuais ou meramente instrumentais.

A consolidação de práticas inclusivas no ensino de Geografia exige a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse sentido, conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão pressupõe uma mudança estrutural na escola, o que implica repensar concepções, metodologias e formas de organização do trabalho pedagógico.

À luz das diretrizes discutidas anteriormente, a formação colaborativa de professores configura-se como eixo estruturante para o fortalecimento de práticas inclusivas no ensino de Geografia. Tal formação deve ser compreendida como um processo contínuo, institucionalmente sustentado e orientado pela

corresponsabilização entre os diferentes profissionais da escola, favorecendo o planejamento conjunto, a adaptação curricular e a mediação pedagógica sensível às singularidades dos estudantes. Assim, ao integrar políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas acessíveis, torna-se possível avançar na consolidação de uma educação inclusiva comprometida com o direito à aprendizagem, com a equidade educacional e com a construção de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformando sistemas educacionais para responder à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ELIAS, Norbert. **O processo de civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, reflexões e sugestões**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NUNES, Fátima. **Educação Especial e inclusão escolar: barreiras e potencialidades**. Vitória: UFES, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver a prática reflexiva na formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RIBEIRO, Ana Paula; SANTOS, Cláudia. **Desafios do ensino de Geografia e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. *Revista Educação Especial*, v. 34, n. 2, p. 45- 63, 2021.

- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SAMPAIO, Luiz; SAMPAIO, Carla; ALMEIDA, Beatriz. **Educação inclusiva e ensino de Geografia: práticas pedagógicas e formação docente**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 77, p. 1-20, 2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 28. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EJA EPT FIC: PERCEPÇÕES DOCENTES EM UMA PARCERIA ENTRE O IFPA E O MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

Valdir Mário Dias Monteiro

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA, *Campus* Cametá / PPGLetras UFT

Alex Medeiros Pinto

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Simone Aparecida Almeida Araújo

Instituto Federal do Pará (IFPA)

RESUMO

Esta pesquisa investigou os fatores determinantes para a evasão e a permanência de estudantes nos cursos da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Técnica de nível FIC (EJA EPT/FIC) ofertados pelo IFPA *Campus* Cametá em parceria com o município de Cametá-PA. Seu objetivo foi compreender as causas do abandono escolar e identificar estratégias promotoras da permanência, suprimindo uma lacuna de estudos que articulem a EJA à educação profissional em contextos amazônicos. A metodologia, de natureza quali-quantitativa, combinou análise documental e aplicação de questionários a 30 docentes. Os resultados demonstraram que a evasão é multifatorial, sendo influenciada pela incompatibilidade entre trabalho e estudo, infraestrutura inadequada, falta de incentivos financeiros e desarticulação curricular. Em contrapartida, a permanência mostrou-se favorecida por flexibilização curricular, auxílios estudantis, formação docente continuada e maior articulação institucional. Conclui-se que o fortalecimento da EJA EPT/FIC demanda políticas públicas integradas e gestão pedagógica comprometida com a inclusão, alinhadas à LDB e às DCNs da EJA, assegurando o direito à educação a jovens e adultos historicamente excluídos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; evasão escolar; permanência; formação docente.

INTRODUÇÃO

Na introdução deste trabalho científico, torna-se essencial contextualizar a origem e a motivação da pesquisa, cujo ponto de partida foi o curso de especialização em *Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos*, ofertado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Cametá. O autor desta investigação exerce a função de Técnico-Administrativo em Educação (TAE), atuando na área de Agropecuária, e cursou, nos finais de semana, simultaneamente, essa especialização.

Destaca-se, ainda, a atuação do IFPA – Campus Cametá em parceria estratégica com a Prefeitura Municipal de Cametá, iniciativa que tem viabilizado a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulados à Formação Inicial e Continuada (FIC). Tais cursos contemplam áreas essenciais para o desenvolvimento local, como Agricultura Familiar, Montagem e Reparo de Computadores, Piscicultura e Operações e Beneficiamento de Pescado, evidenciando o compromisso institucional com o fortalecimento educacional e econômico da região.

A EJA assume papel central na promoção da inclusão educacional e na redução das desigualdades sociais. Nesse contexto, é relevante destacar a concepção de Miguel (2022), que sintetiza a função social da escolarização ao afirmar:

A escolarização, no mais legítimo sentido do ideário democrático, visa assegurar o direito à educação básica para todos, tratando-a como direito humano fundamental e como educação continuada, enquanto exigência do aprender por toda a vida (MIGUEL, 2022, p. 5).

No entanto, esse campo enfrenta obstáculos significativos, entre os quais se destacam o estigma social associado ao “estudo tardio” e os elevados índices de evasão escolar. A legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996 e do Decreto n.º 5.840/2006, estabelece diretrizes e políticas voltadas ao atendimento das demandas educacionais de jovens e adultos historicamente excluídos da educação básica (BRASIL, 2007).

Esta pesquisa reafirma o papel da educação como instrumento de inclusão social, conforme defendido por Gohn (2006), e reforça a necessidade de construção de um currículo que promova a formação integral e a igualdade

de oportunidades, nos termos propostos por Freire (1999). A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), instituída pela Lei n.º 11.892/2008, também se insere nesse esforço ao buscar integrar os níveis médio, técnico e superior de ensino de maneira articulada (BRASIL, 2008).

Apesar desses avanços legais e institucionais, a EJA/EPT/FIC enfrenta desafios persistentes, como as altas taxas de evasão escolar e a dificuldade de cumprimento das metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, observa-se uma queda nas matrículas da EJA, ao passo que há um crescimento na educação profissional, o que ressalta a urgência de políticas públicas eficazes que promovam a integração entre a EJA e a EPT (MEC, 2017). Nesse contexto, destaca-se a importância da formação continuada de professores e da integração curricular entre os componentes comuns e técnicos como estratégias centrais para a melhoria da qualidade da oferta educativa.

No caso específico do IFPA – *Campus Cametá*, os programas EJA/EPT/FIC têm apresentado índices alarmantes de evasão escolar. Os dados analisados indicam uma taxa de evasão de 59,9% em 2018; 72,03% em 2019; 87,9% em 2022; e 97,43% em 2023. Cursos como Auxiliar em Agroecologia, Montador e Reparador de Computadores e Piscicultor apresentaram evasão total em determinados anos (IFPA, 2024). O quadro a seguir apresenta o panorama detalhado de matrículas, evasão e conclusão nos cursos ofertados.

Quadro 1 - Cursos FIC oferecidos pelo IFPA – Campus Cametá (2018-2023).

Ano	Curso	Matrícula	Desistência	Conclusão	% Evasão
2018	Agricultura Familiar	40	36	4	90%
	Montador e Reparador de Computadores	40	15	25	37,5%
	Piscicultor	40	31	9	77,5%
	Operador e Beneficiamento de Pescado	20	16	4	80%
2019	Agricultura Familiar	25	8	17	32%
	Montador e Reparador de Computadores	44	37	7	84,1%
	Piscicultor	40	40	0	100%
2022	Inglês Básico	28	20	8	71,4%
	Montador e Reparador de Computadores	40	40	0	100%
	Piscicultor	26	24	2	92,3%

Ano	Curso	Matrícula	Desistência	Conclusão	% Evasão
2023	Auxiliar em Agroecologia	20	20	0	100%
	Montador e Reparador de Computadores	40	40	0	100%
	Piscicultor	26	24	2	92,3%

Fonte: SIGAA IFPA (2024, s/p.).

A análise desses dados revela obstáculos estruturais relevantes para a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes. O elevado índice de evasão evidencia a necessidade urgente de implementação de estratégias pedagógicas robustas, bem como de mecanismos de suporte institucional que favoreçam a continuidade dos estudos. Além disso, torna-se imprescindível revisar as políticas de recrutamento e acompanhamento estudantil, de modo a promover uma educação mais equitativa, inclusiva e eficaz.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as percepções dos docentes acerca dos fatores que influenciam a evasão e a permanência dos estudantes nos cursos da EJA/EPT/FIC do IFPA, *Campus Cametá*, ofertados em parceria com a Prefeitura Municipal de Cametá – PA? O objetivo geral consistiu em analisar essas percepções, buscando compreender de que forma os fatores identificados interferem nos processos de evasão e de permanência dos estudantes nessa modalidade.

Do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: identificar os principais fatores socioeconômicos, culturais e pedagógicos que contribuem para a evasão escolar nos cursos da EJA EPT/FIC do IFPA, *Campus Cametá*; analisar as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para promover a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, bem como avaliar a adequação da infraestrutura e dos recursos pedagógicos disponíveis; propor recomendações, com base nas percepções docentes, para reduzir a evasão e ampliar a permanência nos cursos; e examinar a articulação entre o IFPA e a Prefeitura Municipal de Cametá na oferta dos cursos, identificando pontos de aprimoramento para o fortalecimento da parceria institucional.

A compreensão dos fatores que condicionam a evasão ou a permanência dos estudantes é essencial para o delineamento de políticas educacionais efetivas. A análise das percepções docentes oferece subsídios valiosos para a proposição de estratégias que favoreçam uma educação pública mais democrática,

inclusiva e sintonizada com as especificidades do público da EJA/EPT/FIC no município de Cametá.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, fundamentada na aplicação de questionários, com o objetivo de expor e investigar os elementos geradores da problemática em questão. Com a finalidade de identificar as causas subjacentes à evasão escolar e aos fatores de permanência dos estudantes dos cursos EJA/EPT/FIC, ofertados no IFPA, *Campus* Cametá, elaborou-se e aplicou-se um questionário direcionado aos docentes envolvidos, além da análise de dados estatísticos e de documentos disponibilizados pela secretaria do *campus*. Tal escolha metodológica reflete a compreensão de que a investigação educacional deve articular dimensões quantitativas e qualitativas, pois, conforme Gramsci:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto 'corpóreo' do real, não significa que se pretenda esquecer a 'qualidade', mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1995, p. 50).

Para compreender os fatores que contribuíram para a evasão e a permanência dos estudantes, realizou-se um estudo de caso por meio da aplicação de um questionário composto por treze questões mistas. As referidas questões, aplicadas a professores e relacionadas aos estudantes, à prática docente, à estrutura e às sugestões, abordaram aspectos econômicos, sociais e laborais, bem como dificuldades enfrentadas, avaliação do curso e dos docentes, além de propostas de aprimoramento. Esse método, conforme André (2005), destaca-se por valorizar as características e os atributos da vida social, permitindo uma análise aprofundada das percepções docentes sobre os cursos ofertados pelo *campus* e refletindo, como observa Alves (1985), a busca do conhecimento científico por uma ordem invisível que sustenta o visível, pelo permanente no transitório e pelo universal no particular.

O questionário foi aplicado a 30 docentes que atuaram nos cursos EJA/EPT/FIC ofertados pelo *campus* nos anos de 2018, 2019, 2022 e 2023, alcançando-se um índice de resposta equivalente a 46,5% do quadro total de professores da instituição. Tal procedimento mostrou-se fundamental para assegurar a representatividade da amostra e a pertinência das informações obtidas.

Segundo André (2005, p. 18), “espera-se que relações e variáveis desconhecidas surjam dos estudos de caso, levando a uma reavaliação do fenômeno investigado.” Mediante uma investigação minuciosa, que preservou a fidelidade dos fatos sem perder o foco analítico, empregaram-se a descrição e a análise dos dados com o intuito de identificar os elementos que influenciam os índices de evasão escolar no âmbito da referida modalidade. Essa abordagem permitiu uma compreensão abrangente e detalhada das dinâmicas que impactam a permanência e o sucesso dos estudantes nos cursos EJA EPT/FIC.

As questões abrangeram aspectos como a função ocupada pelos docentes, sua formação acadêmica e experiência prévia na EJA, a existência de habilitação específica para atuação com esse público, bem como as vantagens percebidas, os desafios enfrentados, as estratégias recomendadas para ampliar a permanência e o êxito escolar dos estudantes, as causas da evasão identificadas e as sugestões para mitigá-las.

A inclusão dessas questões objetivou proporcionar um diagnóstico aprofundado e abrangente dos fatores que influenciam o desempenho e a retenção dos discentes nesses cursos.

Quadro 2 - Questionário aplicado aos docentes.

Nº	Perguntas
1	Qual cargo você ocupa? (Opções: Professor EBTT, Outro)
2	Se marcou “Outro” na questão anterior, especifique qual cargo.
3	Qual é a sua área de atuação dentro do IFPA? (Opções: Componente Base Comum, Ciências Agrárias, Tecnologia da Informação)
4	Você já atuou na EJA antes de ingressar no IFPA? (Opções: Anteriormente à entrada no IFPA, Somente nos cursos do IFPA EJA EPT FIC em parceria com instituições municipais)
5	Possui habilitação compatível (licenciatura, especialização, complementação pedagógica) para atuar na EJA? (Opções: Sim, Não)
6	Se marcou “Sim” na questão anterior, especifique qual a habilitação.
7	Recebeu formação específica para atuar com o público atendido na EJA EPT FIC? (Opções: Sim, Não)

Nº	Perguntas
8	Se marcou “Sim” na questão anterior, especifique qual foi a formação recebida.
9	Quais são as vantagens do oferecimento dos cursos EJA EPT FIC em parceria com a Prefeitura de Cametá e outras instituições?
10	Quais são as desvantagens do oferecimento dos cursos EJA EPT FIC em parceria com a Prefeitura de Cametá e outras instituições?
11	Que alternativas você julga necessárias para promover a permanência e êxito escolar, e reduzir a evasão nos cursos EJA EPT FIC?
12	Quais são as causas ou motivações para a evasão dos estudantes nos cursos EJA EPT FIC em parceria com a Prefeitura de Cametá?
13	Quais atividades ou ações você sugere ou considera necessárias para promover a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos EJA EPT FIC?

Fonte: Monteiro, (2024, s/p.).

O conjunto de questões apresentadas no Quadro 2 constituiu o eixo central da investigação, permitindo captar, de forma ampla e estruturada, as percepções dos docentes acerca de sua atuação nos cursos EJA EPT/FIC. A diversidade temática contemplada pelo questionário viabilizou a coleta de informações relevantes tanto sobre o perfil formativo e a experiência prévia dos professores quanto sobre os desafios enfrentados, as potencialidades percebidas e as sugestões de aprimoramento. A partir das respostas obtidas, tornou-se possível organizar os dados em categorias analíticas, que fundamentam a discussão a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas às primeiras oito questões do questionário aplicado aos docentes do IFPA *Campus* Cametá revela elementos significativos sobre o perfil profissional, formativo e experiencial dos sujeitos envolvidos nas ações educativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional e Técnica de Nível FIC (EJA EPT/FIC). Observa-se que 100% dos respondentes ocupam o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), conforme previsto na estrutura da Rede Federal, o que evidencia vínculo estatutário e estabilidade funcional, fatores que podem favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas continuadas e de médio e longo prazo.

No que se refere às áreas de atuação, observa-se uma predominância de professores oriundos das Ciências Agrárias, o que reflete, por um lado, a vocação histórica do *campus* e, por outro, o desafio de articular essa formação técnico-científica com os pressupostos político-pedagógicos da EJA, cuja abordagem exige sensibilidade social, escuta ativa e adaptação metodológica constante. Embora parcela significativa dos docentes atue em áreas técnicas, os dados revelam também a presença de professores da base comum, o que indica uma composição docente relativamente heterogênea, aspecto desejável quando se busca uma formação integral dos estudantes, conforme propõem os princípios do PROEJA (BRASIL, 2006).

Outro ponto relevante refere-se à experiência docente na modalidade EJA. Os dados indicam que 12 dos 14 docentes (85,7%) declararam ter atuado na EJA exclusivamente no âmbito dos cursos EJA EPT/FIC em parceria com instituições municipais, enquanto apenas 2 docentes (14,3%) relataram experiência na EJA anterior ao ingresso no IFPA. Tal resultado sugere que, para a maioria dos participantes, a EJA não se configura como uma trajetória profissional consolidada, mas como uma atuação circunscrita a programas específicos. Essa vivência prévia representa um capital simbólico importante no enfrentamento dos desafios educacionais da modalidade, pois contribui para o reconhecimento das singularidades dos estudantes, sua história de escolarização interrompida e os múltiplos atravessamentos sociais que marcam suas trajetórias. A esse respeito, Oliveira (1999) assinala que os adultos mobilizam esquemas cognitivos e afetivos distintos dos adolescentes, exigindo, portanto, abordagens didático-pedagógicas compatíveis com seus contextos de vida.

No que diz respeito à habilitação formal para o exercício da docência na EJA, observa-se um quadro heterogêneo. Seis docentes (42,9%) afirmaram possuir habilitação compatível, por meio de licenciatura, especialização ou complementação pedagógica, enquanto oito docentes (57,1%) declararam não possuir tal habilitação, evidenciando tensões formativas no interior da modalidade. Essa qualificação, embora essencial, não esgota as demandas formativas da modalidade, pois, como afirma Freire (1999), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção. Daí a importância da formação específica e continuada para atuar com o público da EJA, a qual foi mencionada positivamente por boa parte dos participantes.

Em relação à formação específica para atuação com o público da EJA EPT/FIC, observa-se que apenas 5 docentes (35,7%) afirmaram ter participado de algum tipo de formação voltada diretamente à modalidade, enquanto 9 docentes (64,3%) relataram não ter recebido capacitação específica. As formações mencionadas incluem cursos de curta duração, ações institucionais e programas de aperfeiçoamento voltados à Educação Profissional e Tecnológica com enfoque na EJA. Essas formações, embora pontuais, denotam o esforço institucional e individual para responder às exigências formativas desse campo. No entanto, cabe ressaltar que a formação específica para o trabalho na EJA não é universal entre os docentes respondentes, o que aponta para a necessidade de políticas permanentes de formação continuada, capazes de instrumentalizar pedagogicamente os professores diante da complexidade social e epistemológica que caracteriza o público da EJA.

A diversidade de formações acadêmicas entre os docentes também merece destaque. Além da concentração em Ciências Agrárias, há registro de profissionais com formação em Pedagogia e com titulação em nível de mestrado e doutorado em áreas correlatas à Educação. Essa diversidade amplia o potencial de articulação entre saberes técnico-científicos e pedagógicos, conferindo maior densidade ao processo formativo dos estudantes da EJA, especialmente quando se considera a proposta de formação integral e emancipadora defendida por Arroyo (2003) e reforçada pelas Diretrizes Curriculares da modalidade. A presença de docentes com formação acadêmica robusta e experiências pedagógicas distintas constitui um diferencial qualitativo no enfrentamento das desigualdades educacionais e na construção de uma prática educativa ancorada na justiça social.

Apesar dos avanços observados, os dados indicam pontos de fragilidade. A ausência de formação específica em uma parcela dos docentes e a carência de programas estruturados e contínuos de capacitação evidenciam lacunas institucionais que podem comprometer a qualidade da oferta formativa. Para Cardoso e Araújo (2022, p. 37), “a formação do professor da EJA acontecerá mais significativamente ao passo em que o processo de pesquisa for se tornando premissa essencial para o seu trabalho”.

Como reforça Miguel (2022, p. 27), é necessário que o educador:

reconheça a atualidade do legado da EJA, reflita sobre sua singularidade, pense a educação como direito humano e como ato de humanização. E que seja epistemologicamente curioso, como diria Paulo Freire (MIGUEL, 2022, p. 7).

Diante disso, torna-se urgente a institucionalização de políticas de desenvolvimento profissional docente voltadas à EJA, com base em pressupostos andragógicos e socioculturais que reconheçam os saberes dos educandos, respeitem suas trajetórias e valorizem sua inserção no mundo do trabalho, da cultura e da cidadania.

Nesse sentido, os achados desta etapa da pesquisa revelam não apenas o perfil dos docentes, mas também as condições objetivas e subjetivas que atravessam sua atuação na EJA EPT/FIC. Compreender essas dimensões é fundamental para subsidiar o planejamento de políticas públicas mais assertivas e para fortalecer a qualidade da oferta educativa destinada a jovens e adultos em situação de escolarização tardia. Assim, o diagnóstico do perfil docente delineado nas questões 1 a 8 do questionário contribui de maneira substantiva para a compreensão dos fatores que influenciam a permanência e a evasão nos cursos analisados, oferecendo uma base empírica sólida para a construção de caminhos formativos mais inclusivos e transformadores.

PANORAMA ANALÍTICO DAS PERCEPÇÕES DOCENTES: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EJA EPT/FIC NO IFPA CAMPUS CAMETÁ

A análise qualitativa das respostas abertas fornecidas pelos docentes participantes da pesquisa permitiu identificar percepções relevantes quanto às vantagens, desafios, causas da evasão e estratégias para permanência e êxito nos cursos EJA EPT/FIC, ofertados no IFPA *Campus* Cametá em parceria com prefeituras e outras instituições. Os dados evidenciam a complexidade do cenário educacional na modalidade e apontam para a necessidade de ações estruturais e pedagógicas específicas.

Quadro 3 - Vantagens e desafios dos cursos, estratégias para permanência e êxito, causas de evasão e alternativas para permanência e êxito dos estudantes.

Participantes	Vantagens dos cursos EJA/EPT/FIC	Desafios dos cursos EJA/EPT/FIC	Estratégias para permanência e êxito	Causas de evasão nos cursos EJA/EPT/FIC	Alternativas para a permanência e êxito dos Estudantes
Participante 2	Oportunizar qualificação profissional àqueles que cursam o nível	Maior empenho necessário para planejamento		Outras atividades/ trabalho durante o dia.	Criar motivação e sistemas de recompensa.
Participante 3	Continuidade da formação escolar básica e possibilidade de		Oferta de auxílios financeiros para aulas práticas e	Incompatibilidade de de horário entre aulas e trabalho.	
Participante 4	Mais oportunidades aos participantes.		Apoio financeiro aos alunos.		Bolsa de estudo.
Participante 5	Atuação em rede colaborativa e compartilhamento de	Dependência do calendário dos professores do município.		Outras atividades e compromissos durante o dia.	Horários flexíveis para o ensino.
Participante 6	Qualificação dos cidadãos Cametaenses e visibilidade do IFPA.	Falta de coordenação específica para EJA e problemas de	Incentivar a importância do certificado e melhores locais de aula.	Falta de planejamento e consentimento dos alunos.	Palestras, propaganda digital e processo seletivo
Participante 7	Alcance de maior público e formação inicial e continuada.	Falta de compromisso da prefeitura e direções escolares.			Integração efetiva da EPT à EJA e currículo valorizando a
Participante 8	Formação complementar técnica para estudantes da EJA.				Alinhamento dos gestores e conhecimento das
Participante 9	Acesso à educação e capacitação para quem não concluiu a	Gestão e acompanhamento dos cursos pela prefeitura.	Bolsas de estudo, aulas práticas e acompanhamento dos		Auxílios estudantis, merenda escolar, capacitação
Participante 10	Aumentar a capacitação técnica de trabalhadores rurais.	Padronização na seleção dos alunos.	Equipamentos para aulas práticas e auxílios financeiros.		Seleção de alunos com aptidão e ajuste de horários

Participantes	Vantagens dos cursos EJA/EPT/FIC	Desafios dos cursos EJA/EPT/FIC	Estratégias para permanência e êxito	Causas de evasão nos cursos EJA/EPT/FIC	Alternativas para a permanência e êxito dos Estudantes
Participante 11	Abranger público que não teve oportunidade de concluir		Infraestrutura adequada e políticas públicas específicas.	Alunos cansados após um dia de trabalho.	Aquisição de equipamentos, auxílios financeiros, revisão do
Participante 12	Inserção de pessoas excluídas do direito à educação,		Flexibilização curricular e professores especializados	Trabalho e falta de motivação e perspectiva.	Flexibilização curricular, programas de apoio socioeconômico
Participante 13				Rotina extraclasse dos alunos.	

Fonte: Monteiro (2024, s/p.).

A partir da análise da quadro 3, que sintetiza as respostas das questões 9 a 13 do questionário aplicado aos docentes, torna-se possível delinear um panorama multifacetado das percepções profissionais sobre os cursos EJA EPT/FIC. As respostas revelam a coexistência de avanços e fragilidades, além de apontarem alternativas concretas para a superação dos entraves, evidenciando o compromisso dos educadores com a consolidação da modalidade como política pública estruturante.

No que se refere às vantagens, os docentes destacam a ampliação do acesso à educação formal e à qualificação profissional de populações historicamente excluídas, como trabalhadores rurais, adultos com trajetória escolar interrompida e estudantes da EJA em geral. Observa-se, ainda, o reconhecimento do papel das parcerias institucionais – sobretudo com as prefeituras – como facilitadoras do alcance territorial, da visibilidade do IFPA e da promoção de uma rede interinstitucional de apoio à formação cidadã e técnica. Esses pontos são consonantes com as diretrizes do Decreto nº 5.478/2005 e com o que estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que prevê o direito à formação integral e à ampliação das oportunidades educacionais e profissionais para os jovens e adultos trabalhadores.

Contudo, os desafios relatados indicam fragilidades estruturais persistentes. A ausência de coordenação específica para a EJA, a desarticulação entre

as instâncias de gestão (IFPA e prefeituras), a inadequação da infraestrutura física e a sobreposição de calendários e responsabilidades institucionais são elementos recorrentes nos depoimentos. Tais entraves se traduzem, por vezes, em falta de planejamento, baixa adesão dos estudantes e inconsistência na continuidade dos cursos, comprometendo os princípios de equidade e permanência com qualidade.

As causas de evasão mencionadas reiteram os achados de outras pesquisas sobre a EJA (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017; MARASCHIN & FERREIRA, 2020), apontando a sobrecarga laboral, a incompatibilidade entre horários de aula e jornada de trabalho, o cansaço físico e a ausência de incentivos materiais (como bolsas de estudo, merenda escolar, apoio à família e transporte). Além disso, são mencionadas questões de ordem pedagógica, como currículos descontextualizados, ausência de metodologias atrativas e falta de critérios adequados para seleção e acompanhamento dos estudantes.

Por outro lado, os caminhos sugeridos para a permanência e o êxito revelam uma rica gama de propostas que refletem o engajamento crítico dos docentes com o cotidiano educacional. Destacam-se: a necessidade de flexibilização curricular adaptada às especificidades do público da EJA; o fortalecimento da infraestrutura (com aquisição de equipamentos, laboratórios e recursos pedagógicos); a concessão de auxílios financeiros e logísticos; e a capacitação contínua dos docentes com enfoque andragógico. Nesse contexto,

a perspectiva educativa de Paulo Freire constitui-se como referência de Filosofia da Educação [...]; seu princípio pedagógico fundamental é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa (MIGUEL, 2022, p. 5).

Além disso, “num método ativo e participante, o educando é sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. [...] O diálogo é, portanto, o caminho indispensável” (FREIRE, 2021, p. 93).

A articulação entre escola e família, bem como o alinhamento entre os projetos político-pedagógicos do IFPA e das prefeituras, são apontados como medidas estruturantes.

Essas sugestões dialogam com autores como Candau (1999), ao defender que a EJA deve estar ancorada em uma pedagogia crítica e inclusiva, e com Saviani e Duarte (2013), que ressaltam a importância de uma formação voltada para o enfrentamento das desigualdades sociais. As vozes docentes refletem, assim, não apenas experiências localizadas, mas também um acúmulo de saberes profissionais sobre os limites e as possibilidades da modalidade.

Em suma, a leitura atenta do quadro 3 permite compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à EJA EPT/FIC no IFPA *Campus* Cametá. Ao mesmo tempo em que reconhecem avanços significativos no acesso e na articulação entre formação técnica e escolarização, os professores evidenciam a urgência de políticas mais integradas, currículos flexíveis, incentivo institucional contínuo e ações intersetoriais que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes trabalhadores. A partir dessas vozes, vislumbra-se um horizonte possível para o fortalecimento da EJA como direito e como instrumento de justiça social.

O Quadro 3 sistematiza as percepções dos docentes sobre as causas da evasão nos cursos EJA EPT/FIC em parceria com a Prefeitura de Cametá. A análise qualitativa dessas respostas revela um cenário permeado por fatores estruturais, socioeconômicos, pedagógicos e institucionais que dificultam a permanência dos estudantes jovens e adultos em situação de escolarização tardia. Como alerta Miguel,

desconsiderar a diversidade cultural e a singularidade dos sujeitos da EJA pode fazer com que qualquer situação fora de um padrão previsto seja tratada como desvio, como problema do educando, e não como um desafio político-pedagógico para a escola (MIGUEL, 2022, p. 27).

Freire (2021, p. 52) acrescenta que “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Entre os fatores mais recorrentes, destacam-se as condições objetivas de vida dos estudantes, como a necessidade de conciliar o curso com o trabalho e as responsabilidades familiares. Essa sobrecarga é amplamente reconhecida pela literatura como um dos principais entraves à permanência na EJA, pois os sujeitos dessa modalidade, em sua maioria, estão inseridos em

contextos de vulnerabilidade social, exercendo jornadas exaustivas de trabalho formal e informal (MARASCHIN; FERREIRA, 2020; JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017). A esse respeito, o Participante 1 menciona diretamente o trabalho como fator de evasão, enquanto o Participante 2 aprofunda o problema ao associar a evasão à incompatibilidade de horários, carga horária condensada e dificuldade para acompanhar os conteúdos teóricos.

Outro elemento evidenciado nos depoimentos é a falta de incentivo institucional, expressa tanto pela ausência de auxílios financeiros (como bolsas de estudo e alimentação) quanto pela escassez de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada. O Participante 9 aponta, por exemplo, a falta de merenda escolar e de oportunidades no mercado de trabalho, fatores que reduzem a atratividade e a relevância percebida do curso. O Participante 6, por sua vez, destaca a falta de planejamento do local de aula e a desvalorização do certificado, sugerindo um *déficit* na legitimação social e institucional da EJA.

Essas constatações dialogam com as críticas de Frigotto (2005) ao processo de mercantilização do ensino técnico e à fragmentação curricular que ignora os sujeitos históricos da EJA. Para o autor, a integração entre formação humana e qualificação profissional não pode se restringir à lógica produtivista, devendo contemplar uma perspectiva emancipadora que reconheça o educando como sujeito de direitos.

A falta de integração entre os componentes curriculares — comum e técnico — também emerge como problema central. O Participante 7 menciona a escolha equivocada das turmas e a falta de incentivo aos alunos, enquanto o Participante 14 denuncia o desalinhamento entre o currículo da SEMED e a realidade do educando trabalhador, além da inflexibilidade na organização da EJA. Esses dados corroboram a necessidade de um currículo contextualizado e dialógico, como propõe Candau (1999), que defende uma educação que respeite os saberes prévios dos alunos e promova sua inserção crítica no mundo do trabalho e na vida social.

Outros depoimentos evidenciam o cansaço físico (Participantes 8, 11 e 13), as poucas aulas práticas, a falta de equipamentos, e a ausência de metodologias atrativas e diferenciadas, elementos que tornam o processo educativo menos engajador e distante das realidades dos estudantes. Nessa direção, Paula

(2012) argumenta que a EJA demanda abordagens pedagógicas próprias, que considerem os tempos, os corpos e os saberes dos sujeitos adultos.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a evasão na EJA EPT/FIC não decorre de um único fator, mas sim de uma constelação de elementos interdependentes que envolvem as dimensões pessoal, institucional e política. Tais constatações reforçam a tese de Saviani e Duarte (2013), segundo a qual a pedagogia voltada à classe trabalhadora deve compreender o fenômeno educativo como mediação para a transformação social, o que implica a oferta de condições materiais, simbólicas e pedagógicas para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, as causas da evasão não podem ser atribuídas exclusivamente à falta de interesse ou à incapacidade dos estudantes, mas devem ser compreendidas à luz de estruturas históricas excludentes, de ausência de políticas públicas eficazes e da necessidade de uma gestão educacional inter-setorial e colaborativa. A análise crítica dos dados permite, assim, fundamentar intervenções pedagógicas e administrativas voltadas à permanência com qualidade e ao êxito formativo nos cursos da EJA EPT/FIC.

O Quadro 3 sistematiza as respostas dos docentes à pergunta sobre as ações julgadas necessárias para a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos EJA EPT/FIC. As proposições dos participantes revelam não apenas um diagnóstico acurado dos entraves à permanência, mas também apontam para caminhos possíveis, ancorados em práticas pedagógicas contextualizadas, gestão interinstitucional e políticas de apoio estudantil.

Entre as propostas destacadas, a flexibilização curricular ocupa lugar de destaque. Os docentes sugerem a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), adaptando-os às especificidades da EJA, com valorização dos saberes prévios e das realidades sociais dos estudantes. O Participante 12, por exemplo, defende a necessidade de currículos que dialoguem com as rotinas dos alunos adultos, reconhecendo suas trajetórias e formas de saber. Essa proposição encontra respaldo nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) e nas ideias de Candau (1999), que defende uma prática pedagógica ancorada no cotidiano dos sujeitos e em metodologias que promovam sentido e pertencimento.

Outro eixo propositivo relevante é a criação de estratégias de motivação e reconhecimento, como premiações, certificações parciais, visibilidade institucional das conquistas e valorização simbólica da trajetória educacional. O Participante 2 menciona a importância de criar “sistemas de recompensa” que reforcem o valor do processo formativo, indo além do diploma final. Essa visão dialoga com as contribuições de Freire (1999), para quem a aprendizagem na EJA deve ser marcada por reconhecimento, escuta e celebração dos saberes.

A infraestrutura adequada e o apoio socioeconômico também emergem como prioridades, apontadas por diversos docentes. As propostas incluem: bolsas de estudo, auxílios para transporte e alimentação, merenda escolar, aquisição de equipamentos para aulas práticas e investimentos em laboratórios. Tais medidas são consonantes com os princípios da equidade e da justiça social, conforme defendido por Saviani (2013) na pedagogia histórico-crítica, e reforçam a necessidade de assegurar condições objetivas para a aprendizagem.

Em paralelo, os docentes propõem uma formação continuada específica para professores da EJA EPT/FIC, com enfoque em metodologias participativas, educação profissional integrada e mediações pedagógicas próprias do ensino de adultos. O Participante 5 sublinha a importância de capacitação docente com foco nas particularidades da EJA, enquanto o Participante 14 sugere a criação de um coordenador específico para os cursos da modalidade, sinalizando para a necessidade de gestão diferenciada. Tais proposições estão em consonância com os fundamentos do PROEJA (BRASIL, 2006), que preconiza a formação integral e interdisciplinar dos profissionais da Rede Federal.

A articulação interinstitucional é outro elemento estratégico nas respostas. Vários docentes propõem maior alinhamento entre o IFPA e as gestões municipais, especialmente no que tange à oferta de recursos, definição do público-alvo e acompanhamento dos estudantes. O Participante 6 menciona a importância de processos seletivos mais rigorosos e entrevistas para identificar o real interesse dos alunos. Já o Participante 14 sugere que a SEMED e o IFPA alinhem carga horária, perfil do educando e proposta curricular. Essas propostas estão alinhadas ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que preconiza a cooperação entre entes federativos para a ampliação e qualificação da oferta da EJA integrada à Educação Profissional.

Por fim, destacam-se as sugestões de ações pedagógicas que envolvam a realidade dos estudantes, suas vivências e valores culturais, como propõe o Participante 13. A centralidade do estudante no processo formativo, com reconhecimento de sua história e potencial, reforça a perspectiva freiriana de que a EJA deve ser uma prática libertadora e de construção coletiva do saber (FREIRE, 2006). Assim, a escola torna-se espaço de escuta, de reconstrução identitária e de reapropriação de projetos de vida, especialmente para aqueles historicamente excluídos da escolarização formal.

Dessa forma, as contribuições docentes analisadas nesta seção revelam um potencial transformador concreto para os cursos EJA EPT/FIC. Longe de constituírem queixas isoladas, tais propostas configuram um corpo coletivo de saber pedagógico que, se articulado a políticas públicas efetivas e planejamento institucional estruturado, pode promover avanços significativos na democratização da educação profissional e na valorização dos sujeitos da EJA como protagonistas de seus próprios percursos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou as percepções docentes sobre as causas da evasão e os fatores de permanência nos cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica de Nível FIC (EJA EPT/FIC), ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Cametá. A análise qualitativa das respostas obtidas por meio de questionários aplicados a docentes revelou a complexidade estrutural, pedagógica e sociopolítica que envolve a oferta dessa modalidade, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados para garantir uma formação emancipatória e equitativa aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

Os dados demonstraram que os docentes envolvidos possuem, em sua maioria, estabilidade funcional, formação acadêmica consolidada e experiência anterior com a EJA, o que representa um capital profissional importante para a consolidação de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades desse público. Ainda assim, persistem lacunas formativas, principalmente no que se refere à formação específica e continuada para atuação na EJA EPT/FIC, o que aponta

para a necessidade de políticas institucionais estruturadas e permanentes de qualificação docente.

As respostas abertas analisadas revelaram múltiplas causas para a evasão dos estudantes, destacando-se fatores como a sobrecarga laboral e familiar, a ausência de apoio financeiro, as limitações de infraestrutura, a rigidez dos currículos e a inadequação das metodologias de ensino. Por outro lado, os docentes apontaram estratégias concretas para o enfrentamento dessas dificuldades, como a flexibilização curricular, a ampliação de auxílios estudantis, a criação de coordenação específica para a modalidade e a articulação interinstitucional entre o IFPA e as prefeituras parceiras.

O estudo evidencia que a permanência e o êxito dos estudantes na EJA EPT/FIC não podem ser pensados de forma isolada, mas sim como resultado de um conjunto de ações articuladas que envolvem políticas públicas, gestão pedagógica, formação docente e compromisso social com a inclusão e a justiça educacional. A EJA, sobretudo em sua interface com a educação profissional, demanda projetos educativos que reconheçam e valorizem os saberes, as trajetórias e os direitos dos sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema educacional.

Conforme aponta Freire (2021, p. 54-55), “não basta dizer que a educação é um ato político [...] é preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] é preciso compreender a luta de classes em que os alunos são sujeitos históricos e não apenas aprendizes passivos”.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados oferecem subsídios relevantes para o planejamento institucional e para a formulação de políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos no contexto amazônico. Ao evidenciar as vozes docentes, a pesquisa contribui para o debate sobre a democratização do acesso, a permanência qualificada e a efetividade formativa da EJA EPT/FIC, reafirmando o papel estratégico dos Institutos Federais na promoção de uma educação transformadora, crítica e socialmente referenciada.

Com base nos achados empíricos apresentados neste estudo, somados à fundamentação teórica e aos marcos legais que regem a oferta da EJA integrada à Educação Profissional (EJA EPT/FIC), apresentam-se a seguir recomendações voltadas à melhoria da permanência e do êxito dos estudantes, bem como

ao fortalecimento da atuação dos docentes e da gestão institucional do IFPA *Campus Cametá*, em articulação com parceiros municipais e estaduais.

Diante da heterogeneidade de formações e da ausência, em alguns casos, de preparo específico para atuar na EJA EPT/FIC, recomenda-se a criação de programas institucionais de formação continuada, com foco em metodologias dialógicas, andragógicas e interdisciplinares. Essa proposta está alinhada ao que orienta o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006), que prevê a formação inicial e continuada dos profissionais da rede federal para o atendimento das especificidades dessa modalidade.

A revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) deve ser orientada por princípios de flexibilidade, contextualização e integração entre o eixo técnico e o eixo da formação geral, conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000) e reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012). Recomenda-se a inclusão de componentes curriculares que valorizem os saberes prévios dos estudantes, promovam a interdisciplinaridade e articulem os conteúdos à realidade local e regional.

Os dados evidenciam a importância da oferta de auxílios estudantis para transporte, alimentação, bolsas de permanência, aquisição de materiais didáticos e participação em aulas práticas. Tais políticas devem ser institucionalizadas com base nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em especial nas Metas 9 e 10, que tratam da elevação da escolaridade da população e da oferta da EJA integrada à qualificação profissional. A instituição deve buscar parcerias com prefeituras e programas federais de assistência estudantil para garantir a efetividade dessas ações.

É imperativo estabelecer instrumentos de governança interinstitucional entre o IFPA, as secretarias municipais de educação e outras instituições parceiras, com vistas à definição clara de responsabilidades na oferta, acompanhamento e avaliação dos cursos EJA EPT/FIC. Essa articulação deve estar ancorada no regime de colaboração previsto na Constituição Federal (Art. 211), no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Decreto nº 5.478/2005, que institui a cooperação entre União, Estados e Municípios na oferta de cursos técnicos e profissionais

Recomenda-se a adoção de processos diagnósticos contínuos para identificação do perfil dos estudantes, suas necessidades específicas, condições socioeconômicas e aspirações formativas. Esse mapeamento subsidiará decisões pedagógicas e administrativas mais eficazes e personalizadas, contribuindo para a redução da evasão. A estratégia encontra respaldo no que propõe Arroyo (2003) ao afirmar que os sujeitos da EJA devem ser compreendidos em sua totalidade histórica e cultural, sendo o planejamento educativo um ato político de reconhecimento.

Por fim, recomenda-se que os cursos EJA EPT/FIC sejam planejados de forma articulada às políticas de desenvolvimento territorial e sustentável da região amazônica tocantina, fortalecendo a inserção produtiva dos educandos em suas comunidades. Essa abordagem encontra respaldo nos princípios da Educação do Campo, do Desenvolvimento Sustentável e da Justiça Social, conforme defendido por Frigotto (2005), Caldart (2008) e pelas políticas públicas voltadas à inclusão socioeconômica no campo da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. //: ARROYO, M. G.; SOARES, L.; GIOVANETTI, M. (org.). **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23–57.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Dispõe sobre a cooperação federativa na oferta de cursos técnicos e profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. //: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008. p. 17–50.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999.

CARDOSO, A. R.; ARAÚJO, S. A. A. Formação docente e pesquisa como práxis na EJA: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 12, n. 36, p. 35–48, 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Plano, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. v. 1.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA). **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA): dados institucionais de matrícula, evasão e conclusão dos cursos FIC (2018–2023).** Cametá: IFPA – Campus Cametá, 2024. [Sem paginação.]

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, M. R. L.; FERRARI, R. A. Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre as trajetórias dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 47–68, 2017.

MARASCHIN, C.; FERREIRA, M. S. A **evasão na Educação de Jovens e Adultos: fatores e contextos.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 29, p. 53–68, 2020.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico e dados preliminares.** Brasília, DF: MEC/INEP, 2023.

MIGUEL, M. A. C. **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e políticas.** 2. ed. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1999.

PAULA, A. C. **Educação de jovens e adultos: entre o direito e a exclusão.** Campinas: Autores Associados, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ (PA). **Relatório de parceria interinstitucional com o Instituto Federal do Pará** – Campus Cametá para oferta dos cursos EJA EPT/FIC. Cametá: Prefeitura Municipal, 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONDICIONANTES ESTRUTURAIS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOCENTES EM UM MUNICÍPIO AMAZÔNICO

Glaucileny Lopes

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Maria Celeste Gomes de Farias

Instituto Federal do Pará (IFPA)

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA, *Campus* Cametá / PPGLetras UFT

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade estratégica para a efetivação do direito à educação no Brasil, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e sociais. Este artigo analisa as percepções de professores da EJA acerca de suas práticas pedagógicas e de sua relação com a evasão escolar, a partir de uma pesquisa qualitativa realizada no município de Cametá, no estado do Pará. A investigação fundamenta-se em entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam em escolas públicas estaduais, analisadas à luz de referenciais críticos da educação, como Freire, Arroyo e Silva. Os resultados indicam que, embora os professores desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e comprometidas com o engajamento discente, tais ações mostram-se insuficientes para conter a evasão escolar, que, segundo os docentes, é condicionada por fatores externos à escola, como precarização do trabalho, exaustão física, insegurança no deslocamento noturno e ausência de políticas públicas específicas para a EJA. Conclui-se que a evasão não pode ser compreendida como resultado exclusivo das práticas docentes, mas como expressão de desigualdades sociais mais amplas, exigindo respostas institucionais e políticas articuladas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; práticas pedagógicas; evasão escolar; docência; Amazônia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se, no cenário educacional brasileiro, como uma política pública estratégica para a efetivação do direito à educação básica de sujeitos historicamente excluídos dos percursos escolares regulares. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, a EJA assume papel central na tentativa de reparação de trajetórias interrompidas por condições estruturais adversas, como pobreza, trabalho precoce, exclusão social e ausência de políticas educacionais contínuas. Apesar de seu reconhecimento legal e de sua relevância social, a modalidade permanece atravessada por fragilidades institucionais, instabilidade normativa e elevados índices de evasão escolar.

Dados recentes e estudos críticos têm evidenciado que, embora a EJA seja formalmente assegurada como direito ao longo da vida, sua materialização concreta ocorre, muitas vezes, de forma precarizada, sobretudo em contextos periféricos e amazônicos. Essa condição histórica é problematizada por Arroyo, ao afirmar:

A Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada, ao longo da história, como uma política compensatória, residual e instável. Não se consolida como direito pleno, mas como oferta eventual, marcada pela descontinuidade, pela precarização institucional e pela ausência de compromisso efetivo do Estado com os sujeitos jovens e adultos trabalhadores (ARROYO, 2013, p. 24).

Nessas realidades, a evasão escolar desponta como um dos principais desafios à consolidação da modalidade, comprometendo não apenas a continuidade dos estudos, mas também o próprio sentido político e emancipatório da EJA enquanto política educacional (ARROYO, 2013; PAIVA, 2006; DI PIERRO, 2001).

No debate acadêmico contemporâneo, a evasão na EJA tem sido analisada sob diferentes enfoques, com destaque para estudos que apontam fatores socioeconômicos, condições de trabalho dos estudantes, fragilidades institucionais e ausência de políticas públicas integradas como elementos decisivos para o abandono escolar. No entanto, uma parcela significativa da literatura — especialmente aquela vinculada a discursos gerencialistas ou responsabilizadores

— tende a associar a evasão às práticas pedagógicas docentes, atribuindo ao professor um papel central na permanência ou não dos estudantes na escola.

Embora pesquisas recentes reconheçam a importância das práticas pedagógicas para o engajamento discente, estudos críticos têm problematizado a insuficiência dessa abordagem quando analisada de forma isolada. Autores como Arroyo (2013), Silva (2011) e Gadotti (2011) alertam que a centralidade atribuída ao professor pode ocultar determinações estruturais mais amplas, deslocando para o plano individual responsabilidades que pertencem ao âmbito das políticas públicas e das condições materiais de existência dos educandos.

Essa perspectiva crítica exige reconhecer que a prática pedagógica não se desenvolve em um vazio social, mas em condições históricas e materiais concretas. Como enfatiza Freire:

Não é possível falar de educação libertadora sem levar em consideração as condições objetivas em que os educandos vivem. A miséria, o desemprego, a exploração do trabalho e a negação de direitos produzem limites reais à ação educativa, que não podem ser ignorados ou atribuídos à incapacidade individual de professores ou alunos (FREIRE, 2001, p. 46).

Nesse contexto, observa-se uma lacuna relevante na literatura: ainda são escassos os estudos empíricos que, a partir da voz dos próprios docentes da EJA, analisam criticamente os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas frente aos processos de evasão escolar, especialmente em territórios amazônicos, marcados por desigualdades históricas e pela fragilidade da ação estatal. Grande parte das pesquisas concentra-se nos alunos ou nos indicadores institucionais, relegando a segundo plano a percepção docente enquanto categoria analítica fundamental para compreender a dinâmica da EJA.

Diante dessa lacuna, emerge o seguinte problema de pesquisa:

em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da Educação de Jovens e Adultos influenciam os processos de permanência e evasão escolar, e quais são seus limites frente às determinações estruturais que atravessam a vida dos educandos?.

Parte-se da hipótese de que, embora os professores da EJA desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a realidade dos estudantes, tais práticas não são suficientes para conter a evasão escolar, uma vez que esta é determinada por fatores externos à escola, como precarização do trabalho, cansaço físico, responsabilidades familiares e ausência de políticas públicas específicas para a modalidade.

Com base nessa problematização, o objetivo geral deste artigo é analisar as percepções de professores da EJA sobre suas práticas pedagógicas e sua relação com os processos de evasão escolar, a partir de uma pesquisa realizada no município de Cametá, no estado do Pará. De forma mais específica, busca-se:

- a) Compreender como os docentes caracterizam suas práticas pedagógicas no contexto da EJA;
- b) Identificar os limites atribuídos pelos professores à ação pedagógica frente à evasão escolar;
- c) Analisar o papel das condições estruturais e institucionais na permanência dos estudantes;
- d) Discutir as implicações desses achados para a formulação de políticas públicas e para a valorização da docência na EJA.

A relevância deste estudo reside, sobretudo, em sua contribuição teórica e empírica para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Ao propor o deslocamento do foco da culpabilização individual do professor para uma análise estrutural e contextualizada da evasão, o artigo contribui para o fortalecimento de uma abordagem crítica da EJA, alinhada à tradição da educação popular e às discussões contemporâneas sobre justiça social e direito à educação. Ademais, ao privilegiar o contexto amazônico, o estudo amplia a visibilidade de realidades frequentemente marginalizadas na produção científica nacional.

Além disso, os resultados apresentados oferecem subsídios relevantes para o debate sobre formação docente, currículo e políticas públicas, indicando que a permanência escolar na EJA exige ações integradas que extrapolam o espaço da sala de aula. Nesse sentido, o artigo dialoga diretamente com agendas

atuais da pesquisa educacional, interessando a periódicos de alto impacto na área da Educação.

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise crítica da Educação de Jovens e Adultos, abordando a EJA, o currículo e a docência em perspectiva histórica e social. Metodologicamente, o estudo baseia-se em entrevistas semiestruturadas com professores da EJA, analisadas à luz de referenciais críticos da educação, cujos procedimentos são detalhados na seção seguinte. Na seção de Resultados e Discussão, analisam-se as percepções docentes a partir de quatro eixos analíticos — práticas pedagógicas, evasão escolar e condicionantes estruturais, formação docente e identidade profissional — em diálogo com o referencial teórico adotado. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomadas as principais contribuições do estudo e apontadas implicações para futuras pesquisas e para a formulação de políticas públicas voltadas à permanência escolar na EJA.

MÉTODOS E TÉCNICAS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritivo-analítica, orientada pela compreensão interpretativa das práticas pedagógicas docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Cametá-PA. A abordagem qualitativa justifica-se por permitir apreender sentidos, concepções e racionalidades atribuídas pelos professores às suas ações pedagógicas, bem como às condições institucionais e sociais que atravessam o cotidiano da docência nessa modalidade.

Tipo de pesquisa e delineamento

Do ponto de vista do delineamento, trata-se de uma pesquisa de campo, realizada em contexto escolar, com recorte centrado nos professores atuantes na EJA. O estudo articula levantamento empírico e interpretação teórica, buscando analisar como os docentes descrevem suas práticas, como percebem desafios e dificuldades, e de que modo relacionam currículo, identidade profissional, permanência e evasão escolar. A perspectiva analítica adotada reconhece a

EJA como território de disputas históricas, políticas e curriculares, o que exige compreender simultaneamente os discursos docentes e os condicionantes estruturais do trabalho educativo (PAIVA, 2006; ARROYO, 2013).

Contexto da pesquisa e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no município de Cametá, no estado do Pará, em escolas que ofertam a modalidade EJA. Participaram do estudo seis professores, identificados por códigos alfabéticos (A, B, C, D, E, F), como estratégia de preservação do anonimato e sigilo das informações. O grupo é composto por docentes de diferentes áreas de formação (Língua Portuguesa, Ciências Naturais/Química, Pedagogia, Língua Inglesa, Educação Física, Biologia/Psicopedagogia), com variação de idade e de tempo de atuação na EJA, o que permitiu captar diversidade de experiências profissionais e de modos de organizar a prática pedagógica.

A apresentação sintética do perfil dos participantes encontra-se nas Tabelas 1 a 6 (Perfil dos Entrevistados A-F), elaboradas com base nos dados coletados.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento pertinente para pesquisas qualitativas por combinar um roteiro orientador com flexibilidade para aprofundar temas emergentes no discurso do participante (MARTINS, 2018). O roteiro foi organizado em blocos temáticos, contemplando:

- Descrição da prática pedagógica diária;
- Métodos e estratégias de ensino;
- Adaptação às necessidades dos alunos;
- Impacto percebido sobre participação e engajamento;
- Relação entre práticas e evasão;
- Concepções curriculares e exemplos de manifestação na prática;

- Desafios e dificuldades do trabalho docente na EJA;
- Formação inicial e continuada;
- Motivações para aprimoramento pedagógico;
- Recomendações de suporte pedagógico e necessidades de formação.

As entrevistas foram realizadas em período de trabalho de campo, em horários compatíveis com a disponibilidade dos docentes, respeitando condições éticas e administrativas da instituição. O conteúdo das entrevistas foi transcrito e organizado para posterior análise.

Procedimentos éticos

Foram observados os princípios éticos inerentes à pesquisa com seres humanos, especialmente no que se refere ao anonimato, confidencialidade e privacidade dos participantes. Por essa razão, não foram divulgados nomes, funções específicas ou informações que permitissem a identificação direta dos docentes, sendo adotada a codificação por letras (A-F). Os dados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos, com compromisso de tratamento responsável das falas.

Técnicas de análise dos dados

Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo de orientação temática, procedimento que permite sistematizar, categorizar e interpretar unidades de sentido presentes no material textual, identificando recorrências, contrastes e tensões discursivas. Após a transcrição integral, o corpus foi submetido às seguintes etapas:

- **Leitura flutuante e organização do corpus:** leitura inicial para familiarização com o material e delimitação do conjunto documental a ser analisado.
- **Codificação e recorte temático:** identificação de trechos significativos (unidades de registro) vinculados aos objetivos e às perguntas do roteiro.

- **Construção de categorias analíticas:** agrupamento dos recortes em categorias temáticas (por exemplo: adaptação da linguagem, contextualização do conteúdo, protagonismo discente, limites temporais, fragmentação curricular, avaliações externas, formação docente, suporte institucional, fatores extraescolares).
- **Interpretação e discussão:** articulação entre categorias empíricas e referencial teórico, buscando explicar os sentidos atribuídos pelos docentes às suas práticas e às condições de permanência/evasão na EJA, em diálogo com autores como Freire, Arroyo e Paiva.

A análise foi orientada pela coerência interna entre objetivos, roteiro de entrevistas, categorias emergentes e discussão teórica, evitando generalizações indevidas e preservando a fidelidade ao material empírico.

Limitações do estudo

Como pesquisa qualitativa com número reduzido de participantes, este estudo não pretende produzir generalizações estatísticas, mas sim oferecer uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado. As interpretações apresentadas referem-se às condições e experiências do grupo entrevistado, servindo como subsídio para reflexão crítica e para formulação de recomendações sobre políticas e práticas pedagógicas na EJA em contextos amazônicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos, produzidos por meio de entrevistas com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Cametá, foi conduzida a partir da análise de conteúdo temática, o que permitiu identificar regularidades discursivas, tensões e categorias interpretativas centrais. Os excertos das entrevistas não substituem o referencial teórico que fundamenta este estudo, mas cumprem a função de evidência empírica, permitindo confrontar conceitos consolidados na literatura com as práticas e percepções docentes

no contexto da EJA. O tratamento analítico do material possibilitou organizar os achados em três eixos estruturantes.

- 1) Práticas pedagógicas adaptativas e seus limites estruturais;
- 2) Desafios sistêmicos, currículo e formação docente;
- 3) Identidade profissional, motivação e precarização da docência na EJA.

Essa organização analítica permite examinar as práticas pedagógicas docentes em sua complexidade, considerando tanto seus potenciais de mediação quanto seus limites frente às condições estruturais que atravessam a Educação de Jovens e Adultos. Assim, busca-se compreender como os professores interpretam a relação entre suas práticas e os processos de permanência e evasão escolar, evitando leituras simplificadoras ou causalidades diretas.

Ao refletirem sobre evasão e permanência, os professores reconhecem que suas práticas podem atenuar, mas não eliminar, fatores estruturais que levam ao abandono. Um dos participantes destaca que *“dar vez e voz ao aluno”* e reconhecer sua experiência contribui para o envolvimento, desde que a cobrança seja compatível com sua realidade (Entrevistado A). Outro alerta que a evasão aumenta quando o professor *“desconsidera o contexto do aluno”*, defendendo a necessidade de conhecer *“a realidade familiar, o trabalho, a falta de internet”* antes de julgar o desempenho (Entrevistado B). Em vários relatos, a evasão é associada ao cansaço físico e mental, pois *“na última aula eles já não querem mais nada”* (Entrevistado C). Há ainda menção à ausência de capacitação específica, o que faz com que *“muitos desistam no meio do ano”* (Entrevistado D). Alguns entrevistados apontam que atividades práticas e esportivas favorecem a permanência, enquanto a falta delas pode afastar os estudantes (Entrevistado E). Por outro lado, também se afirma que *“disciplina e regras”* podem funcionar melhor do que uma abertura excessiva, sendo percebidas como forma de valorização do aluno (Entrevistado F). Em conjunto, essas falas reforçam a compreensão da evasão como fenômeno multicausal, no qual as práticas docentes operam dentro de limites sociais mais amplos.

Práticas pedagógicas na EJA: adaptação, diálogo e limites institucionais

Das categorias analíticas inicialmente construídas — tais como adaptação da linguagem, protagonismo discente, limites temporais, fragmentação curricular, avaliações externas, formação docente e fatores extraescolares — destacaram-se, no processo interpretativo, aquelas relacionadas às práticas pedagógicas adaptativas, aos limites estruturais da escola, ao currículo e à formação docente, as quais orientam a organização da discussão apresentada a seguir.

Os relatos evidenciam que os professores da EJA desenvolvem práticas pedagógicas que incorporam a adaptação da linguagem, pela contextualização dos conteúdos e pela valorização das experiências de vida dos educandos. A análise das entrevistas indica que tais estratégias não são escolhas periféricas, mas condições mínimas para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive junto a um público majoritariamente trabalhador, com trajetórias escolares interrompidas.

As entrevistas indicam que a prática pedagógica diária na EJA é estruturada a partir da retomada de conteúdos, do diálogo constante e da adaptação ao tempo reduzido de aula. Um dos docentes relata que inicia o trabalho *“apresentando o assunto, retomando informações da aula anterior e conversando com os alunos sobre as dificuldades”*, destacando a importância da escuta inicial para orientar a aula (Entrevistado A). Contudo, essa organização é atravessada por severas restrições temporais, uma vez que *“a gente tem uma aula só na semana, de 35 minutos... às vezes não dá nem 35, fica em torno de 20 minutos”*, o que obriga o professor a *“se desdobrar”* e a adaptar a linguagem para evitar rejeição ao conteúdo (Entrevistado B). Outros docentes mencionam o uso de materiais específicos, como o livro *Prepara*, com foco em *“interpretação textual e algumas atividades gramaticais”* (Entrevistado C), enquanto há quem reconheça trabalhar apenas *“o básico do básico... como se fosse um resumo do conteúdo”* (Entrevistado D). Em alguns componentes, ainda se busca equilibrar teoria e prática, embora se admita que *“na maioria das vezes acabamos trabalhando só a teoria”* (Entrevistado E). De modo geral, as falas convergem para a ideia de que a prática cotidiana na EJA é uma gestão permanente de limites estruturais, em que o planejamento se ajusta continuamente às condições reais de funcionamento da escola.

A necessidade de traduzir o conhecimento científico para uma linguagem acessível aparece de forma recorrente, como exemplificado pelo Entrevistado B ao afirmar que o rigor excessivo e a terminologia científica podem gerar aversão ao conteúdo. Essa postura pedagógica dialoga com a pedagogia freireana, ao reconhecer que a “leitura de mundo” do educando deve preceder a leitura da palavra (FREIRE, 1999).

A adaptação dos métodos às necessidades dos alunos da EJA é fortemente associada ao histórico de interrupção escolar e à distorção idade-série. Um dos entrevistados observa que muitos estudantes *“ficaram vinte, trinta anos fora da escola”* e, por isso, o professor precisa *“facilitar sem dar pronto”*, recorrendo a *“música, filme, frases de efeito... exemplos do cotidiano”* para favorecer a compreensão (Entrevistado A). Outro docente relata que utiliza produtos domésticos e jogos com materiais recicláveis para tornar conteúdos abstratos mais acessíveis, afirmando que *“o lúdico ajuda muito quem ficou muito tempo sem estudar”* (Entrevistado B). Em contextos de frequência irregular, a adaptação assume caráter ainda mais pragmático, pois *“tem semana que a sala está cheia, na outra tem três ou quatro alunos...”*, o que leva o professor a *“passar no quadro, ajudar um por um, pra não deixar o aluno sair sem saber nada”* (Entrevistado C). Há também menção ao uso combinado de *“apostila, quadro e data show”* (Entrevistado D) e à percepção de que *“a escola também precisa contribuir”* para viabilizar essas adaptações (Entrevistado E). De modo sintético, como afirma um dos participantes, muitas vezes é preciso trabalhar *“o mínimo do mínimo... sempre tentando aproximar da realidade deles”* (Entrevistado F), o que evidencia a adaptação como mediação pedagógica indispensável à permanência e à aprendizagem.

Embora a pedagogia freireana ofereça fundamentos teóricos potentes para a prática educativa na EJA, os dados indicam que sua operacionalização cotidiana ocorre sob condições materiais e institucionais que limitam a realização plena de seus pressupostos emancipatórios. Tal constatação não invalida o referencial, mas evidencia as tensões entre projeto pedagógico crítico e realidade estrutural da escola pública.

Além da linguagem, a flexibilização metodológica emerge como outra estratégia central. Os professores relatam a impossibilidade de exigir atividades extraclasse complexas, considerando as responsabilidades familiares e

profissionais dos alunos. Assim, concentram esforços em atividades dialogadas e significativas durante o curto tempo de aula disponível, frequentemente limitado a 35 minutos semanais por componente curricular.

No que se refere aos métodos e estratégias pedagógicas, os participantes descrevem um conjunto de práticas orientadas pela contextualização e pela viabilidade didática. Um docente afirma que procura partir *“do conhecimento que o aluno já traz”*, utilizando *“textos, letras de música, imagens”* e situações do cotidiano como ponto de partida para o conteúdo escolar (Entrevistado A). Em disciplinas com possibilidade de atividades práticas, há tentativas de desenvolver projetos como *“horta, compostagem, análise de solo”*, embora se reconheça que *“não adianta passar pesquisa pra casa”*, dado que muitos estudantes são *“pais, mães, trabalhadores”* (Entrevistado B). Outros relatos enfatizam o uso de *“materiais impressos, quadro, escrita”* e o cumprimento do roteiro previsto na matriz curricular (Entrevistado C), bem como a necessidade de ser *“bem direta”* por causa do tempo limitado (Entrevistado D). Há ainda docentes que se identificam com abordagens progressistas, mas admitem que *“às vezes acaba ficando mais tradicional”* (Entrevistado E). Recursos tecnológicos também aparecem como apoio às aulas dialogadas, com menção ao uso de *“data show, podcast, mapas mentais e esquemas”* (Entrevistado F). Esses depoimentos evidenciam que as escolhas metodológicas não decorrem apenas de preferências pedagógicas, mas de uma adaptação constante às condições concretas da EJA.

Embora tais estratégias adaptativas sejam fundamentais para viabilizar o acesso dos educandos ao processo de ensino-aprendizagem, os dados também indicam que essas práticas operam em um campo de tensão permanente. Em alguns casos, a necessidade de adaptação da linguagem e de redução das exigências curriculares pode resultar em simplificações excessivas dos conteúdos, limitando o aprofundamento conceitual e a continuidade pedagógica. Essa tensão revela que as práticas docentes na EJA não estão isentas de contradições, situando-se entre a mediação necessária e o risco de empobrecimento curricular.

Quanto ao impacto das práticas pedagógicas no engajamento, os docentes apontam que a participação dos estudantes aumenta quando o conteúdo dialoga com sua realidade social. Um entrevistado afirma que os alunos se envolvem mais quando o professor utiliza *“meme, piada, música... coisas que*

eles já viram”, pois isso cria identificação com a aula (Entrevistado A). Outro relata experiências positivas com atividades lúdicas, como a “trilha dos plásticos”, em que os alunos “traziam material de casa e queriam participar” (Entrevistado B). Há também relatos de turmas em que, quando os estudantes “têm um objetivo, o rendimento melhora” (Entrevistado C). Em contraste, práticas repetitivas são associadas à desmotivação, já que “copiar é mais monótono”, enquanto “coisas diferentes chamam mais atenção” (Entrevistado D). Elementos avaliativos também interferem no engajamento, pois quando parte da nota depende de atividades contínuas, “eles participam mais” (Entrevistado F). Esses depoimentos sugerem que o engajamento não é uma disposição individual do aluno, mas um efeito da organização didática em condições de tempo restrito.

Entretanto, a análise revela que essas práticas adaptativas operam sob fortes restrições estruturais. A fragmentação do tempo escolar, o excesso de disciplinas e a sobreposição de avaliações externas dificultam a continuidade pedagógica e limitam o aprofundamento dos conteúdos. Como aponta o Entrevistado F, o professor acaba realizando “o mínimo do mínimo”, ainda que busque maximizar a aproximação do conteúdo com a realidade dos alunos.

Dessa forma, os dados indicam que a prática pedagógica na EJA em Cametá é marcada por uma tensão permanente: de um lado, o compromisso docente com uma educação dialógica e inclusiva; de outro, uma estrutura institucional que restringe o alcance dessas práticas. Esses dados sugerem que a evasão escolar não pode ser atribuída exclusivamente às práticas pedagógicas docentes, uma vez que estas se desenvolvem sob condições institucionais e estruturais que limitam significativamente seu alcance.

Evasão escolar e desafios estruturais: currículo, tempo e políticas públicas

O segundo eixo analítico evidencia um consenso entre os professores entrevistados: os principais fatores associados à evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos são externos à prática pedagógica. O abandono dos estudos é sistematicamente atribuído ao cansaço físico e mental decorrente das extensas jornadas de trabalho, às responsabilidades familiares e às dificuldades de deslocamento no período noturno, sobretudo em contextos marcados pela insegurança urbana.

Essa leitura da evasão como fenômeno estrutural encontra respaldo na análise de Paiva, que compreende o abandono escolar na EJA como expressão das desigualdades sociais que atravessam a trajetória dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores:

A evasão na Educação de Jovens e Adultos não pode ser interpretada como fracasso individual ou desinteresse dos sujeitos. Trata-se de uma expressão das desigualdades sociais persistentes, que impõem aos jovens e adultos trabalhadores condições adversas para a permanência na escola, exigindo deles esforços que extrapolam as possibilidades concretas de conciliação entre trabalho, estudo e vida familiar (PAIVA, 2006, p. 533).

Essa percepção é explicitada pelo Entrevistado C, ao afirmar que a evasão está relacionada ao esgotamento dos alunos, que chegam às últimas aulas “querendo apenas ir embora dormir”. Tal achado reforça estudos que compreendem a evasão na EJA como expressão das desigualdades sociais e da precarização das condições de vida do trabalhador-estudante (PAIVA, 2006; DI PIERRO, 2001).

O currículo aparece, nesse contexto, como elemento agravante. A matriz curricular com 16 disciplinas, cada uma com carga horária reduzida, é amplamente criticada pelos docentes, que a consideram “improdutiva” e “fora da realidade” da EJA. Essa estrutura, associada às exigências do Novo Ensino Médio, é percebida como uma imposição que ignora as especificidades da modalidade, tratando-a como extensão do ensino regular.

Essa imposição curricular pode ser compreendida à luz da análise de Silva:

O currículo não é um instrumento neutro de organização do conhecimento. Ele está implicado em relações de poder, produz identidades, inclui determinados saberes e exclui outros, definindo quais conhecimentos são legítimos e quais sujeitos são considerados aptos a aprendê-los (SILVA, 2011, p. 17).

Além disso, a sobreposição de avaliações externas e programas governamentais interfere diretamente no planejamento pedagógico, obrigando os professores a fragmentar ainda mais os conteúdos e a selecionar temas em função de demandas externas, e não das necessidades reais dos educandos. Conforme argumenta Arroyo (2013), o currículo é um território de disputa, e na

EJA essa disputa se materializa na tensão entre políticas de controle e a função emancipatória da educação.

Os dados também evidenciam a ausência de políticas públicas de apoio à permanência, como oferta de merenda escolar e programas de assistência estudantil, o que reforça a percepção de que a EJA ocupa um lugar marginal nas prioridades do Estado. Essa condição histórica é sintetizada por Di Pierro, ao observar:

A fragilidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil decorre da ausência de políticas públicas continuadas, da instabilidade de suas formas de oferta e da dificuldade de integração da modalidade às demais políticas educacionais. Como resultado, a EJA permanece vulnerável às descontinuidades administrativas e orçamentárias (DI PIERRO, 2001, p. 1126).

Nesse sentido, a recorrente afirmação de que “a EJA não é a menina dos olhos do governo” traduz, em linguagem corrente, uma realidade estrutural de desvalorização institucional e de invisibilidade nas agendas governamentais.

Cumprе ressaltar que as análises aqui apresentadas baseiam-se nas percepções e interpretações dos docentes entrevistados sobre os processos de evasão escolar. Embora essas percepções constituam fonte relevante para a compreensão do fenômeno, elas não substituem a escuta direta dos estudantes da EJA, cujas experiências e motivações para a permanência ou abandono escolar demandam investigações específicas. Tal limitação não invalida os achados, mas aponta para a necessidade de pesquisas futuras que articulem múltiplas vozes e perspectivas.

Formação docente na Educação de Jovens e Adultos: lacunas formativas e impactos na prática pedagógica

O terceiro eixo analítico revela que a docência na EJA é atravessada por um paradoxo: alto nível de motivação e compromisso, coexistindo com sentimentos de desalento e precarização profissional. Os professores manifestam interesse genuíno em aprimorar suas práticas pedagógicas, motivados pelo esforço e pela permanência dos alunos em sala de aula.

Entretanto, esse compromisso contrasta com a percepção generalizada de insuficiência da formação inicial e continuada. Os docentes afirmam que não foram preparados para atuar na EJA durante a licenciatura e que as formações oferecidas pela SEDUC são esporádicas, majoritariamente virtuais e desconectadas da realidade escolar. Em vários depoimentos, a formação é descrita como inexistente ou limitada a “lives” informativas, sem aprofundamento pedagógico.

Essa lacuna formativa obriga os professores a aprenderem “na prática”, por meio de tentativas, erros e trocas informais com colegas mais experientes. Tal cenário compromete a construção de uma identidade profissional sólida e reforça a sensação de improviso permanente, agravada pelas constantes mudanças nas diretrizes curriculares.

A partir das falas docentes, observa-se que esse processo formativo fragilizado se articula a um descompasso mais amplo entre as diretrizes curriculares oficialmente prescritas e o currículo efetivamente vivido no cotidiano da EJA. As políticas educacionais e as normativas curriculares, ao serem implementadas de forma homogênea, tendem a desconsiderar as condições concretas de trabalho docente e as especificidades do público da EJA, produzindo efeitos diferenciados e, por vezes, contraditórios. Assim, os impactos dessas políticas não se realizam de maneira linear, sendo mediados pelas condições locais, pelas interpretações docentes e pelas possibilidades reais de implementação no contexto escolar.

A identidade docente na EJA, conforme revelam os dados, constrói-se mais pela resistência cotidiana do que pelo reconhecimento institucional. Os professores se veem como mediadores, adaptadores e, muitas vezes, os únicos defensores da relevância da escola para alunos historicamente excluídos. Nesse sentido, a docência na EJA revela-se como um espaço de construção identitária marcado mais pela resistência cotidiana do que pelo reconhecimento institucional, evidenciando que a permanência dos estudantes está relacionada à sustentação simbólica e material do trabalho docente, e não apenas às estratégias pedagógicas mobilizadas em sala de aula. Essa condição confirma a análise de Arroyo (2013), segundo a qual a história profissional do educador é inseparável das tensões sociais que atravessam a educação.

Identidade profissional docente e precarização institucional na EJA

A análise das entrevistas permite observar que a identidade profissional dos docentes da EJA é construída em um contexto marcado por precarização institucional, ausência de reconhecimento e constantes desafios estruturais, o que faz com que a docência nessa modalidade se configure como uma prática de resistência cotidiana. Nesse sentido, Arroyo contribui para compreender essa identidade docente construída sob tensão, ao afirmar que:

A história profissional do educador não pode ser separada das tensões sociais que atravessam a educação. A docência, especialmente em contextos populares, constrói-se mais pela resistência cotidiana do que pelo reconhecimento institucional, exigindo do professor um compromisso ético que vai além das condições objetivas de trabalho (ARROYO, 2013, p. 91).

Essa compreensão permite interpretar as falas docentes não como expressões de resignação, mas como formas de afirmação ética e política do trabalho pedagógico, mesmo diante de condições adversas e da fragilidade das políticas públicas voltadas à EJA. Os dados indicam que os docentes se veem, frequentemente, como mediadores e adaptadores de um currículo que não foi pensado para a realidade da EJA, assumindo responsabilidades que extrapolam o ensino dos conteúdos formais. Essa condição contribui para a construção de uma identidade profissional sustentada mais pela resistência cotidiana do que pelo reconhecimento institucional, configurando um trabalho docente marcado pela sobrecarga simbólica e material.

Além disso, a ausência de formação específica, a instabilidade curricular e a escassez de políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes reforçam a percepção de que a EJA ocupa um lugar secundário nas prioridades educacionais. Tal cenário impacta diretamente a identidade docente, que se consolida em meio a tensões entre compromisso pedagógico, precarização do trabalho e fragilidade do apoio institucional.

Nesse sentido, a docência na EJA revela-se como um espaço de construção identitária marcado por contradições estruturais. Os dados sugerem que a permanência dos estudantes não está relacionada apenas às estratégias pedagógicas mobilizadas em sala de aula, mas também à sustentação simbólica e material

do trabalho docente, elemento frequentemente invisibilizado nas análises sobre evasão escolar. Essa constatação constitui uma das principais contribuições deste estudo, ao evidenciar que a valorização da identidade profissional docente é dimensão central para a efetivação do direito à educação na EJA.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Cametá e sua relação com a evasão escolar. Contudo, a análise rigorosa dos dados empíricos conduziu a uma conclusão mais complexa e estrutural do que a hipótese inicial poderia sugerir.

Os resultados não permitem afirmar que as práticas pedagógicas docentes sejam a causa principal da evasão na EJA. Ao contrário, as entrevistas revelam professores comprometidos, reflexivos e empenhados em adaptar conteúdos, linguagens e metodologias às realidades dos alunos. As práticas pedagógicas observadas alinham-se a princípios da educação dialógica e humanizadora, conforme defendido por Freire (1999; 2001) e Arroyo (2013).

A evasão escolar na EJA em Cametá emerge, portanto, como um fenômeno multifacetado e predominantemente estrutural, está associado a condições materiais de vida dos estudantes, à fragmentação curricular, à sobrecarga de trabalho, à ausência de políticas públicas de permanência e à precarização da formação docente. O abandono escolar revela-se menos como rejeição à escola e mais como consequência de um sistema que impõe custos excessivos à permanência do aluno trabalhador.

A pesquisa também evidencia um grave déficit de formação específica e continuada para os professores da EJA. A ausência de programas formativos presenciais, contextualizados e orientados pelas experiências docentes contribui para a improvisação pedagógica e fragiliza a identidade profissional. Essa lacuna confirma a condição histórica de marginalização da EJA no interior das políticas educacionais brasileiras.

Diante desses achados, as recomendações que emergem deste estudo são essencialmente sistêmicas e políticas:

- I. Revisão urgente da matriz curricular da EJA, com redução da fragmentação disciplinar e ampliação do tempo pedagógico;
- II. Implementação de programas permanentes de formação continuada específica, presencial e participativa;
- III. Criação de políticas de apoio à permanência dos estudantes, como alimentação noturna e assistência estudantil;
- IV. Reconhecimento institucional da EJA como direito e não como oferta educacional residual.

Em síntese, este estudo contribui para o campo da Educação ao deslocar o debate da culpabilização individual do professor para uma análise crítica das condições estruturais que produzem a evasão escolar na EJA. Ao dar centralidade à voz dos docentes, o artigo reforça a necessidade de políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a efetivação do direito à educação ao longo da vida, especialmente em contextos amazônicos historicamente negligenciados.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de EJA no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115–1139, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, E. Entrevista: técnica de coleta em pesquisa qualitativa. **Blog PPEC**, Campinas, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2018/08/15/entrevista/>. Acesso em: 14 maio 2024.
- PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para dizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519–566, set./dez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

**CIÊNCIAS, AVALIAÇÃO E COMPROMISSO
SOCIAL: O CAMINHO PELA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

Ingrid Miranda Guimarães

RESUMO

Este capítulo, de natureza teórico-reflexiva, analisa o ensino de Ciências na educação formal, destacando os limites das práticas pedagógicas e avaliativas tradicionais, historicamente centradas na transmissão de conteúdos e na memorização. A partir de um breve panorama histórico da constituição das Ciências e da valorização do conhecimento empírico, discute-se a avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências, enfatizando suas funções, potencialidades e limitações. Nesse contexto, a Educação Ambiental é apresentada como possibilidade de ressignificação do ensino e da avaliação, ao promover abordagens críticas, contextualizadas e integradoras, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, participativos e comprometidos com a transformação da realidade socioambiental.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Ambiental. Ensino de Ciências. Formação Cidadã.

CIÊNCIAS, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

As ciências têm suas raízes na Grécia Antiga, sobretudo a partir dos pensamentos desenvolvidos pelos filósofos pré-socráticos, os quais estavam inseridos em um contexto intelectual marcado pela investigação, questionamento e pela busca de explicações racionais para os fenômenos da natureza. Ao romperem com narrativas baseadas em explicações míticas ou místicas, esses pensadores passaram a compreender o mundo por meio da observação, da argumentação e da tentativa de identificar princípios universais (Souza, 1996). Nesse contexto, o conceito de *physis* é entendido não apenas como natureza, mas também como origem das coisas, processo de transformação e desenvolvimento dos fenômenos naturais, através de fundamentos natural filosófico que vieram depois da ciência moderna (Souza, 1996; Borghi, 2016; Bornheim, 2011).

No conceito grego de *physis*, estavam, indivisas, as duas coisas: o problema da origem – que obriga o pensamento a ultrapassar os limites do que é dado na experiência sensorial – e a compreensão, por meio da investigação empírica, do que deriva daquela origem e existe atualmente. (Jaeger, 1979, p. 182, apud Borghi, 2016, p. 248).

A partir dessas reflexões iniciais, os filósofos tendem a buscar um conhecimento empírico para a compreensão da natureza, através de observações e experimentações, buscando explicações plausíveis sobre os fenômenos naturais. Ao longo do tempo, os processos empíricos tornaram-se os pilares das ciências, influenciando diretamente a forma como o conhecimento científico passou a ser construído e transmitido (Raicik; Peduzzi, 2023).

No contexto da educação, o ensino de ciências assume papel central na formação dos estudantes, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de ciências busca promover aprendizagens que possibilitem aos estudantes compreender a si mesmos, reconhecer a diversidade biológica e social, buscando entender os processos de evolução e manutenção da vida e do mundo material (Brasil, 2018). Essas aprendizagens, entre outras, contribuem para que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender, explicar e formar opiniões de forma crítica e responsável no mundo em que vivem. No entanto, esse ensino tende a seguir currículos escolares de forma sistematizada, não

abordando outros métodos e adaptações para os dias atuais, tornando os componentes da educação básica extremamente formais.

O ensino como um todo sempre esteve atrelado aos métodos tradicionais, centrados no docente como o detentor de todo o conhecimento e na transmissão de conteúdos e na memorização de conceitos e em práticas avaliativas classificatórias, o que tende a limitar o aprendizado, especialmente no ensino de ciências como disciplina. Diante dos desafios contemporâneos, como as questões socioambientais, torna-se fundamental repensar as abordagens pedagógicas e avaliativas desse campo. Nesse contexto, a Educação Ambiental apresenta-se como uma possibilidade de reestruturação do ensino de Ciências, ao promover uma formação mais crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social, além de ampliar as formas de compreender, ensinar e avaliar a aprendizagem científica.

LIMITES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO MODELO TRADICIONAL

Em um mundo em constante mudança o ensino de ciências assume um papel estrutural na sociedade. No entanto, o seu modelo se torna discutível, devido sua tradicionalidade que poderia passar por alterações, possuindo um foco na educação formal.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. Seus espaços são os do território das escolas, instituições regulamentadas por lei, certificadoras e organizadas segundo diretrizes nacionais. A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Entre seus objetivos destacam-se o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, a formação do indivíduo como cidadão ativo e o desenvolvimento de habilidades e competências diversas. Esse tipo de educação requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização curricular e sistematização sequencial das atividades (Gohn, 2006).

Para Paulo Freire, o conhecimento na educação tradicional atua como uma mão única. Neste contexto, o educador se apresenta como o sujeito do processo, aquele que detém e transmite o saber, enquanto o aluno é reduzido

a objeto passivo, um recipiente a ser preenchido. Essa forma de ensino se torna engessada e conservadora. Uma educação que prende e pode apagar a identidade do aluno, condiciona-o a 'caixas' de pensamento e ensina que seu lugar no mundo é o de ouvir e obedecer, não o de problematizar e transformar. Essa postura é especialmente problemática no ensino de ciências, onde o questionamento é essencial (Freire, 1970; Freire, 1997; Feijo, 2016).

Na visão bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Funda-se numa concepção mecânica, estática, espacializada da consciência. [...] já a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A sua proposta reside na superação da contradição educador-educando: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1970, p. 93)

Indo contra essa ideia, Freire opõe a educação libertadora, que substitui a doação pelo diálogo e transforma a sala de aula em um espaço de investigação coletiva. No ensino de ciências, isso se associa a problemas reais da comunidade para construir o conhecimento científico de forma contextualizada e significativa. A ciência deixa de ser apenas algo estático e se torna uma ferramenta viva. Assim, a educação cumpre seu papel emancipador, formando não técnicos passivos, mas cidadãos críticos capazes de usar o conhecimento para compreender e transformar a realidade (Freire, 1970; Freire, 1997).

Avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como um dos pontos principais do ensino em ciências o desenvolvimento de habilidades como o pensamento científico e crítico (Brasil, 2018). Para alcançar esses objetivos, no entanto, essas ações precisam se interligar, sendo fundamental que os métodos avaliativos dialoguem com tal proposta. O modelo tradicional, focado em testes que funcionam para decorar e categorizar os alunos de acordo com as notas, mostra-se problemático para acompanhar e incentivar tais habilidades. Partindo desse pressuposto, este texto discute as funções da avaliação e as limitações

do modelo tradicional e apontando a necessidade de práticas avaliativas mais significativas e alinhadas com a formação integral do aluno.

Os exames, por serem classificatórios, não têm essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação (Luckesi, 2011, p. 29).

A avaliação, enquanto um dos processos norteadores do ensino e aprendizagem, apresenta funções que vão além de classificação através de rankings. Segundo Luckesi, o ambiente escolar tem o foco na promoção dos alunos através de processos avaliativos, pois “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia dos exames do ensino/aprendizagem” (Luckesi, 2013, p. 31).

Concepções de Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem

O processo avaliativo pode ser compreendido a partir de três pilares, conforme o Guia de Avaliação e Mediações Pedagógicas para a Recomposição das Aprendizagens: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa. Esses processos possuem sua importância no processo de aprendizagem (Brasil, 2025). No entanto, é fundamental avanços frente a esses métodos avaliativos, pois a educação é um processo mutável, necessitando adaptações ao longo do tempo (Barros, 2024).

A avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar a presença ou a falta de determinados conhecimentos nos alunos, constituindo-se como um elemento no processo avaliativo. Sua relevância está na consideração dos saberes prévios dos discentes, bem como de suas estratégias cognitivas e experiências individuais, o que possibilita a identificação de necessidades e dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica permite ao docente realizar uma análise mais aprofundada e sistemática do processo de ensino e aprendizagem. Essa ação pode ser desenvolvida em diferentes momentos do percurso educativo, seja no início, ao longo ou ao final de um determinado período. Quando realizada no início, caracteriza-se como uma sondagem inicial,

pois busca verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Ao longo do processo de aprendizagem, a avaliação diagnóstica possibilita o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, evidenciando se os objetivos propostos estão sendo alcançados e subsidiando o professor na tomada de decisões pedagógicas, especialmente no que se refere ao ajuste de metodologias e estratégias didáticas em sala de aula (Bloom, 1983; Brasil, 2025).

A avaliação diagnóstica deve gerar dados que possibilitem intervenções pedagógicas em tempo hábil, promovendo aprendizagens de forma construtiva e formativa. Contudo, ela exige precauções específicas (Brasil, 2025).

A avaliação formativa tem como finalidade acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, identificando os conhecimentos já construídos e subsidiando o planejamento das ações pedagógicas. Diferentemente de avaliações centradas apenas em resultados, essa modalidade foca no processo, permitindo o monitoramento contínuo do desenvolvimento dos alunos. Por meio de devolutivas frequentes, a avaliação formativa fornece informações para professores e estudantes, possibilitando o ajuste das práticas pedagógicas, a correção de dificuldades e a orientação do ensino para o alcance dos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades (Perrenoud, 1999). Para isso, podem ser utilizados instrumentos como atividades avaliativas, projetos, apresentações e discussões em sala de aula.

A avaliação somativa caracteriza-se como uma etapa conclusiva do processo avaliativo, sendo aplicada ao término de um período letivo, unidade ou ciclo de ensino. Sua finalidade é classificar aprendizagens. No âmbito da educação básica, essa modalidade de avaliação é realizada por meio de diferentes instrumentos, como provas finais, atividades avaliativas de fechamento e trabalhos desenvolvidos ao longo de projetos pedagógicos. A partir desses instrumentos, a avaliação somativa fornece uma visão global do desempenho discente, permitindo a atribuição de notas ou conceitos, a identificação de eventuais lacunas no processo de aprendizagem e o planejamento de ações voltadas à recuperação de conhecimentos não assimilados. Além disso, seus resultados subsidiam decisões relacionadas à progressão escolar e à certificação dos alunos ao final de cada etapa de ensino (Haydt, 2000).

Dessa forma, os processos avaliativos, quando concebidos de maneira adaptativa e contextualizada, podem assumir um papel fundamental na Educação e no ensino de Ciências, favorecendo uma construção de aprendizagens significativas, a leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de atitudes responsáveis frente às questões socioambientais, como aquelas abordadas pela Educação Ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO E DA AVALIAÇÃO EM CIÊNCIAS

Desde a Grécia Antiga, a noção de *phýsis* compreendia a natureza como um processo vivo, e em constante transformação, no qual os fenômenos naturais eram entendidos a partir de suas relações. No entanto, ao longo do desenvolvimento histórico do ensino de ciências, essa concepção foi substituída por uma abordagem mais fragmentada e sistematizadora, frequentemente reduzida à memorização de fórmulas, conceitos isolados e classificações.

A Educação Ambiental na escola, em especial nas aulas de Ciências, deve ocupar um espaço protagonista na construção de uma forma de expressão e mobilização, que leve criticamente à descoberta de novos valores, atitudes, gerando novos padrões éticos a serem construídos e vividos individual e coletivamente (Souza, 2016, p. 7).

Nesse contexto, o conhecimento científico passa a ser apresentado como algo estático, o que pode dificultar a construção de aprendizagens significativas e limitar a compreensão crítica dos fenômenos naturais. A Educação Ambiental pode se apresentar como uma contribuição significativa tanto para o ensino de ciências quanto para a própria área ambiental. Por estar em constante processo de construção, favorece o desenvolvimento de um sentido de pertencimento dos estudantes em relação ao ambiente, permitindo que estes se reconheçam como parte integrante dos sistemas naturais. Essa percepção amplia a compreensão de que as questões ambientais não são externas ou distantes, mas atravessam o cotidiano e as práticas humanas. Além disso, a Educação Ambiental promove o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, estimulando os estudantes

a questionarem, analisar e compreender as causas e consequências das ações humanas sobre o meio ambiente. Dessa forma, contribui para a formação de sujeitos capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis, articulando conhecimentos científicos, valores éticos e compromisso socioambiental (Brumati, 2011).

A necessidade dessa transformação pode ser associada a investigações que buscam analisar a prática docente. Pesquisas como a de (Cavalcanti Neto; Amaral, 2011), que analisou estratégias didáticas para uma Educação Ambiental evidenciam a lacuna entre o potencial transformador da educação ambiental e os desafios de sua efetiva implantação, frequentemente limitada por um ensino ainda muito fragmentado e pouco contextualizado. É necessário que ele se materialize em duas frentes práticas fundamentais da atividade docente: a reestruturação das metodologias de ensino e a reformulação dos processos de avaliação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A educação ambiental no mundo tem seu marco fundador na Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano (1972). Este documento estabelece uma compreensão ampliada de meio ambiente, ao reconhecer as diferenças entre suas dimensões naturais e artificiais e sua relação direta com direitos humanos fundamentais, como o direito à vida e ao bem-estar. Afirma ainda que a proteção ambiental é uma questão de interesse global e um dever dos governos e das sociedades, destacando o papel ambíguo da ação humana capaz de promover o desenvolvimento ou gerar danos profundos. Nesse sentido, ressalta a necessidade de que as ações sejam guiadas por conhecimento e responsabilidade, considerando as gerações presentes e futuras, e enfatiza a importância da responsabilidade compartilhada entre todos os atores sociais (Onu, 1972; Passos, 2009).

Esses princípios influenciaram diretamente a consolidação da Educação Ambiental em diferentes países e são referência fundamental para entender sua institucionalização no Brasil. No contexto nacional, a Educação Ambiental foi formalizada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que busca promovê-la em todos os âmbitos cabíveis. A lei estabelece como princípios bases: I – o enfoque

humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (Brasil, 1999).

No Brasil, esse processo resulta na construção de uma estrutura institucional e normativa voltada à Educação Ambiental, expressa, por exemplo, na articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), na definição de órgãos gestores, na criação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs) e no estabelecimento de diretrizes educacionais específicas (Arraes *et al*, 2019).

Fruto dessa trajetória histórica e institucional, a Educação Ambiental reafirma-se no contexto brasileiro como um eixo estratégico para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de compreender a complexidade dos problemas socioambientais e de atuar na construção de uma sociedade mais justa, sustentável e comprometida com a preservação da vida em suas múltiplas dimensões.

INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ENSINO DE CIÊNCIAS E AVALIAÇÃO

A ligação da Educação Ambiental como tema transversal apresenta mudanças fundamentais. Contudo, seu caminho em salas de aula, quando articulada com o ensino de ciências, demanda mais do que a inclusão de conteúdos no currículo. Requer uma adaptação no formato avaliativo de ensino, podendo estruturar um modelo informativo para um formativo, onde o foco deixa de ser a sistematização de dados e passa a ser o desenvolvimento de competências para compreender e atuar em um mundo complexo (Gaudiano, 2005; Loureiro, 2015).

A formação de cidadãos críticos e participativos, por sua vez, concretiza-se de maneira mais efetiva por meio de projetos fundamentais para a Educação Ambiental em ação prática. Um exemplo é o programa Sandwatch, que atua com um foco prático no envolvimento de crianças, jovens, adultos e comunidades locais em atividades de monitoramento científico e em ações concretas de melhoria dos ambientes costeiros. Seu objetivo central é combinar educação e prática, para que os participantes não apenas aprendam sobre o meio ambiente, mas atuem diretamente na sua proteção, conservação e adaptação às mudanças climáticas (Unesco, 2012). Da mesma forma, projetos locais de coleta seletiva representam uma educação ambiental prática, participativa e transformadora, pois conectam conhecimento científico ao cotidiano, fortalecendo a relação entre escola, comunidade e meio ambiente.

O que define essas iniciativas é uma mudança da avaliação. Em vez de mensurar apenas resultados finais, a avaliação passa a considerar todo o percurso, valorizando o processo de aprendizado e a mudança de atitudes. Nesse modelo, a avaliação assume um caráter formativo, tornando-se ela mesma uma ferramenta educativa, plenamente coerente com os princípios da Educação Ambiental e com uma concepção emancipadora de educação.

DISCUSSÃO

O ensino de ciências, quando limitado a modelos tradicionais transmissivos, pode se mostrar desafiante. Esta análise buscou demonstrar que a Educação Ambiental surge como uma oportunidade de inovação pedagógica, trazendo a transmissão de conceitos para promover uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar.

É fundamental reforçar a formação crítica e cidadã dos estudantes. A educação ambiental, integrada ao currículo de ciências, possibilita que os estudantes compreendam as relações sociedade-natureza, desenvolvam pensamento sistêmico e se percebam como agentes capazes de intervir positivamente em suas realidades. Essa abordagem é fundamental para formar cidadãos conscientes e responsáveis.

Para que essa integração seja efetiva, destaca-se a necessidade urgente de formação docente específica e de um planejamento eficaz. A educação ambiental não deve ser tratada como algo banal, mas um princípio educativo estruturante, que requer recursos, estratégias diversificadas e uma avaliação coerente com seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Maria Cleide Gualter Alencar; VIDEIRA, Márcia Cristina Moraes Cotas. Breve histórico da Educação Ambiental no Brasil. **Revista Multidisciplinar de Psicologia (ID on Line)**, v. 13, n. 46, p. 101–118, 2019. ISSN 1981-1179.

BARROS, Alan Marcel de; GRITTI, Alice; PIVA, Maria Elisa Amaral. A importância da avaliação no processo da aprendizagem. **Educação em Foco**, n. 16, 2024.

BLOOM, Benjamin S. Taxonomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo: domínio cognitivo. v. 1. Porto Alegre: Globo, 1983.

BORNHEIM, Gerd A. (org.). **Os filósofos pré-socráticos**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

BORGUI, Giorgio. Revisitando o início da racionalidade filosófico-científica. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 14, n. 2, p. 244–259, 2016. DOI: 10.31977/grirfi.v14i2.715.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de avaliação e mediações pedagógicas para recomposição das aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRUMATI, Keli Cristina. A educação ambiental no ensino em ciências. 2011. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AMARAL, E. M. R. do. Ensino de ciências e educação ambiental no nível fundamental: análise de algumas estratégias didáticas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 1, p. 129–144, 2011. DOI: 10.1590/s1516-73132011000100009.

FEIJÓ, Natanael; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Professores da educação básica: o conhecimento prévio do aluno e a problematização. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 597–610, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal e não formal. Sion: IDE, 2005.

GAUDIANO, Edgar González. Interdisciplinaridade e educação ambiental. // **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HAYDT, Regina Célia. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

LOUREIRO, Bernardo. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 1972.

PASSOS, Priscilla Nogueira Calmon de. A Conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. **Revista Eletrônica do Direito da Faculdade de Direito de Franca**, v. 6, 2009. ISSN 1982-0496.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação formativa e sucesso dos alunos: uma aliança necessária. // PERRENOUD, Philippe *et al.* **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAICIK, Anabel Cardoso; PEDUZZI, Luiz Orlando de Quadro. Um resgate histórico-epistemológico da observação científica. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 16, n. 1, p. 129–156, 2023. DOI: 10.5007/1982-5153.2023.e86624.

SOUZA, José Cavalcante de (org.). **Os pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Maria Lucélia Medeiros de; PINTO, Adeon Cecílio. A importância da educação ambiental no ensino de ciências. **Revista de Educação do Vale do São Francisco (REVASF)**, v. 6, n. 11, p. 6–15, 2016.

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS MÓVEIS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM ELETROTÉCNICA

Arthur Ribeiro Reis

Instituto Federal de Sergipe (IFS)

Renê Resende Cavalcante

Instituto Federal de Sergipe (IFS)

Leopoldo Ramos de Oliveira

Instituto Federal de Sergipe (IFS)

Rodrigo Bozi Ferrete

Instituto Federal de Sergipe (IFS)

RESUMO

A integração das Tecnologias Móveis Digitais de Informação e Comunicação (TMDIC's) no ensino médio técnico constitui um desafio estratégico para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa teve como objetivo investigar como o *GeoGebra Classic* e o *Photomath*, utilizados em atividades didáticas contextualizadas, podem estimular o engajamento discente e facilitar a articulação entre a teoria matemática e o mundo do trabalho. Metodologicamente, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa aplicada de abordagem quali-quantitativa, envolvendo 45 discentes. A intervenção consistiu na aplicação de atividades pedagógicas planejadas baseadas na Lei de Kirchhoff e em sistemas lineares, com auxílio dos *softwares* para visualização gráfica e conferência procedimental. Os resultados indicaram um elevado índice de engajamento, com mais de 90% dos estudantes reconhecendo a importância das ferramentas para o desenvolvimento de habilidades voltadas ao mundo do trabalho. Embora tenham sido identificadas barreiras culturais quanto ao uso de tecnologias móveis em sala de aula, conclui-se que as atividades desenvolvidas potencializaram a articulação entre o saber científico e a prática profissional, favorecendo a formação humana integral.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; ensino; *Photomath*; *Geogebra classic*.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Móveis Digitais de Informação e Comunicação (TMDICs) tem reconfigurado as dinâmicas sociais e, conseqüentemente, os processos de ensino e de aprendizagem. No cenário educacional contemporâneo, o uso de dispositivos móveis em sala de aula deixou de ser uma mera possibilidade para se tornar um desafio metodológico, sobretudo no que diz respeito à transição de um uso recreativo para um uso educativo e crítico dessas ferramentas digitais.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa integração tecnológica assume papel ainda mais estratégico. O Ensino Médio Integrado busca superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação integral que articule bases científicas, tecnológicas e humanísticas. Nesse contexto, a Matemática se apresenta como componente curricular de elevada complexidade e abstração, demandando estratégias pedagógicas que conectem seus conceitos a situações reais da prática profissional técnica.

Esta pesquisa parte da necessidade de investigar caminhos para tornar o ensino de Matemática mais interativo e significativo para estudantes do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do Instituto Federal de Sergipe (IFS). O problema central reside na busca por metodologias que permitam ao aluno visualizar a aplicabilidade de sistemas lineares, funções e outros conceitos matemáticos em sua área de formação, como na análise de circuitos elétricos e na aplicação das Leis de Kirchhoff.

Para responder a esse desafio, foram selecionados os aplicativos *GeoGebra Classic* e *Photomath*, por apresentarem potencialidades complementares para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Enquanto o *GeoGebra Classic* favorece a visualização dinâmica e a manipulação de representações gráficas e algébricas, o *Photomath* contribui para a compreensão dos procedimentos resolutivos, ao apresentar etapas detalhadas na resolução de problemas, favorecendo práticas pedagógicas mais interativas e contextualizadas.

A integração dos aplicativos buscou potencializar a articulação entre visualização e compreensão dos conceitos matemáticos, favorecendo a interpretação dos procedimentos envolvidos na resolução de problemas.

A partir dessas escolhas foi definido o seguinte objetivo para essa pesquisa: investigar como o *GeoGebra Classic* e o *Photomath*, utilizados em atividades didáticas contextualizadas, podem estimular o engajamento discente e facilitar a articulação entre a teoria matemática e o mundo do trabalho.

O embasamento teórico fundamenta-se em estudos que evidenciam o potencial pedagógico do *GeoGebra Classic* no ensino da Matemática, especialmente na articulação entre representações algébricas e gráficas. Conceição (2023), Fontenele (2021) e Mendes (2024) convergem ao demonstrar que essa ferramenta favorece a visualização, a manipulação e a compreensão conceitual dos conteúdos. A incorporação do *Photomath* amplia essas possibilidades ao contribuir para a compreensão dos procedimentos resolutivos, fortalecendo a integração entre visualização e resolução.

O segundo pilar, a EPT, nesse estudo se fundamenta nos trabalhos de Ciavatta (2008), Frigotto e Araujo (2018) e Saviani (2007), que se constituem nos pilares teóricos para a compreensão do Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica, ao discutirem a relação entre escola, trabalho, formação humana e projeto societário. Embora cada autor tenha ênfase própria, todos defendem a superação da fragmentação entre ensino propedêutico e formação profissional, propondo uma educação integrada, crítica e emancipadora.

Frigotto e Araujo (2018) analisam as práticas pedagógicas no contexto dos Institutos Federais e do Ensino Médio Integrado, destacando a necessidade de articular ciência, trabalho e cultura em um projeto educativo que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho. Para os autores, o ensino integrado deve promover a formação integral do sujeito, articulando saberes científicos, técnicos e sociais, e estar comprometido com um projeto societário de desenvolvimento que valorize a justiça social e a emancipação humana.

Ciavatta (2008) aprofunda a discussão sobre a formação integrada, enfatizando que a escola e o trabalho são espaços de memória, identidade e construção de sentidos. A autora argumenta que a integração curricular deve considerar as experiências dos estudantes, suas histórias de vida e sua relação com o mundo do trabalho, promovendo uma formação que dialogue com a realidade concreta e com os processos históricos de produção do conhecimento. Para Ciavatta, a escola deve ser um espaço de reflexão crítica sobre o trabalho, onde

o estudante possa compreender sua inserção social e construir identidade profissional e cidadã.

Saviani (2007) fundamenta, do ponto de vista ontológico e histórico, a relação intrínseca entre trabalho e educação. Para o autor, o trabalho é princípio educativo fundamental, pois é por meio dele que o ser humano se humaniza, transforma a natureza e produz cultura. Saviani defende que a educação deve superar a separação entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação omnilateral, que articule dimensões técnicas, científicas e éticas. Nesse sentido, a escola tem o papel de mediar a relação entre o saber sistematizado e a prática social, formando sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

A articulação entre os trabalhos de Frigotto e Araújo (2018), Ciavatta (2008) e Saviani (2007) evidencia que a Educação Profissional e Tecnológica deve ser compreendida como processo formativo integral, que articula ciência, trabalho, cultura e cidadania, que se constituem em princípios fundamentais para orientar propostas curriculares e didáticas que integrem conteúdos técnicos e científicos e preparem os estudantes para atuarem de forma consciente, ética e transformadora na sociedade contemporânea.

O terceiro pilar, as TMDIC's, nesse estudo se fundamenta nos trabalhos de Coll, Mauri e Onrubia (2010) e Kenski (2012) que são referências fundamentais para compreender a incorporação das tecnologias no contexto educacional, destacando tanto os desafios pedagógicos quanto as potencialidades dessas ferramentas para transformar práticas de ensino e aprendizagem. Coll, Mauri e Onrubia (2010) discutem a integração das tecnologias na educação a partir de uma perspectiva que vai além do mero uso técnico dos recursos digitais. Para os autores, a incorporação das tecnologias deve ser orientada por um projeto técnico-pedagógico intencional, que considere não apenas as potencialidades dos dispositivos, mas também os objetivos educacionais, as necessidades dos estudantes e as dinâmicas de interação e construção do conhecimento. Eles ressaltam que o sucesso da integração tecnológica depende da capacidade dos educadores de repensar metodologias, promover a colaboração, estimular a autonomia dos alunos e articular o uso das tecnologias com práticas pedagógicas inovadoras.

Kenski (2012), por sua vez, analisa o impacto das tecnologias na educação em um contexto marcado pelo ritmo acelerado da informação e pela emergência de novas formas de comunicação, interação e produção do conhecimento. A autora destaca que as tecnologias alteram profundamente as relações entre professores, estudantes e o saber, exigindo novas competências, posturas e práticas educativas. Kenski argumenta que a escola precisa se adaptar ao que chama de novo ritmo da informação, promovendo ambientes de aprendizagem mais flexíveis, colaborativos e conectados com a realidade digital dos estudantes. Ela alerta, porém, para o risco de uma incorporação meramente instrumental das tecnologias, defendendo que o uso das tecnologias deve ser crítico, reflexivo e orientado para a formação cidadã e emancipadora dos sujeitos.

Assim, este estudo contribui ao propor uma abordagem metodológica que articula tecnologia, contexto profissional e teoria matemática, promovendo um ensino mais significativo, crítico e alinhado às demandas contemporâneas da Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem quali-quantitativa. Segundo Richardson (2012), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, enquanto a abordagem mista permite uma compreensão mais holística do fenômeno, unindo a precisão dos dados estatísticos à profundidade da análise qualitativa.

O estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Sergipe (IFS) – *Campus Aracaju*, tendo como sujeitos 45 estudantes da 1ª série do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica. A escolha desta turma justifica-se pela necessidade de introduzir conceitos fundamentais de sistemas lineares e funções logo no início da formação técnica, estabelecendo a base para os componentes curriculares profissionalizantes.

O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas principais:

1. **Diagnóstico e Planejamento:** Realizou-se uma análise prévia das dificuldades da turma e a identificação de conteúdos matemáticos que possuísem interface direta com a Eletrotécnica;

2. **Desenvolvimento das atividades de ensino:** Elaborou-se uma sequência de atividades pedagógicas contextualizadas. O material foi desenhado para transcender os exercícios puramente abstratos, focando em situações reais da área técnica, como a aplicação da Lei de Kirchhoff das Correntes para a resolução de sistemas em circuitos elétricos de corrente contínua;
3. **Intervenção Pedagógica:** A aplicação ocorreu em formato de oficina prática. Os estudantes foram desafiados a resolver os problemas propostos e, em seguida, utilizar o *Photomath* para a conferência dos passos resolutivos e o *GeoGebra Classic* para a representação gráfica das equações e identificação dos pontos de interseção (soluções dos sistemas);
4. **Avaliação e Coleta de Dados:** Para mensurar a eficácia da intervenção, aplicou-se um questionário de avaliação, das aplicações e dos aplicativos utilizados, contendo sete questões objetivas e duas questões subjetivas para análise qualitativa. Os dados quantitativos foram organizados em gráficos para análise estatística descritiva, e as respostas abertas foram analisadas sob a ótica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Os recursos tecnológicos utilizados, dispositivos móveis e aplicativos, foram integrados não como fins em si mesmos, mas como ferramentas de apoio pedagógico para estimular a autonomia e a capacidade analítica dos futuros técnicos em eletrotécnica.

É oportuno registrar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Sergipe, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado sob o número do parecer consubstanciado em 7.762.128.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A elaboração das atividades partiu do princípio da contextualização dos conteúdos matemáticos às práticas profissionais do curso de Eletrotécnica, alinhando-se aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As atividades foram estruturadas a partir de problemas reais envolvendo circuitos elétricos, especialmente a aplicação da Lei de Kirchhoff das Correntes. A modelagem

matemática dessas situações exigia que os estudantes identificassem as correntes que chegavam e saíam de um nó, organizassem as informações em equações algébricas e construíssem um sistema linear correspondente. Dessa forma, o conteúdo de sistemas lineares deixava de ser apresentado de maneira abstrata e passava a emergir como ferramenta para resolver um problema técnico da área profissional.

Cada atividade foi organizada em um ciclo de aprendizagem composto por três etapas complementares. Na primeira etapa, os estudantes realizavam a resolução analítica manual do sistema linear. Nesse momento, eram trabalhados conceitos como organização de incógnitas, interpretação física das variáveis (correntes elétricas), aplicação de métodos de resolução (substituição, comparação ou adição) e análise da coerência dos resultados obtidos. Essa fase valorizava o raciocínio lógico, a autonomia intelectual e a consolidação dos procedimentos algébricos.

Na segunda etapa, os discentes utilizavam o aplicativo *Photomath* como ferramenta de conferência procedimental. O uso do *software* não substituíu o cálculo manual, mas funcionava como recurso de validação e análise dos passos intermediários. Os estudantes comparavam a resolução apresentada pelo aplicativo com o próprio desenvolvimento, identificando possíveis erros conceituais ou operacionais. Nesse processo, eram trabalhadas competências relacionadas às TMDIC's, especialmente o uso crítico e reflexivo de ferramentas digitais.

Na terceira etapa, o sistema linear era representado graficamente no *GeoGebra Classic*. Os alunos inseriam as equações correspondentes às correntes do circuito e observavam a representação das retas no plano cartesiano, interpretando o ponto de interseção como a solução do sistema. Essa visualização geométrica permitia compreender, de forma mais concreta, o significado matemático da solução e sua relação com o fenômeno físico estudado. Além disso, possibilitava discutir casos de sistemas possíveis e determinados, impossíveis ou possíveis e indeterminados, relacionando-os à viabilidade física do circuito.

No que se refere aos princípios da EPT, as atividades contemplaram a integração entre trabalho, ciência e tecnologia. O conhecimento matemático foi apresentado como instrumento para a compreensão e resolução de situações técnicas reais, fortalecendo a formação integral do estudante. Quanto

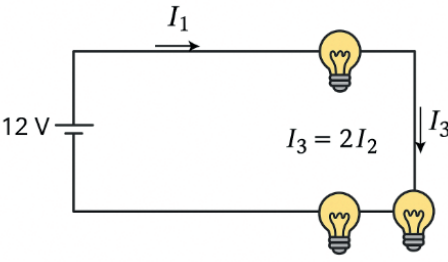
às tecnologias, o uso do *Photomath* e do *GeoGebra Classic* foi planejado de forma intencional, com objetivos pedagógicos claros. As tecnologias não foram empregadas como mero recurso ilustrativo, mas como ferramentas, promovendo verificação, visualização, análise crítica e ampliação da compreensão conceitual. Essa integração tecnológica visou contribuir para o desenvolvimento da autonomia digital, da capacidade de análise de resultados e da compreensão de diferentes representações matemáticas (algébrica e geométrica).

Assim, as atividades foram elaboradas com base nos princípios da metodologia ativa e contextualizada, estruturadas para promover a aprendizagem significativa dos sistemas lineares, articulando fundamentos da EPT, práticas profissionais da Eletrotécnica e uso pedagógico das tecnologias. A seguir apresentam-se exemplos de três atividades que foram elaboradas:

Figura 1 - Exemplo de atividade integrando leis da física e sistemas lineares.

QUESTÃO 2:

Em uma casa, três lâmpadas são ligadas a uma fonte de 12V. A corrente total da fonte ($I_1 = 9$ A) chega a um nó e se divide em duas partes: I_2 (um ramo) e I_3 (outro ramo). Sabe-se que $I_3 = 2I_2$.



$I_1 = I_2 + I_3 \quad I_3 = 2I_2 \quad I_1 = 9 \text{ A}$

Pela Lei de Kirchhoff, temos: $I_1 = I_2 + I_3$

O problema é encontrar os valores de I_2 e I_3 .

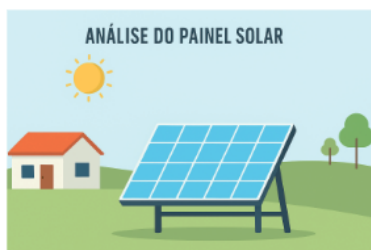
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A atividade apresentada na Figura 1 foi elaborada com o objetivo de integrar conceitos da Física e da Matemática ao contexto da formação técnica em Eletrotécnica, articulando fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica

(EPT) e o uso intencional das tecnologias. Do ponto de vista matemático, a atividade explora a modelagem algébrica de uma situação real, a partir da Lei de Kirchhoff das Correntes; construção de sistema de equações lineares com duas incógnitas; interpretação de variáveis (I_2 e I_3) como grandezas físicas; resolução de sistema linear por métodos algébricos.

Figura 2 - Exemplo de atividade integrando leis da física e sistemas lineares.

QUESTÃO 5:



Na Comunidade Rural Nova Esperança, foi instalado um sistema de energia solar para suprir as necessidades básicas das famílias locais. Esse sistema é alimentado por um painel solar que fornece energia a dois circuitos distintos:

- Circuito 1: responsável pela iluminação das casas e pequenos aparelhos domésticos (rádios, carregadores de celular, ventiladores);
- Circuito 2: destinado a equipamentos de maior consumo, como geladeiras e bombas d'água que abastecem os reservatórios comunitários.

Os técnicos responsáveis pelo acompanhamento do projeto realizaram medições no sistema e constataram as seguintes informações:

1. A corrente elétrica total gerada pelo painel é de 10 A;
2. Há relação entre as correntes dos dois circuitos, expressa pela fórmula " $I_1 = 2I_2 - 2$ " em que (I_1) representa a corrente do circuito 1 e (I_2) a corrente do circuito 2;
3. A tensão do sistema é de 12V, e a potência total registrada foi de 120W.

Com base nessas informações:

- a) Modele o problema como um sistema linear 3×3 que relaciona I_1 , I_2 e P (Sabendo-se que $P = VI$).
- b) Resolva o sistema para encontrar a corrente em cada circuito e a potência total.
- c) Utilize o **GeoGebra** para resolver o sistema linear graficamente, representando as equações em um sistema de coordenadas adequado. Explique como as interseções das retas confirmam os valores encontrados analiticamente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A Figura 2 apresenta uma situação-problema contextualizada na instalação de um sistema fotovoltaico em uma comunidade rural, articulando, de forma integrada, conhecimentos de Matemática, Física e formação técnica. A proposta evidencia alinhamento com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, ao mobilizar conceitos de sistemas lineares como ferramenta de análise aplicada, relacionando modelagem algébrica, interpretação de grandezas físicas e validação de resultados em um contexto real de geração de energia.

Nesse sentido, a Matemática é apresentada não de forma abstrata, mas como instrumento de leitura e compreensão de fenômenos energéticos, aproximando o conteúdo algébrico das demandas técnicas do mundo do trabalho. A atividade favorece o desenvolvimento de um raciocínio aplicado à análise de sistemas elétricos, ao mesmo tempo em que articula ciência, tecnologia e prática profissional em uma perspectiva integrada.

Ao assumir um papel próximo ao de um técnico responsável pela análise de dados do sistema, o estudante é levado a desenvolver competências relacionadas à tomada de decisão fundamentada, à leitura crítica de informações elétricas e à compreensão do funcionamento de sistemas energéticos. Além disso, a inserção da temática da energia solar amplia a dimensão formativa da atividade, ao estabelecer diálogo com questões contemporâneas como sustentabilidade e desenvolvimento social.

A proposta também incorpora o uso do software *GeoGebra Classic* como recurso para a resolução gráfica do sistema, permitindo ao estudante visualizar geometricamente as soluções e compreender a interseção das representações como expressão de um mesmo fenômeno matemático. Essa abordagem contribui para a articulação entre diferentes formas de representação, fortalecendo a compreensão conceitual e a autonomia na exploração dos resultados.

Dessa forma, a atividade integra, de maneira coerente, as dimensões física, matemática e tecnológica, rompendo com a fragmentação curricular e favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa. Ao perceber a aplicabilidade imediata dos conteúdos na análise de sistemas reais de geração de energia, o estudante amplia sua compreensão sobre o papel do conhecimento científico e tecnológico na resolução de problemas concretos.

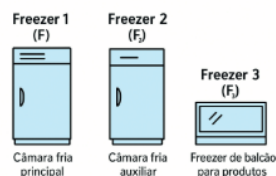
Figura 3 - Exemplo de atividade integrando leis da física e sistemas lineares.

QUESTÃO 6:

Você é o técnico responsável pela manutenção elétrica de um supermercado que está expandindo seu setor de congelados. Foram instalados novos freezers e é necessário garantir que a proteção elétrica está adequada.

O circuito que alimenta os equipamentos de refrigeração possui três freezers com as seguintes características:

- Freezer 1 (F_1): Câmara fria principal
- Freezer 2 (F_2): Câmara fria auxiliar
- Freezer 3 (F_3): Freezer de balcão para produtos



DADOS TÉCNICOS:

- Tensão de alimentação: 220V
- Disjuntor existente: 25A
- Relações entre correntes medidas:
 - $I_1 = 2I_3$ (F_1 consome o dobro do F_3)
 - $I_2 = I_1 + I_3$ (F_2 consome a soma dos outros dois)

a) Monte o sistema de equações que representa a situação descrita, considerando o limite do disjuntor.

$$\begin{cases} \text{(Relação entre Freezer 1 e Freezer 3)} \\ \text{(Relação do Freezer 2 com os demais)} \\ \text{(Limite de segurança do disjuntor)} \end{cases}$$

b) Descubra os valores das correntes I_1 , I_2 e I_3 em Ampère (A) de modo que o disjuntor não seja desarmado.

c) Calcule o valor da potência elétrica total do circuito e de cada freezer.

d) Confirme os cálculos no Photomath.

e) Verifique graficamente os resultados pelo Geogebra.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A Figura 3 apresenta uma situação-problema diretamente relacionada à prática profissional do técnico em Eletrotécnica, envolvendo manutenção elétrica, dimensionamento de corrente e análise de dispositivos de proteção. A atividade articula conhecimentos matemáticos, físicos e tecnológicos em um contexto aplicado, evidenciando alinhamento com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica ao integrar teoria e prática na resolução de problemas reais.

Nesse contexto, a proposta simula uma situação de ampliação de carga elétrica que exige análise técnica criteriosa para garantir a segurança do sistema, mobilizando conceitos de proteção elétrica, grandezas físicas e modelagem matemática. Ao assumir um papel próximo ao de um responsável técnico, o estudante é conduzido a analisar a compatibilidade entre carga instalada e dispositivos de proteção, desenvolvendo competências relacionadas ao dimensionamento adequado e à tomada de decisão fundamentada.

A atividade contribui, assim, para a formação crítica e técnica do estudante, ao promover a compreensão de normas de segurança e a responsabilidade profissional no contexto da atuação em sistemas elétricos. Após a resolução analítica, propõe-se a utilização de recursos digitais como estratégia de verificação e aprofundamento conceitual, possibilitando a revisão de procedimentos, a identificação de inconsistências e a comparação entre diferentes estratégias de resolução.

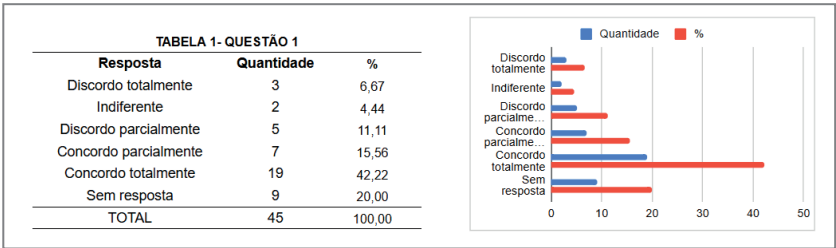
Na etapa seguinte, a representação gráfica das equações por meio do *GeoGebra Classic* favorece a visualização das soluções e a compreensão geométrica do sistema, permitindo ao estudante estabelecer relações entre as representações algébrica e gráfica. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais integrada, na qual diferentes formas de representação são mobilizadas de maneira complementar na construção do conhecimento.

Dessa forma, esperava contribuir para: formação crítica e técnica; compreensão de normas de segurança; desenvolvimento de responsabilidade profissional; integração entre teoria e prática. Após a resolução manual, o estudante seria orientado a utilizar o aplicativo para: verificar os passos da resolução; identificar erros; comparar estratégias algébricas; e refletir sobre o procedimento adotado. Em seguida o estudante deveria reorganizar as equações através da representação gráfica delas no *Geogebra Classic*. Ao inserir as relações no *software*, o estudante poderia: visualizar as interseções das retas; confirmar os valores encontrados; compreender geometricamente a solução do sistema; relacionar representações algébrica e gráfica.

ANÁLISE QUANTITATIVA: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES

A eficácia da utilização das tecnologias foi avaliada por meio de um questionário. No que se refere à melhoria da compreensão dos conteúdos, a questão um investigou se os softwares *GeoGebra Classic* e *Photomath* contribuíram para aprimorar a compreensão dos conteúdos matemáticos trabalhados no curso.

Gráfico 1 - Organização dos dados estatísticos da questão um do Questionário de Avaliação.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados obtidos na questão um indicam que 57,78% dos estudantes reconhecem que o uso dos softwares *GeoGebra Classic* e *Photomath* contribuiu para a melhoria da compreensão dos conteúdos matemáticos do curso, com destaque para 42,22% que afirmaram concordar totalmente. Esse cenário evidencia uma percepção predominantemente positiva acerca da integração das tecnologias no ensino da Matemática aplicada à Eletrotécnica.

À luz de Conceição (2023), tais resultados podem ser compreendidos a partir do potencial das tecnologias móveis quando inseridas em propostas pedagógicas investigativas, nas quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o uso do *Photomath* como ferramenta de verificação procedimental favorece processos metacognitivos, ao permitir a revisão crítica dos próprios procedimentos, sem substituir o raciocínio matemático.

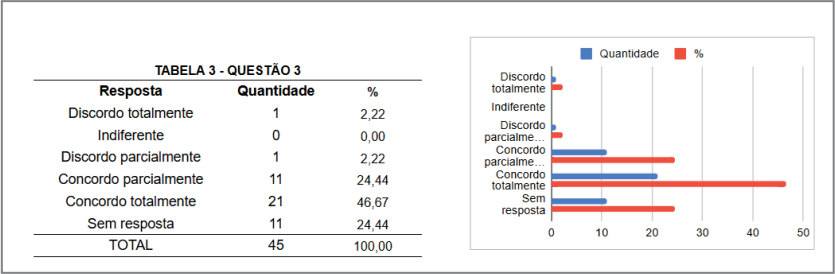
De modo complementar, os achados dialogam com Fontenele (2021), ao evidenciar que a articulação entre representações algébricas e gráficas contribui para a compreensão conceitual dos sistemas lineares. A possibilidade de visualizar a solução por meio da interseção de retas favorece a construção de significados mais consistentes, superando abordagens centradas na repetição mecânica de procedimentos.

Por outro lado, a presença de 17,78% de discordância e 20% de não respondentes indica que a inserção de tecnologias, de forma isolada, não assegura a aprendizagem. Esse dado reforça a centralidade da mediação docente e da intencionalidade pedagógica na condução das atividades, especialmente quando se trata de integrar recursos digitais a contextos formativos específicos.

Nesse sentido, os resultados evidenciam que a eficácia das tecnologias está diretamente relacionada à sua inserção em práticas didáticas contextualizadas, contínuas e articuladas ao campo profissional. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Frigotto e Araújo (2018), ao destacar que a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e práticos constitui elemento fundamental para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica.

Outro ponto de destaque refere-se à percepção dos estudantes acerca do potencial das ferramentas para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a questão três investigou se o uso dos softwares *GeoGebra Classic* e *Photomath* pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino interativo e crítico, capaz de estimular habilidades essenciais à formação de técnicos.

Gráfico 2 - Organização dos dados estatísticos da questão três do Questionário de Avaliação.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os resultados apresentados anteriormente indicam que a maioria dos estudantes reconhece o potencial do *GeoGebra Classic* e do *Photomath* como ferramentas capazes de promover um ensino interativo, crítico e alinhado à formação técnica para o mundo do trabalho. A taxa de concordância superior a 70% revela que os discentes perceberam impacto positivo na compreensão dos conteúdos matemáticos e no desenvolvimento de habilidades relacionadas à

prática profissional. A discussão desses dados pode ser aprofundada à luz das contribuições de Kenski (2012), Mendes (2024), Ramos (2014) e Saviani (2007).

Kenski (2012) afirma que as tecnologias digitais imprimem um novo ritmo à circulação da informação e transformam as formas de ensinar e aprender. Para a autora, a escola precisa incorporar essas tecnologias de maneira crítica e metodologicamente estruturada, superando o modelo transmissivo tradicional. Os resultados da pesquisa indicam que, quando inseridos em uma proposta pedagógica contextualizada e mediada, os *softwares* contribuíram para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Isso confirma a ideia de que a tecnologia, integrada ao planejamento didático, pode favorecer novas formas de interação com o conhecimento. Contudo, Kenski também alerta que o simples uso da ferramenta não garante inovação; a mediação docente é decisiva. A existência de um percentual de não respondentes ou discordantes reforça essa necessidade de acompanhamento pedagógico constante.

No campo específico do ensino de Matemática, Mendes (2024) evidencia que o uso do *GeoGebra Classic* potencializa metodologias ativas ao permitir visualização dinâmica, experimentação e articulação entre representações algébricas e gráficas. Os resultados obtidos dialogam diretamente com essa perspectiva, uma vez que os estudantes reconheceram que o uso do software contribuiu para a compreensão dos conteúdos. A possibilidade de visualizar interseções de retas, testar hipóteses e confirmar resultados amplia a compreensão conceitual e reduz a aprendizagem mecânica. Assim, os dados corroboram a tese de Mendes de que o *GeoGebra Classic* pode favorecer maior engajamento e protagonismo discente.

Ao analisar os resultados sob a perspectiva de Ramos (2014), observa-se que a integração entre tecnologia, matemática e situações reais da Eletrotécnica aproxima-se da filosofia da práxis defendida pela autora. Para Ramos, a formação de trabalhadores deve articular teoria e prática, promovendo compreensão crítica da realidade e não apenas treinamento instrumental. A utilização dos *softwares* em problemas contextualizados — envolvendo circuitos elétricos, potência e dimensionamento — indica que o conhecimento matemático foi mobilizado como instrumento de análise concreta, contribuindo para a formação técnica

crítica. Nesse sentido, a tecnologia não se configura como fim em si mesma, mas como ferramenta para compreender e intervir na realidade profissional.

ANÁLISE QUALITATIVA: ENTRE A PRATICIDADE E OS DESAFIOS

A análise das respostas abertas dos estudantes, realizada à luz da perspectiva metodológica de Bardin (2016), permitiu identificar categorias recorrentes como *facilidade de compreensão*, *autonomia na resolução* e *visualização dos conceitos*. A partir da análise de conteúdo, observou-se que os depoimentos não apenas reforçam os dados quantitativos, mas revelam o impacto subjetivo da experiência pedagógica utilizando o *Photomath* e o *GeoGebra Classic*. Expressões como “me ajudaram muito”, “mais prático” e “aprendizagem mais facilmente compreendida” indicam que os estudantes perceberam mudanças concretas em seu processo de aprendizagem.

Os resultados evidenciam que o uso das tecnologias digitais, quando orientado por intencionalidade pedagógica, favorece não apenas a reorganização das práticas educativas, mas também a construção de uma aprendizagem mais significativa e integrada. Conforme aponta Kenski (2012), a inovação no uso das tecnologias não reside na sua mera inserção no ambiente escolar, mas na transformação das dinâmicas de ensino e aprendizagem, exigindo novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, as contribuições da Educação Matemática, especialmente nos estudos de Fontenele (2021) e Mendes (2024), reforçam que o uso de recursos como o *GeoGebra Classic* potencializa a articulação entre diferentes registros de representação, favorecendo metodologias ativas e a compreensão conceitual dos conteúdos. A possibilidade de visualizar e manipular representações algébricas e gráficas contribui para que o estudante ultrapasse a lógica da memorização mecânica, desenvolvendo uma compreensão estrutural dos conceitos matemáticos.

Essa abordagem dialoga diretamente com os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, conforme discutido por Frigotto e Araújo (2018), ao propor a superação da fragmentação entre formação geral e formação técnica

por meio do ensino integrado. Ao articular Matemática, tecnologia digital e situações concretas da Eletrotécnica, a proposta aproxima-se da concepção de formação integral, na qual o conhecimento escolar se vincula às demandas reais do mundo do trabalho. Nesse sentido, Ciavatta (2008) destaca que a integração entre saberes contribui para a construção da identidade profissional, ao relacionar o conhecimento científico às práticas sociais e produtivas.

Além disso, essa perspectiva encontra respaldo na concepção de trabalho como princípio educativo defendida por Saviani (2007), segundo a qual o conhecimento escolar deve estar ancorado nas bases históricas e ontológicas da produção humana. Assim, a tecnologia deixa de ocupar um papel meramente instrumental e passa a constituir-se como mediação fundamental para a compreensão crítica e a intervenção na realidade técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou de que forma a integração das Tecnologias Móveis Digitais de Informação e Comunicação (TMDICs), especialmente por meio dos aplicativos *GeoGebra Classic* e *Photomath*, contribui para o ensino de Matemática no curso técnico integrado em Eletrotécnica. Os resultados indicam que, quando articulada a um planejamento pedagógico intencional e contextualizado, a tecnologia assume um papel formativo relevante, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas.

Os resultados evidenciam que a integração das tecnologias digitais, quando articulada às atividades pedagógicas e orientada por intencionalidade didática, contribui para a construção de práticas mais interativas e significativas. Nesse sentido, reforça-se a importância de um ensino de Matemática que dialogue com as demandas técnicas da área de formação, favorecendo a superação da fragmentação curricular e a consolidação de uma proposta de formação integrada.

A pesquisa também trouxe à tona reflexões importantes sobre os desafios relacionados à infraestrutura e às normas escolares. A resistência ao uso do telefone celular em sala de aula e a necessidade de espaços adequados para o desenvolvimento de metodologias ativas são aspectos que demandam atenção institucional. Evidenciou-se que não basta garantir o acesso às ferramentas; é

imprescindível promover uma mudança na cultura escolar, de modo a reconhecer o potencial educativo dos dispositivos móveis e integrá-los de forma crítica e planejada às práticas pedagógicas.

Uma importante contribuição dessa pesquisa é que as atividades elaboradas são passíveis de replicação e adaptação para outros cursos e contextos. A proposta não se limita à agilidade no cálculo ou à automatização de procedimentos, mas visa à formação de um técnico crítico, capaz de utilizar a tecnologia para interpretar fenômenos, analisar dados e tomar decisões seguras em sua futura atuação profissional.

Os resultados confirmam a contribuição das tecnologias digitais para o ensino de Matemática no contexto da formação técnica, especialmente quando integradas a propostas pedagógicas contextualizadas e orientadas para a prática profissional. Contudo, destaca-se que a intervenção realizada possui caráter situado, o que indica a necessidade de ampliação e replicação em diferentes contextos da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de validar e aprofundar os achados. Nesse sentido, o estudo abre possibilidades para investigações futuras que explorem, de forma mais longitudinal, os impactos das tecnologias na aprendizagem matemática e na formação integral dos estudantes.

Agradecimentos

À Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE), pelo apoio financeiro concedido, fundamental para a viabilização e o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Sergipe (IFS), pelo suporte institucional e pelas condições oferecidas para a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 1 out. 2024.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p.66-96.

CONCEIÇÃO, P. E. da. Possibilidades do uso do celular para o ensino de funções trigonométricas por meio de tarefas investigativas. 2023. **Mestrado**. Universidade Federal de Itajubá. Itajubá. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3740/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_2023075.pdf. Acesso em: 1 out. 2024.

FONTENELE, A. da S. A Matemática no contexto virtual: estratégias para o aprendizado de sistemas lineares por meio do programa Geogebra. 2021. **Mestrado**. Universidade Estadual do Piauí. Piauí. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3235>. Acesso em: 1 out. 2024.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias no novo ritmo da informação**. 8ª Ed.- Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

MENDES, R. S. O uso do geogebra no ensino de funções do primeiro e segundo grau, em uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular do interior de Minas Gerais. **Fórum e metodologias ativas**. 3(1), 362–368. Disponível em: <https://publicacoescesu.cps.sp.gov.br/fma/article/view/46>. Acesso em: 1 out. 2024.

RAMOS, M. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 23, n. 1, jan-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 1 out. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: www.scielo.br/r/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 out. 2024.

ATITUDES FRENTE À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO COM LICENCIANDOS DO IFTO

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA- *Campus* Cametá / PPGLetras – UFT

Daniel Marra

IFTO – *Campus* Palmas / PPGLetras – UFT

RESUMO

Este estudo investiga as percepções sociolinguísticas sob a perspectiva de gênero, analisando como estudantes avaliam diferentes falantes em relação às dimensões de *status* (poder, prestígio e controle) e solidariedade (empatia, confiabilidade e afetividade). A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um teste de atitudes linguísticas de natureza indireta, no qual 48 estudantes de cursos de licenciatura avaliaram áudios representativos das variedades rural, urbana e rurbana do português brasileiro, utilizando uma escala *Likert* de sete pontos. Os resultados indicam que as mulheres associam a fala à escolarização e à competência, ao passo que os homens enfatizam atributos ligados à honestidade e à confiabilidade. Além disso, o grupo masculino atribui maior relevância a aspectos relacionados ao desempenho social, enquanto as mulheres distribuem suas percepções de forma mais equilibrada entre sociabilidade, esforço e reconhecimento acadêmico. Na dimensão da solidariedade, os homens concentram suas avaliações em atributos como sinceridade e credibilidade, já as mulheres articulam elementos relacionados tanto ao prestígio acadêmico quanto às relações sociais. Esses achados evidenciam que a percepção da linguagem está profundamente vinculada a estereótipos culturais e normas sociais, influenciando diretamente o modo como os falantes são julgados em diferentes contextos. O estudo ressalta a importância de promover maior conscientização sobre o preconceito linguístico e suas implicações sociais, contribuindo para uma abordagem mais equitativa das variedades do português brasileiro.

Palavras-chave: Sociolinguística; atitudes linguísticas; gênero; variação linguística; preconceito linguístico; português brasileiro.

INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem e gênero permite compreender como diferentes grupos atribuem sentidos sociais às variedades linguísticas. Nessa perspectiva, homens e mulheres podem mobilizar critérios distintos de julgamento, associados ao prestígio e à escolarização, bem como a aspectos como honestidade, confiabilidade e proximidade social.

A interseção entre esses elementos tem sido amplamente debatida por estudiosos da sociolinguística, pois se observa que homens e mulheres não apenas utilizam a língua de maneiras distintas, mas também constroem leituras diferenciadas sobre essas formas. Estudos anteriores demonstram que mulheres tendem a valorizar mais a linguagem associada à escolarização e ao reconhecimento social, enquanto homens frequentemente enfatizam traços de honestidade e confiabilidade na fala. Essas diferenças podem estar relacionadas a normas sociais historicamente impostas a cada gênero, moldando tanto o uso da língua quanto as percepções sobre os falantes.

Este estudo analisa como estudantes avaliam diferentes falantes em duas dimensões sociolinguísticas fundamentais: *status* e solidariedade. A primeira engloba atributos como inteligência, competência e prestígio; a segunda abrange qualidades como honestidade, empatia e credibilidade.

A relação entre *status* e linguagem constitui um campo consolidado de investigação dentro dos estudos da variação linguística, uma vez que a língua é frequentemente associada a mobilidade social e escolarização. No entanto, essa associação não se estabelece de maneira homogênea. Enquanto algumas dessas formas de fala são consideradas mais valorizadas, outras são vistas como inferiores e estigmatizadas, influenciando diretamente as oportunidades e a inserção social dos falantes. À luz dessa problemática, questiona-se se a atribuição de prestígio linguístico se dá de forma similar entre homens e mulheres ou se há diferenças na maneira como cada gênero percebe essas relações.

Além do *status*, a solidariedade também constitui uma dimensão central na avaliação das variedades linguísticas. Enquanto o *status* se relaciona com posicionamento social e profissional, a solidariedade está atrelada à percepção de proximidade, sinceridade e confiança. Em diversas sociedades, determinados

usos linguísticos são vistos como mais acolhedores e amigáveis, enquanto outros são considerados mais distantes e formais. Investigar essas percepções entre os gêneros permite compreender como a fala influencia os relacionamentos interpessoais e os julgamentos sociais.

Para investigar essas questões, adotou-se um procedimento baseado em teste de atitudes linguísticas, no qual estudantes avaliaram falantes pertencentes a diferentes variedades do português brasileiro. Os participantes atribuíram notas a adjetivos específicos dentro das dimensões de *status* e solidariedade, permitindo identificar padrões de avaliação diferenciados entre homens e mulheres. Esse procedimento possibilitou verificar se as percepções linguísticas dos participantes são atravessadas por construções sociais de gênero.

Parte-se da hipótese de que homens e mulheres mobilizam critérios distintos na avaliação dos falantes, articulando dimensões de prestígio, confiança e pertencimento social.

Diante dessa problemática, este estudo reforça a importância de se compreender as percepções sociolinguísticas sob uma ótica interseccional, considerando que gênero, contexto social e variação linguística são fatores indissociáveis. O reconhecimento de que a fala influencia as relações interpessoais e profissionais deve estimular uma abordagem mais crítica e equitativa dos usos linguísticos, promovendo a valorização da diversidade linguística e a superação de estereótipos que impactam negativamente a mobilidade social dos falantes.

Portanto, a investigação das atitudes linguísticas sob a perspectiva de gênero possibilita reflexões sobre como a sociedade constrói e hierarquiza as variedades linguísticas, impactando diretamente a forma como os indivíduos são percebidos e inseridos em diferentes contextos sociais. Ao trazer essas discussões para o campo acadêmico e educacional, este estudo contribui para o fortalecimento de práticas mais inclusivas e conscientes na análise da linguagem e de seus efeitos na construção das identidades sociais.

Nesse sentido, sustenta-se que a avaliação linguística se organiza segundo uma divisão funcional do valor linguístico, na qual diferentes formas de fala são mobilizadas para distintos regimes de reconhecimento social.

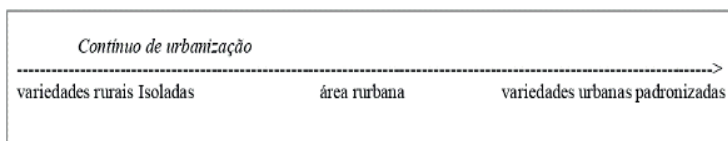
METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, conforme os pressupostos de Antônio Carlos Gil (2008) e de Marconi e Lakatos (2017). No âmbito específico da Linguística, a investigação foi desenvolvida com base em uma abordagem sociolinguística, utilizando instrumentos de coleta de dados voltados à análise de crenças e atitudes linguísticas. No recorte analítico adotado neste artigo, privilegia-se o exame dos dados provenientes do teste de atitudes linguísticas, com ênfase na comparação entre as avaliações de participantes do sexo masculino e feminino.

A metodologia adotada fundamenta-se em estudos anteriores, como os de Cyranka (2007) e Cyranka e Scafutto (2011), incorporando os modelos teóricos de Bortoni-Ricardo (2001), que estabelecem três contínuos: urbanização, monitoração estilística e oralidade-letramento. A estrutura metodológica foi delineada para garantir um levantamento de dados eficaz e representativo.

Desse modo, utilizou-se o contínuo de urbanização para a investigação das atitudes dos estudantes de licenciatura, conforme apresentado no quadro a seguir, elaborado para a constituição do corpus da pesquisa, no qual se definiram os Falantes I, II e III, correspondentes às variedades urbana, rurbana e rural.

Quadro 1 - Contínuo de urbanização.



Fonte: Bortoni-Ricardo (2001, p. 52).

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram elaborados e aplicados quatro instrumentos de coleta de dados: (i) um questionário para a constituição do corpus, (ii) um questionário voltado à investigação de crenças linguísticas, (iii) um teste de atitudes linguísticas e (iv) um questionário socioeconômico. Embora todos os instrumentos tenham contribuído para a construção do banco de dados da pesquisa, o presente artigo delimita-se à análise dos resultados provenientes do teste de atitudes linguísticas.

Importa esclarecer que o presente artigo deriva da dissertação de mestrado do primeiro autor, tendo sido desenvolvido em coautoria com seu orientador, com vistas à reelaboração, sistematização e aprofundamento analítico dos dados.

O primeiro instrumento consistiu na seleção de três participantes cujas produções orais representassem diferentes pontos do contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo (2001). Esses participantes foram identificados como falante I, falante II e falante III, conforme a ordem sorteada de apresentação dos áudios aos avaliadores, correspondendo, neste estudo, às variedades rural, urbana e rurbana.

O terceiro instrumento, objeto de análise neste trabalho, consistiu na aplicação de um teste de atitudes linguísticas de natureza indireta, no qual estudantes universitários avaliaram os falantes a partir da escuta de áudios previamente selecionados. As avaliações foram realizadas com base em uma escala *Likert* de sete pontos, variando de 1 a 7, na qual valores mais elevados indicam maior atribuição do atributo avaliado, considerando diferentes atributos relacionados às dimensões de *status* e solidariedade.

Um dos desafios metodológicos encontrados foi a seleção de indivíduos que se encaixassem nos perfis linguísticos estabelecidos. Para garantir representatividade, foram seguidos critérios definidos por Cyranka (2007) e Bortoni-Ricardo (2004), resultando na escolha de três perfis de falantes: um falante com trajetória predominantemente rural e baixa escolarização formal; um falante rurbano, com baixa escolaridade e influências rurais e urbanas na fala; um falante urbano, com ensino superior completo e mestrado (pós-graduação *Stricto sensu*), com predominância de traços urbanos na fala.

Ressalta-se que os perfis foram definidos com base em trajetórias sociolinguísticas específicas, não implicando associação determinística entre escolarização, origem geográfica e valor linguístico. Inicialmente, previa-se a seleção dos participantes em Palmas (TO), local de residência do pesquisador. Contudo, devido à dificuldade de identificar um falante que atendesse ao perfil rural estabelecido, a coleta foi parcialmente realizada em Monte do Carmo (TO), cidade de origem do pesquisador, a fim de garantir a representação desse ponto do contínuo de urbanização.

Os dados referentes aos perfis urbano e rurano foram coletados em Palmas, enquanto o perfil rural foi obtido em Monte do Carmo. As gravações ocorreram em ambientes naturais, com o objetivo de preservar a espontaneidade da fala. Abaixo é apresentado o perfil dos participantes da primeira etapa da pesquisa, ou seja, as variedades do português brasileiro de acordo com Bortoni-Ricardo (2001).

Quadro 2 - Perfil dos falantes – participantes da primeira etapa da pesquisa.

	Falante I	Falante II	Falante III
Nome ¹	Sr. Antônio	Cecília	D ^a Helena
Idade	85 anos	29 anos	56 anos
Grau/instrução	Analfabeto	Mestrado	4 ^a série do ensino Fundamental
Residência	Monte do Carmo (TO)	Palmas (TO)	Palmas - TO
Local da Entrevista	Chácara (zona rural) Monte do Carmo - TO	CEM Castro Alves - Região Norte - Palmas (TO)	CEM Santa Rita de Cássia - Região Sul - Palmas - TO
Variedade Linguística	<i>Rural</i>	<i>Urbana</i>	<i>Rurbana</i>

Fonte: Cândido-Rodrigues (2019).

A identificação dos falantes como I, II e III corresponde à ordem sorteada de apresentação dos áudios aos avaliadores. No presente estudo, essa ordem resultou na seguinte associação: Falante I, variedade rural; Falante II, variedade urbana; e Falante III, variedade rurbana. Assim, embora a numeração derive da sequência de exposição no teste, cada falante foi analiticamente associado ao respectivo ponto do contínuo de urbanização.

A coleta de dados envolveu a gravação de relatos espontâneos dos participantes acerca de suas brincadeiras de infância. Para garantir qualidade e facilidade de armazenamento, os áudios foram obtidos por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas e posteriormente editados para padronização da duração, com tempo aproximado de um minuto cada.

As gravações foram apresentadas a um grupo de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras, Educação Física, Matemática e Física do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), *Campus* Palmas, para análise das atitudes

¹ Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios para preservação da identidade dos participantes.

linguísticas. A ordem de apresentação dos áudios foi definida por sorteio, a fim de evitar possíveis efeitos de ordem na percepção dos participantes, resultando na seguinte sequência: rural, urbana e rurbana.

A amostra foi composta por 48 estudantes, sendo 24 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, todos regularmente matriculados nos cursos mencionados.

Os acadêmicos julgaram os falantes a partir de adjetivos relacionados a duas dimensões principais. A dimensão de *status* compreendeu termos como inteligente, competente, rica, bonita, forte, sociável e trabalhadora. Já a dimensão de solidariedade foi representada por adjetivos como honesto, simpático, boa pessoa, responsável, confiável e alegre.

Cabe destacar que os participantes realizaram a avaliação com base exclusivamente na escuta dos áudios, sem acesso a informações visuais ou identificação dos falantes. Sob essa perspectiva, os julgamentos foram orientados pela percepção da voz, e não pelo sexo dos indivíduos avaliados. Desse modo, o uso de adjetivos como “trabalhadora” deve ser compreendido como um índice de valor associado ao atributo trabalho, independentemente do gênero do falante.

Os critérios de análise dos dados foram estabelecidos a partir das respostas aos questionários e dos julgamentos feitos pelos acadêmicos sobre os áudios apresentados. Para isso, foram consideradas variáveis de controle como sexo dos participantes e o tema das entrevistas. Os resultados obtidos foram comparados com pesquisas anteriores para verificar padrões de avaliação semelhantes ou discrepantes em diferentes regiões do país. Os modelos teóricos de Bortoni-Ricardo, que abordam os contínuos de urbanização, monitoração linguística e oralidade-letramento, foram essenciais para compreender a dinâmica da variação linguística entre os participantes e seus julgadores.

Para garantir a confiabilidade da pesquisa, os dados foram submetidos à análise estatística descritiva, com cálculo de médias aritméticas para cada atributo avaliado, com distinção entre os grupos masculino e feminino e entre os diferentes perfis de falantes. A utilização da escala *Likert*² permitiu a mensuração

² A Escala de *Likert* é uma ferramenta amplamente utilizada em pesquisas sociais para medir atitudes, opiniões e percepções. Tradicionalmente, consiste em afirmações às quais os respondentes indicam seu nível de concor-

das percepções dos participantes de forma quantificável e comparável. Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o anonimato e o sigilo das informações coletadas.

O conjunto desses procedimentos metodológicos assegura a consistência analítica da investigação, permitindo a articulação entre variáveis sociolinguísticas e percepções avaliativas dos participantes. Apesar da robustez metodológica adotada, algumas limitações foram identificadas. Uma das principais dificuldades foi encontrar participantes que se encaixassem nos perfis desejados de falantes (urbano, rurano e rural). Além disso, reconhece-se a possível influência de variáveis externas sobre os julgamentos dos acadêmicos, especialmente aspectos paralinguísticos, como entonação, ritmo e timbre da voz, bem como a atuação de preconceitos linguísticos inconscientes. Soma-se a isso as limitações decorrentes do tamanho da amostra. Contudo, os resultados obtidos contribuem de forma significativa para a compreensão das atitudes linguísticas em contextos acadêmicos, ampliando o debate acadêmico sobre preconceito linguístico e variação sociolinguística no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que os dados revelam?

Os resultados indicam que a percepção sociolinguística dos falantes não se organiza segundo uma única lógica de valoração. Estudantes do sexo feminino e masculino mobilizam critérios parcialmente distintos, atribuindo à fala atributos sociais, morais, cognitivos e relacionais. A avaliação linguística, nesse contexto, extrapola o prestígio normativo e incorpora dimensões como autenticidade, confiabilidade, esforço, proximidade e integração social.

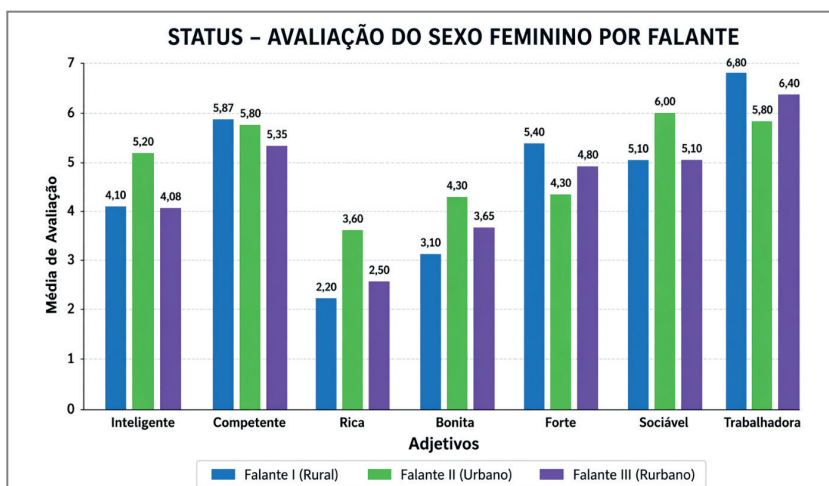
Esses resultados configuram manifestações de crenças e atitudes linguísticas socialmente construídas, historicamente situadas e ideologicamente mediadas.

dância ou discordância, geralmente em escalas que variam de 1 a 5 ou de 1 a 7 pontos. No presente estudo, essa escala foi adaptada para a avaliação de atributos, permitindo aos participantes atribuir valores numéricos aos falantes a partir da escuta dos áudios.

Conforme William Labov (2008, p. 176), “existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem compartilhado pela comunidade de fala”. Os dados evidenciam, contudo, variações internas relevantes, especialmente quando considerada a variável gênero. Do mesmo modo, Moreno-Fernández (1998, p. 189) compreende o prestígio linguístico como um processo de “concessão de estima e respeito” a determinadas formas de fala e aos sujeitos que as utilizam. Nesse sentido, a leitura social observada reflete estruturas sociais mais amplas de pertencimento, distinção e hierarquização.

Avaliação do *Status* pelas estudantes do sexo feminino

Figura 1 - Médias de avaliação de *Status* de estudantes do sexo feminino de licenciaturas do IFTO.



Nota: Escala de avaliação de 1 a 7, onde 1 = menor associação ao atributo e 7 = maior associação ao atributo.

Fonte: Cândido-Rodrigues (2019).

No grupo feminino, a primeira evidência relevante é que o Falante II (urbano) se destaca de modo nítido no atributo inteligente, com média 5,20, enquanto o Falante I (rural) obtém 4,10 e o Falante III (rurbano), 4,08. O mesmo movimento reaparece, ainda que de forma menos acentuada, em bonita, com 4,30 para o Falante II, 3,10 para o Falante I e 3,65 para o Falante III. Esses números sugerem que, para as estudantes, a variedade urbana continua fortemente associada à escolarização, à apresentação social e a uma imagem socialmente legitimada de competência e distinção.

Esse padrão reforça a associação entre variedade urbana, escolarização e competência intelectual, em consonância com os pressupostos da Sociolinguística variacionista. Conforme William Labov (2008), as variedades linguísticas associadas a grupos socialmente dominantes tendem a ser percebidas como mais corretas, mais prestigiadas e, conseqüentemente, mais inteligentes. Sob essa perspectiva, a linguagem funciona como um marcador de capital cultural, conforme também sugere Pierre Bourdieu (1982), ao discutir o papel da língua na legitimação das hierarquias sociais.

No entanto, esse mesmo grupo feminino introduz um elemento crucial de complexificação da análise: em competente, a maior média não é do falante urbano, mas do Falante I, com 5,87, seguida de perto pelo Falante II, com 5,80, e acima do Falante III, com 5,35. A diferença, embora pequena, é teoricamente expressiva, pois indica que a competência, embora dialogue com o prestígio urbano, não se reduz inteiramente a ele.

Essa evidência revela o caráter não linear das atitudes linguísticas. Conforme formulado por Lambert e Lambert (1972, p. 77-78):

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.

Essa evidência revela o caráter não linear das atitudes linguísticas. De acordo com Lambert e Lambert (1972, p. 77-78), as atitudes são constituídas por dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais que podem operar de forma simultânea e, por vezes, contraditória.

Essa tendência se confirma em outros atributos. Em forte, o maior valor também é atribuído ao Falante I, com 5,40, seguido do Falante III, com 4,80, e do Falante II, com 4,30. No atributo “trabalhadora”, o destaque do Falante I torna-se ainda mais contundente: 6,80, contra 5,80 do Falante II e 6,40 do Falante III. Trata-se da maior média de toda a percepção feminina na dimensão de *status*. Em sociável, por sua vez, o maior valor retorna ao Falante II, com 6,00, enquanto os Falantes I e III recebem ambos 5,10.

Essa distribuição evidencia que o *status* emerge da articulação de múltiplos critérios de valoração social, associados a distintos referenciais de reconhecimento. A variedade urbana tende a ser associada à intelectualidade e à legitimidade social, enquanto a variedade rural se destaca nos atributos relacionados ao esforço, à força e ao trabalho.

Enquanto o falante urbano concentra atributos associados à intelectualidade e à legitimidade normativa, o falante rural se destaca em dimensões ligadas ao esforço, à dedicação e à produtividade.

Conforme Bagno (2017, p. 21):

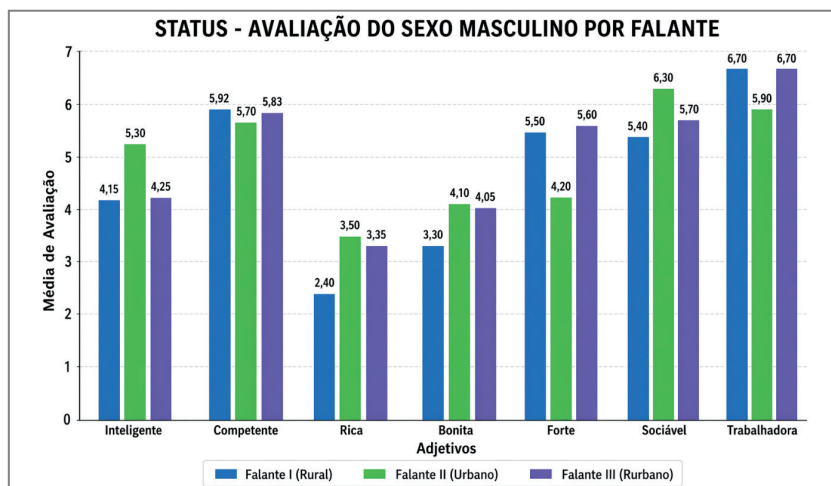
São opiniões, concepções ou mesmo manifestações concretas que as pessoas têm acerca de sua própria língua, da(s) língua(s) de outros grupos sociais e, sobretudo, da variação linguística. O caso mais frequente em sociedades letradas é das atitudes que os falantes assumem na comparação entre as formas linguísticas padronizadas e as demais variedades empregadas em seu meio social.

Essa dualidade amplia o modelo tradicional de prestígio linguístico ao incorporar critérios sociais diferenciados. Conforme Marcos Bagno (2017, p. 21), as atitudes linguísticas correspondem a “opiniões, concepções ou manifestações concretas que as pessoas têm acerca da sua própria língua e da língua dos outros”, evidenciando que tais julgamentos se inserem em um campo social mais amplo.

O *status*, portanto, distribui-se conforme diferentes formas de capital social simbolizadas pelos atributos avaliados. Quando o critério envolve intelectualidade e integração social, o urbano se sobressai; quando envolve esforço, produtividade e robustez moral, o rural ganha centralidade; e, em posições intermediárias, o urbano aparece como perfil de transição.

Avaliação do Status pelos estudantes do sexo masculino

Figura 2 - Médias de avaliação de Status de estudantes do sexo masculino de licenciaturas do IFTO.



Nota: Escala de avaliação de 1 a 7, onde 1 = menor associação ao atributo e 7 = maior associação ao atributo.

Fonte: Cândido-Rodrigues (2019).

No grupo masculino, a primeira convergência com o grupo feminino aparece no atributo inteligente: o Falante II (urbano) também recebe a maior média, 5,30, acima do Falante I, com 4,15, e do Falante III, com 4,25. Esse resultado confirma que a associação entre variedade urbana e capital cognitivo não é exclusiva das mulheres, sendo compartilhada pelos dois grupos, o que indica um padrão sociolinguístico mais amplo de indexação da urbanidade ao prestígio intelectual.

Essa associação reforça a perspectiva de Moreno-Fernández (1998), segundo a qual o prestígio linguístico é socialmente construído. Nessa direção, a valorização da variedade urbana como marcador de inteligência revela a internalização de normas sociais que associam a linguagem padrão à competência intelectual. Tal fenômeno também é discutido por Labov (2008), ao demonstrar que os falantes reconhecem e reproduzem padrões de prestígio linguístico, mesmo sem plena consciência desses processos.

Entretanto, os dados masculinos reordenam a hierarquia do status de modo ainda mais evidente do que os femininos. Em competente, o maior valor é atribuído ao Falante I, com 5,92, seguido de perto pelo Falante III, com 5,83,

enquanto o Falante II fica em 5,70. Em forte, o Falante III alcança a maior média, 5,60, seguido do Falante I, com 5,50, e do Falante II, com 4,20. Em sociável, o Falante II retorna ao topo, com 6,30, superando o Falante III, com 5,70, e o Falante I, com 5,40. Já em trabalhadora, há um dado particularmente expressivo: o Falante I e o Falante III empatam com a maior média, 6,70, enquanto o Falante II obtém 5,90.

Esses resultados afastam a interpretação de que os homens atribuiriam *status* prioritariamente à força física ou ao polo urbano. Embora a força seja um atributo relevante, trabalhadora emerge como marcador mais robusto de *status* na avaliação masculina. Além disso, o falante urbano lidera em inteligência, sociabilidade, riqueza e beleza, mas perde centralidade em competência, força e trabalho.

Os dados indicam que, entre os homens, o *status* resulta da articulação entre reconhecimento associado à escolarização e desempenho social concreto, especialmente em atributos como esforço, produtividade e eficiência. Em termos analíticos, isso evidencia que a avaliação masculina não se orienta exclusivamente por um modelo normativo de prestígio, sendo atravessada por critérios associados à ação e ao desempenho social.

Essa orientação valorativa confirma a proposição de Calvet (2002), ao afirmar que a linguagem está inserida em um sistema mais amplo de relações sociais e ideológicas. Nessa perspectiva, o julgamento linguístico não se limita à forma da fala, mas incorpora valores sociais como produtividade, esforço e utilidade prática. Tal resultado também dialoga com Bisinoto (2007, p. 24), ao destacar que as atitudes linguísticas “fundam e governam tanto as relações de poder quanto as relações de confiança e pertencimento”, evidenciando o papel central da linguagem na organização das relações sociais.

Comparação entre masculino e feminino na dimensão de *Status*

Quando os dois grupos são comparados, identificam-se tanto convergências quanto dissensos. Ambos associam o Falante II à inteligência e à sociabilidade, o que indica que a variedade urbana conserva forte valor de prestígio na comunidade avaliadora. Contudo, ambos também atribuem ao Falante I elevadas

médias em competência e, sobretudo, em trabalho, evidenciando que o prestígio urbano não monopoliza o *status*.

A diferença principal reside no modo como cada grupo distribui o valor. As mulheres tendem a organizar o *status* de forma mais equilibrada entre cognição, sociabilidade e mérito moral, enquanto os homens enfatizam atributos ligados ao trabalho e ao desempenho social prático. Em ambos os casos, porém, emerge uma conclusão central: o *status* não se configura como um bloco homogêneo de prestígio urbano, mas como uma estrutura plural, na qual diferentes falantes encarnam distintas formas de reconhecimento social.

Os dados revelam que essa dinâmica se organiza em dois regimes de valoração social. De um lado, observa-se uma dimensão cognitiva, associada à variedade urbana e à ideia de competência intelectual; de outro, um prestígio moral, vinculado às variedades rural e rurbana e associado a atributos como esforço, responsabilidade e trabalho. Essa dualidade confirma a perspectiva de Lambert e Lambert (1972, p. 77-78), segundo a qual as atitudes linguísticas são multidimensionais e não se organizam de forma linear, além de indicar que o prestígio linguístico não constitui um valor absoluto, mas um fenômeno fragmentado e socialmente distribuído.

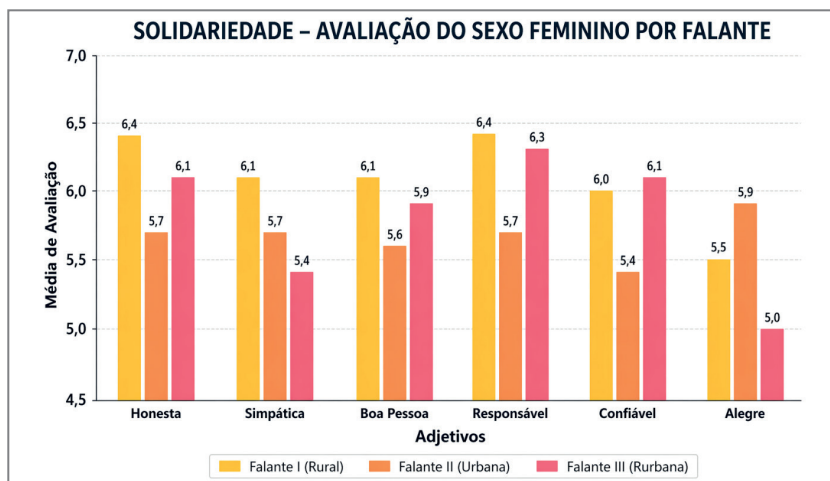
Dimensão de *Solidariedade*

Se a dimensão de *status* já mostra uma distribuição complexa do valor, a dimensão de solidariedade evidencia, de forma ainda mais contundente, uma dissociação estrutural entre prestígio e confiança.

Diferentemente da dimensão de *status*, a solidariedade está diretamente relacionada à dimensão afetiva da linguagem. Conforme Calvet (2002), a língua também atua como marcador de identidade e pertencimento, sendo utilizada pelos falantes como instrumento de construção de vínculos sociais. Em termos analíticos, a análise da solidariedade revela percepções sobre a linguagem e sobre a proximidade social, a autenticidade e a confiança atribuídas aos falantes.

Avaliação da *Solidariedade* pelas estudantes do sexo feminino

Figura 3 - Médias de avaliação de *Solidariedade* de estudantes do sexo feminino de licenciaturas do IFTO.



Nota: Escala de avaliação de 1 a 7, onde 1 = menor associação ao atributo e 7 = maior associação ao atributo.

Fonte: Cândido-Rodrigues (2019).

Na avaliação da solidariedade pelas estudantes do sexo feminino, observa-se um deslocamento significativo em relação à lógica predominante na dimensão de *status*. Enquanto o eixo da confiança tende a concentrar-se na variedade urbana, a solidariedade revela uma redistribuição do valor social, privilegiando, sobretudo, os falantes associados às variedades rural e rurbana.

Os dados indicam, de forma consistente, a centralidade do Falante I (rural) na maior parte dos atributos avaliados. Em honesta, o Falante I alcança a maior média (6,4), superando o Falante III (6,1) e o Falante II (5,7). Esse mesmo padrão se repete em simpática, com 6,1 para o Falante I, frente a 5,7 do Falante II e 5,4 do Falante III, e também em boa pessoa, com 6,1 para o Falante I, 5,9 para o Falante III e 5,6 para o Falante II. Esses resultados sugerem que, para as estudantes, a variedade rural está fortemente associada a atributos de integridade, cordialidade e valor moral.

Essa tendência se intensifica no atributo responsável, no qual o Falante I atinge novamente a maior média (6,4), sendo seguido de perto pelo Falante III (6,3) e, em posição inferior, pelo Falante II (5,7). Em confiável, observa-se uma leve inflexão,

com o Falante III assumindo a maior média (6,1), seguido do Falante I (6,0) e do Falante II (5,4). Esse dado é particularmente relevante, pois indica que a confiabilidade é percebida como um atributo fortemente associado às variedades não urbanas, com ligeira vantagem para o perfil rurbarano.

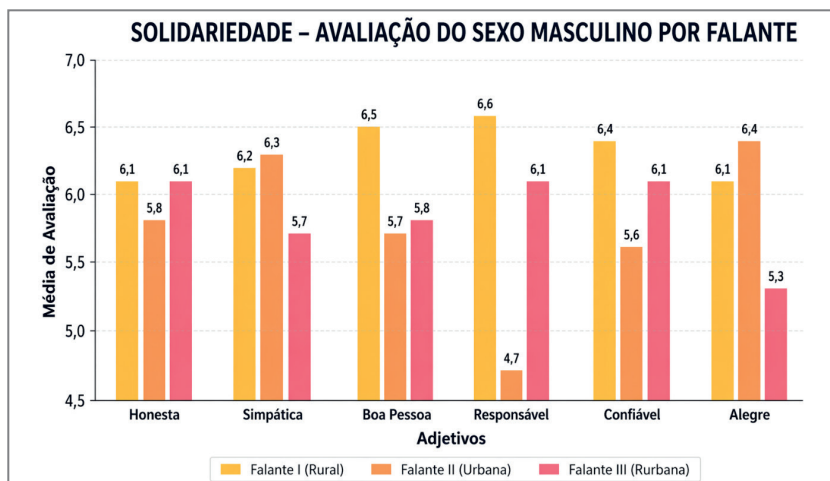
O único atributo que rompe de forma mais clara com essa lógica é alegria, no qual o Falante II (urbano) apresenta a maior média (5,9), superando o Falante I (5,5) e o Falante III (5,0). Esse resultado sugere que, embora o urbano não concentre os atributos mais densos da solidariedade, ele pode ser associado a traços mais leves de sociabilidade e expressividade.

No conjunto dos dados, observa-se que a solidariedade, para as estudantes, organiza-se prioritariamente em torno de valores ético-morais, como honestidade, responsabilidade e confiabilidade, os quais são projetados de maneira mais intensa sobre o falante rural. O falante rurbarano, por sua vez, ocupa uma posição intermediária, aproximando-se do rural em atributos como responsabilidade e confiabilidade, e assumindo protagonismo pontual nesse último. Já o falante urbano tende a ser menos associado aos atributos centrais da solidariedade, sendo mais valorizado em aspectos relacionados à leveza relacional, como a alegria.

Esse padrão evidencia que, embora a variedade urbana detenha maior prestígio na dimensão de *status*, ela não ocupa posição central na dimensão da solidariedade. Ao contrário, são as variedades rural e rurbarana que concentram os atributos mais fortemente associados à confiança e à integridade moral. Esse deslocamento valorativo é fundamental para compreender a complexidade das atitudes linguísticas, sobretudo quando analisadas sob a perspectiva de gênero.

Avaliação da *Solidariedade* pelos estudantes do sexo masculino

Figura 4 - Médias de avaliação de *Solidariedade* de estudantes do sexo masculino de licenciaturas do IFTO.



Nota: Escala de avaliação de 1 a 7, onde 1 = menor associação ao atributo e 7 = maior associação ao atributo.

Fonte: Cândido-Rodrigues (2019).

Entre os homens, a lógica da solidariedade torna-se ainda mais nítida. Em honesta, o Falante I e o Falante III empatam com 6,1, superando o Falante II, com 5,8. Em simpática, o único atributo em que o urbano assume a liderança, o Falante II atinge 6,3, acima do Falante I, com 6,2, e do Falante III, com 5,7. No entanto, nos atributos mais fortemente associados à integridade moral, o padrão é inequívoco: em boa pessoa, o Falante I alcança 6,5, o Falante III fica em 5,8 e o Falante II em 5,7; em responsável, o Falante I atinge 6,6, o Falante III chega a 6,1 e o Falante II cai para 4,7, a menor média de toda a dimensão; em confiável, o Falante I marca 6,4, o Falante III, 6,1, e o Falante II, 5,6. Em alegre, o Falante II lidera com 6,4, seguido do Falante I, com 6,1, e do Falante III, com 5,3.

O dado mais expressivo aqui é a força do Falante I na solidariedade masculina. Ele lidera em boa pessoa, responsabilidade e confiabilidade, além de empatar no topo em honestidade. Isso obriga a rever interpretações anteriores que atribuíram ao Falante III o protagonismo geral nessa dimensão. O que os dados mostram é que, entre os homens, o falante rural ocupa a posição mais

sólida no eixo da confiabilidade moral. O falante urbano pode aparecer como alegre e simpático, mas não é o principal depositário de confiança profunda.

Essa configuração indica que a linguagem é interpretada como índice de caráter e confiabilidade. Segundo Bisinoto (2007), as atitudes linguísticas não se limitam à regulação do prestígio, mas atuam diretamente na organização das relações de confiança e pertencimento. Considerando esse cenário, a leitura da linguagem revela-se profundamente articulada a valores sociais e morais.

Esse resultado sugere que, para os homens, a linguagem indexa fortemente valores de integridade, seriedade e consistência moral, e esses valores são projetados sobretudo sobre o falante rural. Trata-se de uma leitura socialmente sedimentada, na qual determinadas variedades indexam espontaneidade, verdade e confiabilidade.

Comparação entre homens e mulheres na dimensão de *Solidariedade*

Nos dois grupos, há uma convergência clara: a solidariedade se desloca do urbano para os polos rural e rurano. Contudo, o modo desse deslocamento difere. Entre as mulheres, a solidariedade distribui-se de forma mais equilibrada entre o Falante I e o Falante III, com leve primazia do primeiro em honestidade, simpatia, bondade e responsabilidade, e do terceiro em confiabilidade. Entre os homens, a concentração no Falante I é mais marcada, sobretudo nos atributos moralmente mais densos.

Essa diferença é importante. Ela sugere que as mulheres produzem uma leitura mais nuançada da solidariedade, repartindo valor entre dois perfis não urbanos, enquanto os homens tendem a condensar a confiança no falante rural de modo mais concentrado. Em ambos os casos, porém, a conclusão é convergente: o falante urbano não é o centro da solidariedade.

Relação entre *Status* e *Solidariedade*

O aspecto mais relevante de todo o conjunto empírico talvez resida justamente na comparação entre as duas dimensões. Quando *status* e solidariedade são lidos conjuntamente, percebe-se uma inversão estrutural da lógica de

valoração. O Falante II (urbano) domina os atributos ligados à inteligência, à sociabilidade e, em certa medida, à imagem socialmente legitimada de distinção. Já o Falante I (rural) e, em vários pontos, o Falante III (rurbano) concentram os atributos ligados à honestidade, responsabilidade, bondade e confiabilidade.

Os dados mostram a coexistência de dois regimes de valoração. Essa configuração evidencia a atribuição diferenciada de reconhecimento conforme o tipo de atributo mobilizado. De um lado, observa-se um padrão associado à intelectualidade e à legitimidade institucional, fortemente vinculado à variedade urbana e a atributos como inteligência, escolarização e inserção social. De outro, emerge um eixo de avaliação centrado na confiança e na proximidade social, associado às variedades rural e rurbana e a atributos como honestidade, confiabilidade, esforço e pertencimento.

Essa configuração não se reduz a uma hierarquização linear, mas uma organização dual e complementar do valor linguístico, na qual diferentes variedades são mobilizadas para distintos tipos de reconhecimento social.

Essa dualidade amplia o modelo clássico de Lambert e Lambert (1972), ao demonstrar que as dimensões das atitudes linguísticas estruturam diferentes formas de reconhecimento social.

O falante mais prestigiado no plano do *status* não é o mais valorizado da solidariedade. Do mesmo modo, o falante mais confiável não é o mais associado à inteligência. A linguagem, portanto, organiza os valores sociais em múltiplos eixos hierárquicos, cujos critérios variam conforme o tipo de atributo mobilizado.

Implicações sociolinguísticas

Do ponto de vista sociolinguístico, os resultados permitem algumas inferências mais densas.

Primeiro, eles mostram que as atitudes linguísticas estão fortemente ligadas a estereótipos sociais de longa duração. A fala urbana continua indexando inteligência, prestígio e circulação social; a fala rural e rurbana continuam indexando esforço, autenticidade e confiabilidade. Esses vínculos não são linguísticos em sentido estrito; são sociais, ideológicos e historicamente sedimentados.

Em segundo lugar, os dados evidenciam que a variável gênero não altera inteiramente o mapa de percepções, mas modula sua intensidade e distribuição. Homens e mulheres compartilham várias representações, mas as organizam com ênfases distintas: as mulheres mostram maior dispersão valorativa e maior sensibilidade à coexistência de capitais diferenciados; os homens apresentam maior concentração na valoração moral do falante rural e maior peso do trabalho como marcador de *status*.

Terceiro, os resultados desafiam leituras simplificadas do preconceito linguístico. O material empírico não autoriza afirmar que as variedades menos prestigiadas sejam simplesmente rejeitadas. Esse padrão evidencia que diferentes variedades são mobilizadas para distintos regimes de reconhecimento social, nos quais a variedade urbana é legitimada no campo do prestígio formal, enquanto as variedades rural e rurbanas são valorizadas no campo da confiança, da autenticidade e do pertencimento.

Isso significa que o preconceito linguístico não opera como uma rejeição absoluta, mas como um mecanismo seletivo de hierarquização, no qual diferentes formas de fala são simultaneamente valorizadas e desvalorizadas, a depender do critério de avaliação mobilizado.

Diante disso, os dados dialogam diretamente com a crítica de Bagno (2002) ao preconceito linguístico, ao evidenciar que a avaliação das variedades linguísticas é multifacetada e atravessada por valores sociais que extrapolam o plano normativo. Nessa direção, a linguagem não apenas reflete desigualdades sociais, mas também participa ativamente de sua construção e reprodução.

Por fim, o estudo evidencia que a fala funciona como um dispositivo de leitura social totalizante: ao ouvir uma variedade, os participantes não avaliam apenas sons ou formas, mas inferem escolarização, competência, esforço, simpatia, moralidade e confiabilidade. A linguagem, assim, torna-se um índice condensador de posições sociais e expectativas culturais. É precisamente por isso que a análise das atitudes linguísticas continua sendo um campo privilegiado para compreender como a sociedade atribui sentidos sociais, constrói pertencimentos e reproduz hierarquias.

Em síntese, os dados indicam que a variedade urbana se destaca nos atributos associados à intelectualidade e à sociabilidade, enquanto a variedade rural

concentra os valores ligados à confiança, à responsabilidade e ao esforço. A variedade rurbana ocupa uma posição intermediária, funcionando como um ponto de transição entre esses polos.

Além disso, a variável gênero revela-se fundamental na organização dessas avaliações. As mulheres tendem a distribuir suas percepções de forma mais equilibrada entre diferentes formas de valor, articulando dimensões cognitivas, sociais e morais, enquanto os homens demonstram uma maior concentração na valorização do trabalho como marcador de *status* e da confiabilidade moral como eixo central da solidariedade. Esse comportamento evidencia que as atitudes linguísticas são mediadas por construções sociais de gênero, que orientam diferentes formas de atribuição de valor à linguagem.

Desse modo, o conjunto dos dados confirma que a avaliação linguística é essencialmente multidimensional, contraditória e socialmente estratificada, não podendo ser reduzida a uma oposição simplista entre fala prestigiada e fala estigmatizada. Ao contrário, o estudo demonstra que diferentes variedades linguísticas podem ser simultaneamente valorizadas e desvalorizadas, dependendo do critério de avaliação mobilizado.

Esse é, em última instância, o mérito maior da investigação: evidenciar que as atitudes frente à variação linguística, quando analisadas sob a perspectiva de gênero, revelam não apenas preferências linguísticas, mas verdadeiros modelos sociais de pessoa, trabalho, inteligência, moralidade e pertencimento. O que está em jogo, portanto, não é apenas a avaliação de três falantes, mas a inscrição da linguagem em uma economia social mais ampla de reconhecimento e valor.

Nessa direção, conforme López Morales (2004), as atitudes linguísticas articulam dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais, o que explica a coexistência de múltiplos critérios de avaliação observados nos dados. Desse modo, a linguagem não apenas reflete a estrutura social, mas atua como um dos principais mecanismos de sua reprodução e transformação, reafirmando seu papel central na organização das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as crenças e atitudes linguísticas de estudantes, sob a perspectiva de gênero, a partir da avaliação de diferentes falantes do português brasileiro nas dimensões de *status* e solidariedade. A investigação evidenciou que a percepção da linguagem está profundamente ancorada em construções sociais, culturais e ideológicas, que orientam os julgamentos sobre os falantes e suas variedades linguísticas.

Os resultados indicam que a avaliação linguística se organiza por critérios diferenciados de valoração, mobilizados conforme os atributos em análise, de modo que o *status* não se constrói exclusivamente pela legitimidade linguística formal, mas também por dimensões associadas ao desempenho social.

A avaliação linguística, nesse contexto, extrapola o prestígio normativo e incorpora dimensões como autenticidade, confiabilidade, esforço, proximidade e integração social.

Nesse sentido, conforme López Morales (1993, p. 291):

Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición, por un integrante afectivo o por ambos. Aunque no todas las creencias producen actitudes (piénsese, por ejemplo, en las etimologías populares), en su mayoría conllevan una valoración: si se cree que el fenómeno x es rural, es decir, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc., se calificará negativo (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 291).

Esses elementos evidenciam que os julgamentos linguísticos não se restringem a critérios formais, mas se ancoram em representações sociais mais amplas.

Na dimensão da solidariedade, observa-se uma reconfiguração dos critérios de avaliação, em que atributos ligados à confiança e à proximidade social assumem centralidade, evidenciando que a avaliação linguística não se estrutura como uma hierarquia única, mas como uma distribuição diferenciada de reconhecimento social.

Essa configuração evidencia que a linguagem opera simultaneamente como instrumento de hierarquização social e de construção de vínculos. Um dos principais achados do estudo é que o prestígio linguístico não garante, por si só,

um reconhecimento social amplo. Variedades frequentemente estigmatizadas podem assumir posição central na construção da confiança e da identificação social. Esse resultado reforça a crítica ao preconceito linguístico ao demonstrar que formas consideradas inferiores sob o ponto de vista normativo podem ser altamente valorizadas em contextos de interação social.

No que se refere às diferenças de gênero, os dados indicam que as estudantes do sexo feminino tendem a distribuir suas avaliações de maneira mais equilibrada entre os atributos, enquanto os estudantes do sexo masculino apresentam maior valorização de aspectos relacionados à confiança, responsabilidade e esforço. Essa distinção evidencia que os critérios de julgamento linguístico são atravessados por construções sociais de gênero, influenciando a forma como os indivíduos percebem e interpretam as variedades linguísticas.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o campo da Sociolinguística ao evidenciar a complexidade das atitudes linguísticas e sua relação intrínseca com crenças socialmente construídas. Ao articular dados empíricos e fundamentação teórica, demonstra-se que as atitudes linguísticas não são estáticas, mas dinâmicas, contextuais e, muitas vezes, contraditórias.

No âmbito educacional, os resultados reforçam a necessidade de promover uma abordagem crítica no ensino de língua portuguesa, que reconheça e valorize a diversidade linguística do português brasileiro. A persistência de associações entre linguagem e prestígio social evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem o preconceito linguístico e contribuam para a formação de uma consciência sociolinguística ampla e inclusiva.

Por fim, ao evidenciar as tensões entre prestígio e solidariedade, o estudo reafirma o papel das atitudes linguísticas na análise das relações entre linguagem, sociedade e identidade, apontando para a necessidade de ampliar pesquisas que considerem a pluralidade de contextos e evidenciem os múltiplos sentidos que a linguagem assume nas interações humanas.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BISINOTO, Leila Maria. **Atitudes linguísticas**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. & DETTONI, R. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais. In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.), **Cenas da Sala de Aula**, Campinas: Mercado das Letras, 2001, pp. 81-103.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Ce que parler veut dire**: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.
- CÂNDIDO-RODRIGUES, Mairo. **Crenças e atitudes linguísticas**: a percepção de acadêmicos de licenciaturas sobre o uso da língua portuguesa. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora - MG**. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza. Educação Linguística: para além da "Língua Padrão". **Revista Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar./ago., 2011.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. In: **Dos dialetos populares à variedade culta**. A Sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LAMBERT, Wallace E.; LAMBERT, Wallace W. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolinguística**. 2 ed. Madrid: Gredos, 1993.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.
- MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PERMANÊNCIA DAS JUVENTUDES CAMPONESAS: LIMITES E DESAFIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Patrícia Batista Rodrigues

Semed – Palmas – TO / Licenciatura em Pedagogia da Terra – UFG

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA – Campus Cametá / PPGLetras – UFT

Este artigo deriva do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia da Terra da Universidade Federal de Goiás (UFG), desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), concluído em 2011. O manuscrito foi revisado e atualizado em 2026, incorporando discussões relativas ao período de 2011 a 2026, especialmente sobre políticas públicas e permanência das juventudes do campo no Brasil. A autora é filha de agricultores reassentados no Assentamento Mariama, no estado do Tocantins, comunidade formada por famílias atingidas pela construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães (Lajeado). Sua formação superior foi viabilizada pelo PRONERA, por meio da Licenciatura em Pedagogia da Terra da UFG, curso destinado a filhos e filhas de agricultores assentados e acampados da reforma agrária, constituindo importante política pública de democratização do acesso à educação superior para jovens do campo.

RESUMO

O êxodo das juventudes camponesas para os centros urbanos configura-se como um dos principais desafios contemporâneos para o desenvolvimento sustentável do campo, evidenciando a persistência de desigualdades estruturais no contexto do campo brasileiro. Este estudo tem como objetivo analisar em que medida as políticas públicas contribuem para a permanência dos jovens no campo, bem como identificar os fatores que limitam sua efetividade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas, documentos institucionais e dados secundários sobre educação, juventudes do campo e políticas públicas no Brasil. Os resultados indicam que as políticas públicas existentes apresentam caráter predominantemente generalista e fragmentado, desconsiderando as especificidades territoriais, socioculturais e produtivas das juventudes camponesas, além de estarem associadas a limitações estruturais, como precariedade educacional, fragilidade da infraestrutura, restrições de acesso ao trabalho, à renda e à inserção socioeconômica. Evidencia-se, ainda, que o sistema educacional desempenha papel ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de formação e mobilidade social, pode reforçar valores urbanocêntricos que contribuem para o afastamento do campo. Conclui-se que a efetividade das políticas públicas depende da incorporação de abordagens territoriais, participativas e contextualizadas, capazes de reconhecer as juventudes do campo como sujeitos de direitos e protagonistas da reprodução social dos territórios de produção de vida no campo, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades socioespaciais e para a sustentabilidade do desenvolvimento agrário e para o fortalecimento do desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Juventudes do campo; políticas públicas; educação do campo; desigualdades sociais; êxodo rural.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão das juventudes do campo tem assumido crescente centralidade nos debates acadêmicos e nas agendas de desenvolvimento, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades socioespaciais, como o brasileiro. Do ponto de vista analítico, o deslocamento sistemático de jovens do campo para os centros urbanos não pode ser reduzido a um fenômeno meramente demográfico, mas deve ser compreendido como expressão de um conjunto articulado de assimetrias estruturais que envolvem acesso desigual à educação, precariedade de infraestrutura, restrições à inserção produtiva e fragilidade das políticas públicas voltadas aos territórios de existência no campo (ABRAMOVAY, 2007; CARNEIRO, 2005).

Nesse cenário, a presença das juventudes camponesas no campo configura-se como um desafio estratégico para a promoção do desenvolvimento sustentável e para o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente produzidas. Além disso, é fundamental reconhecer que não se trata de uma juventude homogênea, mas de múltiplas juventudes, atravessadas por diferenças territoriais, sociais, econômicas e culturais, o que exige abordagens analíticas mais sensíveis à diversidade dos sujeitos do campo.

Sob essa perspectiva, embora se observe um avanço significativo nas discussões sobre juventude e políticas públicas, grande parte da produção acadêmica e das intervenções institucionais ainda se estrutura a partir de uma matriz analítica predominantemente urbana, que tende a tratar a juventude de forma homogênea, desconsiderando suas múltiplas territorialidades e condições de existência (DAYRELL, 2007; SPOSITO, 2003). Nesse sentido, conforme destacam SPOSITO e CARRANO (2003), as políticas públicas de juventude no Brasil foram historicamente delineadas sob uma perspectiva predominantemente urbana, o que contribui para a invisibilização das juventudes camponesas.

Tal abordagem generalista contribui para a invisibilização das juventudes camponesas, cujas experiências, demandas e formas de inserção social permanecem sub-representadas tanto no campo acadêmico quanto nos espaços de formulação de políticas públicas. Desse modo, evidencia-se uma lacuna relevante no que se refere à compreensão das especificidades desse grupo social e, sobretudo, à análise crítica da efetividade das políticas destinadas

à continuidade das trajetórias juvenis no campo. Essa problemática torna-se ainda mais evidente no contexto contemporâneo, marcado por processos de descontinuidade e fragilização das políticas públicas, especialmente a partir da segunda metade da década de 2010.

No campo das políticas públicas, os resultados evidenciam que, embora existam iniciativas direcionadas a sujeitos jovens do campo, estas tendem a operar de forma fragmentada e insuficiente diante da complexidade das demandas sociais. Conforme argumenta Aquino (2009), a desarticulação das políticas de juventude no Brasil compromete sua capacidade de produzir respostas estruturais, limitando-se, muitas vezes, a ações pontuais e de baixo alcance. Em convergência com essa análise, Silva e Andrade (2009) ressaltam que a ausência de integração entre programas configura um obstáculo central à efetividade dessas políticas, na medida em que impede a construção de estratégias abrangentes e territorialmente contextualizadas.

A relevância deste estudo reside, portanto, na necessidade de aprofundar o debate sobre as relações entre juventude, território e políticas públicas, considerando o campo não como espaço residual, mas como território de produção de vida, cultura e identidade. Ao problematizar as limitações das políticas existentes e suas implicações para o êxodo juvenil, esta pesquisa busca contribuir para a construção de uma agenda analítica mais sensível às particularidades das juventudes do campo, oferecendo subsídios teóricos e interpretativos para a formulação de estratégias mais equitativas e territorialmente contextualizadas. Busca-se, ainda, avançar na compreensão das contradições entre a ampliação formal de políticas públicas e seus limites concretos de efetividade no contexto do campo brasileiro.

Diante desse contexto, o presente estudo é orientado pela seguinte questão de pesquisa: em que medida as políticas públicas contribuem para a sustentação da presença juvenil no campo e quais são os principais fatores que limitam sua efetividade? Parte-se da hipótese de que tais políticas, embora formalmente instituídas, apresentam limitações estruturais decorrentes de sua formulação descontextualizada e de sua vinculação a lógicas de reprodução das desigualdades sociais, bem como de sua desarticulação institucional e descontinuidade

ao longo dos diferentes períodos políticos, o que compromete sua capacidade de promover mudanças significativas no contexto do campo (AQUINO, 2009).

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar criticamente a construção das políticas públicas voltadas às juventudes camponesas, com ênfase em suas potencialidades e limitações no enfrentamento do êxodo juvenil. Como objetivos específicos, busca-se: (i) discutir os conceitos de juventude e políticas públicas a partir de uma perspectiva crítica; (ii) identificar os principais fatores socioeconômicos e educacionais que influenciam a saída dos jovens do campo; e (iii) examinar em que medida as políticas existentes respondem às demandas específicas desse segmento social.

Por fim, o artigo organiza-se em quatro seções interdependentes. Após esta introdução, apresenta-se o percurso metodológico, no qual são explicitados os pressupostos teórico-epistemológicos e os procedimentos de análise adotados. Em seguida, são expostos os resultados da investigação, evidenciando os principais condicionantes do êxodo juvenil no campo. Posteriormente, desenvolve-se a discussão, articulando os achados empíricos ao referencial teórico mobilizado. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais resultados e suas implicações para o campo das políticas públicas voltadas às juventudes do campo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva epistemológica crítica, na medida em que se propõe a compreender e interpretar as políticas públicas voltadas às juventudes do campo como construções sociais historicamente situadas. Nessa perspectiva, as políticas públicas são compreendidas não apenas como instrumentos técnicos de intervenção estatal, mas como expressões de disputas sociais e políticas que definem prioridades, sujeitos e territórios. Tal abordagem justifica-se pela natureza complexa do fenômeno investigado, que envolve dimensões sociais, territoriais, econômicas e simbólicas, não passíveis de apreensão por meio de procedimentos quantitativos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de uma revisão de literatura de caráter crítico-interpretativo. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de produções acadêmicas selecionadas em função de sua relevância para o tema investigado — artigos científicos, livros e capítulos de livros —, enquanto a dimensão documental contempla a análise de documentos institucionais e normativos relacionados às políticas públicas voltadas às juventudes do campo no Brasil. Essa articulação metodológica possibilita não apenas o levantamento analítico da literatura, mas também a problematização crítica das bases conceituais e operacionais que orientam tais políticas.

A constituição do material analítico foi orientada por critérios de seleção relacionados à pertinência temática e à relevância das contribuições teóricas, considerando estudos que abordam diretamente as relações entre juventudes do campo, políticas públicas e inserção no território do campo. O recorte temporal adotado compreende o período de 2011 a 2026, permitindo abarcar tanto o ciclo de expansão quanto os processos recentes de reconfiguração e descontinuidade das políticas públicas no Brasil.

As buscas foram conduzidas de forma orientada e não exaustiva, tendo como principal instrumento o Google Acadêmico (Google Scholar), empregado no mapeamento de produções acadêmicas pertinentes às temáticas de juventudes do campo, políticas públicas e continuidade socioterritorial. Como critérios de exclusão, foram descartados estudos que tratam da juventude de forma genérica, sem recorte territorial definido, bem como produções que não apresentavam aderência ao objeto de investigação.

O tratamento analítico dos dados foi realizado por meio de uma abordagem de análise temática de natureza crítico-interpretativa, na qual as categorias analíticas foram construídas de forma indutiva, a partir da recorrência temática e da relevância conceitual identificadas no material analisado. Entre as categorias mobilizadas, destacam-se: (i) concepções de juventude; (ii) territorialidade e identidade camponesa; (iii) papel da educação no campo; (iv) limitações estruturais das políticas públicas; e (v) fatores associados ao êxodo juvenil. A definição dessas categorias permitiu evidenciar não apenas padrões

recorrentes, mas também tensões, contradições e lacunas presentes na literatura e nos documentos analisados.

A análise foi conduzida mediante a articulação entre o material bibliográfico e documental e o referencial teórico que trouxe dados empíricos em seus resultados, possibilitando a construção de uma interpretação crítica acerca dos limites e das potencialidades das políticas públicas voltadas às juventudes do campo. Nesse sentido, buscou-se não apenas descrever as políticas existentes, mas compreender seus efeitos, contradições e implicações no contexto das dinâmicas socioterritoriais brasileiras, especialmente no que se refere à sua capacidade de promover a sustentação da vida no campo ou, inversamente, contribuir para processos de deslocamento juvenil.

Por fim, reconhece-se, como limitação do estudo, o fato de a investigação se basear exclusivamente em fontes secundárias, não contemplando a produção de dados empíricos diretos junto às juventudes do campo. Tal delimitação implica que as análises apresentadas não têm pretensão de generalização empírica, mas se configuram como uma contribuição de natureza teórico-analítica, voltada ao aprofundamento crítico do debate sobre políticas públicas e trajetórias juvenis no campo. Ainda assim, considera-se que o estudo oferece subsídios relevantes para a compreensão das dinâmicas estruturais que condicionam as trajetórias das juventudes camponesas no Brasil contemporâneo.

ENTRE PERMANECER E MIGRAR: JUVENTUDES DO CAMPO, MODERNIZAÇÃO AGRÁRIA E PRODUÇÃO DO ÊXODO RURAL

A análise das juventudes do campo exige, inicialmente, o reconhecimento de que a categoria juventude não pode ser compreendida como um dado natural ou biologicamente determinado, mas como uma construção social historicamente situada. Tal perspectiva implica considerar que as formas de ser jovem variam conforme os contextos culturais, econômicos e políticos, sendo profundamente atravessadas por relações de poder e desigualdades estruturais.

Nesse sentido, conforme argumenta Dayrell (2007), a juventude deve ser entendida como uma experiência social plural, marcada por processos de construção identitária e inserção diferenciada na sociedade. Essa abordagem

rompe com visões homogêneas e permite compreender que não existe uma única juventude, mas múltiplas juventudes, constituídas em contextos diversos.

Essa pluralidade torna-se ainda mais evidente quando se trata das juventudes do campo. Diferentemente do espaço urbano, os territórios do campo apresentam especificidades que influenciam diretamente as trajetórias juvenis, como a centralidade das relações familiares, a dependência da terra e as formas particulares de organização do trabalho. Conforme Carneiro (2005), essas características impedem a definição de um perfil único de jovem rural, exigindo análises que considerem a diversidade de experiências.

Além disso, a juventude do campo encontra-se inserida em um contexto marcado por profundas transformações estruturais, especialmente aquelas relacionadas à modernização da agricultura. Esse processo, longe de produzir apenas avanços, gerou também efeitos excludentes, como a redução da demanda por mão de obra e o aumento da concentração fundiária (FERREIRA; ALVES, 2009).

Essa dinâmica pode ser melhor compreendida a partir da seguinte reflexão:

O processo de modernização da agricultura brasileira, embora tenha contribuído para o aumento da produtividade, produziu efeitos contraditórios sobre as populações rurais, especialmente sobre os jovens. Ao mesmo tempo em que ampliou o uso de tecnologias, reduziu a necessidade de mão de obra, intensificando o desemprego rural e limitando as possibilidades de inserção produtiva das novas gerações. Nesse contexto, os jovens passam a enfrentar dificuldades crescentes para permanecer no campo (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 210).

A citação evidencia que o desenvolvimento agrícola não pode ser interpretado de forma linear ou exclusivamente positiva. Ao contrário, ela revela que os avanços tecnológicos, quando associados à lógica do capital, tendem a excluir determinados grupos sociais, especialmente aqueles com menor acesso a recursos produtivos, como os jovens.

Nesse cenário, o êxodo rural juvenil emerge como consequência dessas transformações estruturais. No entanto, é fundamental destacar que esse fenômeno resulta de condicionantes estruturais, expressos em um conjunto de fatores que limitam as possibilidades de enraizamento das juventudes no campo (ABRAMOVAY, 2007). Corroborando essa análise, estudos empíricos

demonstram que fatores como a falta de remuneração, a limitação do poder de decisão e a busca por melhores condições de estudo e trabalho constituem elementos centrais na decisão de migrar (MARSARO, 2023).

Do ponto de vista sociológico, isso significa reconhecer que a educação não é neutra. Os jovens não decidem sair do campo de forma livre e descontextualizada, mas a partir das condições concretas que lhes são oferecidas, ou, mais precisamente, negadas.

Outro elemento central refere-se à questão da autonomia. Estudos recentes indicam que a continuidade das trajetórias dos jovens no campo está diretamente relacionada à possibilidade de participação nas decisões produtivas e familiares. Quando essa autonomia é limitada, a tendência à migração aumenta significativamente. Nesse sentido, a ausência de autonomia econômica e decisória aparece como um dos principais fatores de expulsão das juventudes do campo (MARSARO, 2023).

Essa relação entre autonomia e presença juvenil no campo pode ser compreendida à luz da seguinte afirmação:

A permanência dos jovens no campo depende fundamentalmente da existência de condições que permitam a construção de projetos de vida sustentáveis. Isso inclui não apenas acesso à terra e a recursos produtivos, mas também a possibilidade de inserção em mercados dinâmicos e a valorização social da atividade agrícola. Quando essas condições não estão presentes, o êxodo rural torna-se praticamente inevitável (ABRAMOVAY, 2007, p. 115).

Essa reflexão amplia a análise ao demonstrar que a fixação das juventudes no campo não depende apenas de fatores econômicos, mas também de reconhecimento social e perspectivas de futuro, elementos frequentemente negligenciados nas políticas públicas.

Outro aspecto fundamental refere-se às relações de gênero, que desempenham papel decisivo na configuração das trajetórias juvenis. No espaço do campo, as desigualdades de gênero tendem a ser mais acentuadas, o que impacta diretamente as decisões das jovens mulheres, muitas vezes levadas a migrar em busca de maior autonomia. Evidências empíricas indicam, inclusive,

que há uma valorização social maior do trabalho masculino no campo, o que contribui para intensificar a migração feminina (MARSARO, 2023).

No campo educacional, a literatura aponta que a escola desempenha um papel ambíguo. Ao mesmo tempo em que pode contribuir para a formação dos jovens, também pode reforçar processos de exclusão, especialmente quando não dialoga com a realidade do campo (CALDART, 2004).

Essa contradição é expressa na seguinte citação:

A educação do campo precisa ser pensada a partir da realidade concreta dos sujeitos que vivem nesse território. Quando a escola desconsidera essa realidade, ela deixa de cumprir seu papel formativo e passa a reforçar a ideia de que o sucesso está fora do campo, contribuindo para o afastamento dos jovens e para o fortalecimento do êxodo rural. (CALDART, 2004, p. 89).

A análise dessa citação permite compreender que a educação não é neutra, mas pode atuar tanto como instrumento de emancipação quanto de reprodução das desigualdades, dependendo da forma como é organizada.

Nesse sentido, a ausência de uma educação contextualizada contribui para a desvalorização do campo e para a construção de um imaginário social que associa o sucesso à vida urbana, reforçando o processo de migração juvenil.

No âmbito das políticas públicas, observa-se que, embora existam iniciativas voltadas para a juventude do campo, estas são frequentemente fragmentadas e insuficientes para enfrentar a complexidade das demandas existentes (AQUINO, 2009).

Além disso, muitas dessas políticas são formuladas a partir de uma perspectiva que não reconhece os jovens como sujeitos de direitos, mas como problemas sociais a serem gerenciados, o que limita sua efetividade (SPÓSITO; CANARRO, 2003).

No entanto, é importante destacar que as juventudes do campo **não se configuram** apenas como grupo em evasão, mas também como sujeito político ativo. Experiências vinculadas a movimentos sociais, como o MST, demonstram que os jovens participam da organização coletiva, da luta pela terra e da defesa dos territórios, assumindo papel central na construção de alternativas de presença juvenil no campo (LIMA, 2025).

Nessa perspectiva, o enraizamento das juventudes no campo deve ser compreendido não apenas como resultado de condições econômicas favoráveis, mas também como expressão de projetos coletivos, identitários e políticos, construídos no interior dos territórios do campo.

Dessa forma, torna-se evidente que o enfrentamento do êxodo rural juvenil exige uma abordagem integrada, que articule políticas econômicas, educacionais e sociais, reconhecendo a centralidade da juventude na manutenção das dinâmicas sociais no campo.

Por fim, é importante destacar que a sustentação das juventudes na realidade do campo **não deve ser vista apenas como uma questão social, mas como um elemento estratégico para o desenvolvimento sustentável, a segurança alimentar e a manutenção das identidades culturais. Além disso, constitui dimensão fundamental para a** continuidade socioterritorial dos espaços do campo e para a construção de modelos de desenvolvimento mais justos e territorialmente equilibrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados, articulada ao referencial teórico mobilizado, evidencia que o êxodo juvenil das juventudes camponesas não constitui um fenômeno isolado ou circunstancial, mas resulta de determinações estruturais que atravessam o espaço agrário brasileiro. Nesse sentido, os resultados indicam que a permanência ou saída dos jovens do campo está diretamente vinculada às dinâmicas de reprodução das relações sociais, sobretudo no que diz respeito ao acesso à terra, à educação, ao trabalho e às políticas públicas.

Do ponto de vista histórico, essas determinações não operam de forma estática, mas assumem configurações específicas conforme os contextos políticos e institucionais. Na primeira década dos anos 2000, particularmente entre 2003 e 2010, observa-se a ampliação da presença do Estado no campo por meio da criação e fortalecimento de políticas públicas voltadas à agricultura familiar e às juventudes do campo. Programas como o PRONERA e o ProJovem Campo contribuíram para ampliar o acesso à educação, à formação técnica e à participação social, ainda que tais iniciativas tenham sido marcadas por limites

estruturais, como fragmentação institucional e baixa articulação entre políticas. Nesse período, a juventude do campo passa a ser progressivamente reconhecida como sujeito de direitos, embora esse reconhecimento não tenha se traduzido plenamente em condições materiais de sustentação da vida no campo.

Do ponto de vista estrutural, observa-se que a modernização da agricultura, embora tenha promovido ganhos de produtividade, produziu efeitos excludentes sobre as populações do campo, particularmente sobre os jovens. Como discutido por Graziano da Silva (1999), o avanço do capitalismo agrário no Brasil intensificou a concentração fundiária e reduziu a necessidade de mão de obra, contribuindo para a marginalização de pequenos produtores e de suas famílias. Essa dinâmica é reforçada por Abramovay (2007), ao afirmar que a agricultura familiar enfrenta dificuldades crescentes para garantir a inserção produtiva das novas gerações.

Essa contradição evidencia que o desenvolvimento agrário brasileiro se estrutura a partir de uma lógica seletiva, na qual a modernização produtiva não se traduz necessariamente em inclusão social. Ao privilegiar grandes propriedades e modelos intensivos de produção, essa dinâmica contribui para a expulsão indireta das juventudes do campo, que passam a encontrar cada vez menos espaço para a continuidade de suas trajetórias no campo.

Nesse contexto, o êxodo juvenil não pode ser interpretado como uma escolha livre, mas como uma resposta às limitações estruturais do campo. Conforme destacam Ferreira e Alves (2009), a ausência de condições adequadas de trabalho e renda compromete a presença dos jovens no campo, ao mesmo tempo em que reforça a busca por alternativas no espaço urbano. Essa interpretação é corroborada por Carneiro (2005), que aponta a migração juvenil como estratégia de manutenção das condições de vida diante da insuficiência de oportunidades no contexto do campo.

Além disso, os resultados evidenciam que a inserção dos jovens no território do campo está diretamente relacionada à possibilidade de construção de projetos de vida sustentáveis. Nesse sentido, a análise dialoga com a seguinte reflexão de Abramovay:

A permanência dos jovens no campo depende fundamentalmente da existência de condições que permitam a construção de projetos

de vida sustentáveis. Isso inclui não apenas acesso à terra e a recursos produtivos, mas também a possibilidade de inserção em mercados dinâmicos e a valorização social da atividade agrícola. Quando essas condições não estão presentes, o êxodo rural torna-se praticamente inevitável (ABRAMOVAY, 2007, p. 115).

A citação evidencia a centralidade das condições materiais e simbólicas na sustentação da vida no campo, a qual não depende exclusivamente de fatores econômicos, mas envolve também dimensões como reconhecimento social e perspectiva de futuro. Dessa forma, a ausência dessas condições contribui para a configuração de um cenário em que a migração se torna não apenas uma alternativa, mas uma necessidade.

Nesse sentido, a presença juvenil no campo deve ser compreendida como resultado de uma equação complexa que articula bases materiais de existência, reconhecimento social e possibilidades de autonomia. Quando esses elementos não estão presentes de forma integrada, a tendência à migração se intensifica, evidenciando os limites das políticas públicas em promover inclusão efetiva no território do campo.

Outro aspecto relevante refere-se à educação, que aparece simultaneamente como possibilidade de transformação e como fator de afastamento do campo. Conforme discutido por Caldart (2004), a escola do campo, quando desvinculada da realidade dos sujeitos, tende a reforçar a desvalorização das dinâmicas do campo, contribuindo para o êxodo juvenil. Essa perspectiva é compartilhada por Arroyo (2012), ao afirmar que a educação do campo precisa ser pensada a partir das experiências concretas dos sujeitos, sob pena de reproduzir desigualdades.

Essa contradição é expressa na seguinte citação:

A educação do campo precisa ser pensada a partir da realidade concreta dos sujeitos que vivem nesse território. Quando a escola desconsidera essa realidade, ela deixa de cumprir seu papel formativo e passa a reforçar a ideia de que o sucesso está fora do campo, contribuindo para o afastamento dos jovens e para o fortalecimento do êxodo rural (CALDART, 2004, p. 89).

A partir dessa análise, torna-se evidente que a educação, longe de ser neutra, desempenha papel central na construção das trajetórias juvenis, podendo tanto contribuir para a permanência quanto reforçar processos de exclusão.

Essa ambivalência se torna ainda mais evidente no contexto recente, no qual políticas educacionais voltadas ao campo passaram a sofrer processos de descontinuidade e enfraquecimento. A partir de 2016, observa-se a redução de investimentos, o desmonte de programas e a fragilização da educação do campo, com impactos diretos sobre o acesso e a continuidade dessas trajetórias no campo, podendo também reforçar processos de exclusão. Tais transformações evidenciam que a educação, quando desarticulada de políticas estruturantes, perde sua capacidade de atuar como instrumento de inclusão social.

No campo das políticas públicas, os resultados indicam que, embora existam iniciativas voltadas às juventudes camponesas, estas se mostram frequentemente insuficientes e desarticuladas. Conforme argumenta Aquino (2009), a fragmentação das políticas de juventude no Brasil limita sua capacidade de enfrentar a complexidade das demandas sociais. Nessa mesma direção, Silva e Andrade (2009) destacam a ausência de integração entre programas como um dos principais entraves à sua efetividade.

Esse cenário se agrava na segunda metade da década de 2010, quando se observa uma inflexão na orientação das políticas públicas, marcada pela redução da presença estatal no campo, pela extinção ou enfraquecimento de programas estruturantes e pela priorização de modelos de desenvolvimento centrados no agronegócio. Esse processo contribui para aprofundar as desigualdades e limitar as possibilidades de permanência das juventudes no espaço socioterritorial do campo.

Além disso, observa-se que muitas políticas são formuladas a partir de uma perspectiva que não reconhece os jovens como sujeitos de direitos. Conforme critica Sposito e Canarro (2003), as políticas de juventude frequentemente operam a partir de uma lógica de controle social, associando os jovens a problemas como violência e marginalidade, o que compromete sua capacidade de promover inclusão e participação.

Essa lógica é reforçada por disputas políticas e ideológicas que tencionam o próprio sentido das políticas educacionais do campo, incluindo tentativas de

fechamento de escolas rurais, criminalização de movimentos sociais e deslegitimação de propostas pedagógicas críticas.

Outro elemento central refere-se às relações de gênero, que emergem como fator decisivo nas decisões migratórias. Estudos como os de Brumer (2007) indicam que as jovens mulheres tendem a migrar em maior proporção do que os homens, em busca de maior autonomia e reconhecimento social. Essa dinâmica revela que o êxodo rural não é homogêneo, mas atravessado por desigualdades estruturais.

Estudos recentes aprofundam essa análise ao evidenciar que a menor valorização social do trabalho feminino no campo contribui para intensificar os processos migratórios das jovens, revelando a intersecção entre desigualdades de gênero e estrutura agrária (MARSARO, 2023).

Por outro lado, os resultados também evidenciam que muitos jovens manifestam o desejo de permanecer no campo, desde que existam condições adequadas. Nesse sentido, a análise converge com as reflexões de Via Campesina (2006), que destacam a importância de políticas públicas voltadas para a valorização da agricultura familiar e para a permanência das juventudes nas territorialidades camponesas.

Além disso, experiências vinculadas a movimentos sociais demonstram que a juventude do campo não se limita à condição de grupo em evasão, mas se constitui como sujeito político ativo, participando da luta pela terra, da organização coletiva e da construção de alternativas de permanência nos territórios camponeses (LIMA, 2025).

Dessa forma, torna-se evidente que o enfrentamento do êxodo juvenil do campo exige uma abordagem integrada, que articule políticas educacionais, econômicas e sociais. Mais do que isso, é necessário reconhecer a juventude como sujeito central na sustentação das dinâmicas sociais no campo, cuja permanência é fundamental para a sustentabilidade das territorialidades do campo.

Por fim, os resultados indicam que a permanência das juventudes do campo não deve ser compreendida apenas como uma questão social, mas como um elemento estratégico para o desenvolvimento sustentável, a segurança alimentar e a manutenção das identidades culturais, reafirmando a centralidade desse tema no debate contemporâneo.

Trata-se, portanto, de um fenômeno que expressa disputas estruturais em torno do modelo de desenvolvimento agrário, no qual se confrontam projetos distintos de campo: de um lado, orientado pela lógica do capital e da concentração; de outro, fundamentado na continuidade das condições de vida, na diversidade territorial e na valorização dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a permanência das juventudes camponesas no campo constitui um fenômeno complexo, profundamente condicionado por condicionantes estruturais que atravessam o espaço agrário brasileiro. Ao responder à questão central da pesquisa, evidencia-se que, embora existam políticas públicas voltadas a jovens do campo, sua capacidade de promover a permanência no campo é significativamente limitada por fatores como a desarticulação institucional, a fragilidade das condições objetivas de vida e a persistência de modelos analíticos e interventivos ancorados em referenciais urbanos.

Além disso, os resultados permitem afirmar que tais limitações não são meramente conjunturais, mas expressam uma lógica histórica de desenvolvimento agrário marcada por desigualdades estruturais, nas quais a modernização produtiva se realiza de forma dissociada da inclusão social, contribuindo para a reprodução de assimetrias nos espaços de vida do campo.

Os resultados indicam que o êxodo juvenil não pode ser interpretado como uma escolha individual isolada, mas como expressão de um conjunto de desigualdades historicamente produzidas, que restringem as possibilidades de construção de projetos de vida nos contextos socioterritoriais do campo. Nesse contexto, elementos como o acesso à terra, à educação contextualizada, ao trabalho e à autonomia emergem como dimensões centrais para a permanência dos jovens, ao mesmo tempo em que sua ausência reforça dinâmicas de deslocamento para os centros urbanos.

Nessa perspectiva, o êxodo deve ser compreendido como um fenômeno socialmente produzido, resultante da articulação entre fatores econômicos, políticos e simbólicos, que configuram limites concretos às condições de

existência das juventudes no campo. Nesse contexto, a educação mantém um papel contraditório.

No campo das políticas públicas, a investigação evidencia que as iniciativas existentes tendem a se caracterizar pela dispersão e pelo caráter generalista, desconsiderando as especificidades territoriais, socioculturais e produtivas das juventudes camponesas. Tal limitação revela não apenas um problema de implementação, mas, sobretudo, uma fragilidade na própria concepção dessas políticas, que frequentemente não reconhecem os jovens do campo como sujeitos de direitos e protagonistas dos processos de continuidade socioterritorial dos espaços do campo.

Adicionalmente, a análise evidencia que a descontinuidade das políticas ao longo dos diferentes períodos políticos, especialmente a partir da segunda metade da década de 2010, compromete ainda mais sua efetividade, ao interromper processos formativos e desestruturar iniciativas que vinham sendo construídas de forma progressiva.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel ambíguo da educação, que, embora possa atuar como instrumento de emancipação e fortalecimento das identidades camponesas, muitas vezes contribui para a desvalorização do campo ao reproduzir referências urbanocêntricas. Essa contradição evidencia a necessidade de políticas educacionais que dialoguem efetivamente com as realidades locais, valorizando os saberes, as práticas e os modos de vida das populações do campo.

Assim, a educação do campo revela-se como espaço estratégico de disputa, no qual se confrontam projetos distintos de formação: de um lado, orientados pela adaptação à lógica urbana; de outro, comprometidos com a valorização dos territórios e das identidades camponesas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o enfrentamento do êxodo juvenil exige a adoção de abordagens integradas, capazes de articular políticas econômicas, educacionais e sociais em uma perspectiva territorializada e participativa. Mais do que ampliar o acesso a programas existentes, é fundamental repensar suas bases conceituais, incorporando uma compreensão mais complexa das juventudes do campo e de suas múltiplas formas de inserção social.

Isso implica reconhecer que a presença das juventudes no campo não pode ser tratada como resultado automático da existência de políticas públicas, mas como um processo que depende da articulação entre bases materiais de existência, reconhecimento social e possibilidades concretas de construção de projetos de vida.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o avanço das discussões sobre juventude, território e políticas públicas, ao evidenciar a necessidade de superar abordagens homogêneas e descontextualizadas. Ao mesmo tempo, do ponto de vista prático, oferece subsídios para a formulação de políticas mais equitativas e eficazes, orientadas pelo reconhecimento das juventudes camponesas como sujeitos centrais no desenvolvimento sustentável dos territórios do campo brasileiro.

Adicionalmente, o estudo reforça a importância de incorporar abordagens interseccionais, capazes de considerar as múltiplas dimensões que atravessam as trajetórias juvenis, como gênero, classe e territorialidade, ampliando a compreensão das desigualdades presentes no território de produção de vida no campo.

Por fim, reconhece-se que, por se tratar de uma investigação baseada em fontes secundárias, o estudo apresenta limitações quanto à produção de evidências empíricas diretas. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras incorporem abordagens empíricas, incluindo a escuta das próprias juventudes do campo, de modo a aprofundar a compreensão de suas experiências, demandas e estratégias de permanência. Tal agenda de pesquisa mostra-se fundamental para o fortalecimento de políticas públicas mais sensíveis, inclusivas e territorialmente contextualizadas.

Nesse horizonte, destaca-se a necessidade de investigações que articulem análise empírica e reflexão crítica, de modo a produzir conhecimentos capazes de subsidiar não apenas o debate acadêmico, mas também a formulação de políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades e com a valorização das juventudes do campo como protagonistas do desenvolvimento rural.

Nesse sentido, compreender e enfrentar o êxodo juvenil no campo implica não apenas revisar políticas existentes, mas reconfigurar as bases do próprio modelo de desenvolvimento agrário, reconhecendo as juventudes camponesas

como sujeitos centrais na construção de futuros territorialmente justos e socialmente sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília: UNESCO, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AQUINO, Luseni Maria C. A juventude como foco das políticas públicas. //: CASTRO, Jorge Abraão de; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho de (org.). **Juventude e políticas públicas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 41–70.
- BRUMER, Anita. **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade**. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural: projetos e valores**. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, 2005.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões sobre a socialização da juventude. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. p. 1105.
- FERREIRA, Brancolina; ALVES, Eliseu. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. //: CASTRO, Jorge Abraão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 243–258.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- SILVA, Enid Rocha Andrade da. ANDRADE, Carla Coelho de. A Política Nacional da Juventude: avanços e dificuldades. CASTRO, Jorge Abrahão de. AQUINO, Luseni Maria C. de. ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: UNICAMP, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARSARO, Leonardo João. Êxodo rural de jovens no município de Serranópolis do Iguaçu (Paraná): causas da evasão. 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, Foz do Iguaçu, 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16–39, set./dez. 2003.

VIA CAMPESINA. **Cartilha de educação do campo.** [S.l.: s.n.], [2006?].

ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NA EJA

Wanessa Suely Cardoso Rodrigues

IFPA – *Campus* Cametá / Poslet – Unifesspa

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA – *Campus* Cametá / PPGLetras – UFT

RESUMO

Este estudo analisa de que maneira a legislação brasileira voltada à educação de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempla as demandas linguísticas, culturais e educacionais da comunidade surda. A pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, fundamentada na análise de dispositivos legais, políticas educacionais e produções acadêmicas relacionadas à educação de surdos, com enfoque nas políticas linguísticas e na perspectiva bilíngue. Os resultados evidenciam que, embora tenham ocorrido avanços normativos relacionados ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à educação bilíngue, persistem limitações estruturais e institucionais que comprometem as condições de permanência e aprendizagem dos estudantes surdos na EJA. Observa-se, ainda, que a efetivação das políticas inclusivas permanece condicionada à ampliação de práticas pedagógicas bilíngues, à formação docente especializada e à consolidação de estratégias pedagógicas comprometidas com a cultura surda e com as especificidades linguísticas desses estudantes. Conclui-se que a inclusão educacional de surdos na EJA exige não apenas garantias legais, mas também políticas públicas efetivamente comprometidas com a equidade linguística, cultural e educacional.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; educação de surdos; libras; educação de jovens e adultos; educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas políticas, linguísticas e culturais, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à consolidação de práticas educacionais inclusivas. Embora avanços legais importantes tenham sido conquistados nas últimas décadas, sobretudo após o reconhecimento oficial da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, ainda persistem desafios estruturais que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva para estudantes surdos, particularmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante desse cenário, os desafios tornam-se ainda mais complexos, considerando que a EJA atende sujeitos historicamente atravessados por processos de exclusão social, escolar e linguística. Muitos estudantes surdos inseridos nessa modalidade carregam trajetórias educacionais marcadas pela ausência de acessibilidade linguística, pela invisibilização da identidade surda e por práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas ouvintistas, que frequentemente desconsideram as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Assim, discutir políticas linguísticas voltadas à educação de surdos implica problematizar não apenas o acesso à escola, mas também as condições de permanência, aprendizagem e participação desses sujeitos nos espaços educacionais.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), embora tenha ocorrido crescimento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas últimas décadas, ainda persistem desigualdades relacionadas à permanência, ao acesso linguístico e ao desempenho escolar de estudantes surdos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Tais indicadores revelam que os avanços legislativos não têm sido suficientes para garantir inclusão educacional efetiva e justiça linguística no contexto escolar brasileiro.

As políticas linguísticas voltadas à surdez envolvem disputas relacionadas ao reconhecimento das línguas de sinais e à garantia do direito à comunicação. Sob essa ótica, tais políticas articulam-se às relações de poder que definem quais grupos sociais terão legitimidade linguística nos espaços institucionais.

Conforme argumenta Calvet (2007), as políticas linguísticas não se limitam à regulamentação formal das línguas, mas refletem disputas sociais e culturais. No caso da comunidade surda, a luta pelo reconhecimento da Libras representa também uma disputa pelo direito de existir linguisticamente em uma sociedade historicamente marcada pela hegemonia da oralidade.

Diante desse contexto, este estudo parte da seguinte problemática: de que maneira a legislação brasileira voltada à educação de surdos contempla as especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos inseridos na Educação de Jovens e Adultos? A pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas e linguísticas relacionadas à educação de surdos na EJA, discutindo seus avanços, limites e desafios para a consolidação de práticas educacionais bilíngues e inclusivas no contexto brasileiro.

Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica fundamentada na análise de legislações e referenciais teóricos relacionados à educação de surdos e às políticas linguísticas. A investigação busca compreender de que forma os dispositivos legais e os discursos educacionais refletem as lutas históricas da comunidade surda por reconhecimento linguístico, inclusão social e garantia de direitos educacionais. O estudo busca contribuir para as discussões sobre educação de surdos na EJA e os desafios para a consolidação de práticas educacionais bilíngues no contexto brasileiro.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter analítico e crítico-documental, fundamentada na análise de legislações, diretrizes educacionais e produções acadêmicas relacionadas à educação de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a compreensão das dimensões sociais, linguísticas, culturais e políticas que atravessam os processos de inclusão educacional de estudantes surdos no contexto brasileiro, especialmente no que se refere às relações entre linguagem, poder e inclusão comunicacional.

No âmbito documental, foram selecionados dispositivos legais e normativos produzidos entre 1988 e 2020, período que compreende desde a promulgação

da Constituição Federal de 1988 até a instituição da Política Nacional de Educação Especial por meio do Decreto nº 10.502/2020, marco temporal considerado relevante por contemplar importantes transformações nas políticas inclusivas e linguísticas voltadas à surdez no Brasil. Foram priorizados documentos reconhecidos como referenciais centrais das políticas educacionais e linguísticas relacionadas à comunidade surda, dentre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o Decreto nº 5.626/2005, além de resoluções, pareceres e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, à educação bilíngue e à EJA.

A constituição do corpus documental ocorreu por meio de consultas em plataformas institucionais vinculadas ao Governo Federal, ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, priorizando documentos relacionados às políticas linguísticas, à participação comunicacional e à inclusão educacional de estudantes surdos. Paralelamente, realizou-se revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem comunidade surda, ouvintismo, bilinguismo, políticas linguísticas e educação crítica, possibilitando aprofundamento teórico acerca das relações entre linguagem, identidade, inclusão e poder no campo da educação de surdos.

A organização analítica fundamentou-se na construção de categorias temáticas elaboradas a partir da recorrência de conceitos, problemáticas e dispositivos normativos identificados nos documentos e referenciais teóricos selecionados. Dentre as categorias construídas, destacam-se reconhecimento da Libras, educação bilíngue, inclusão linguística, inclusão educacional e práticas pedagógicas inclusivas. Ressalta-se que tais categorias — incluindo a noção de “dupla exclusão linguístico-educacional”, apresentada adiante — não são extraídas diretamente dos dispositivos legais, mas construídas a partir da interlocução crítica entre o corpus documental e o referencial teórico, procedimento comum à análise documental crítica que visa interpretar silêncios, tensões e contradições presentes nos textos normativos. A partir dessas categorias, buscou-se compreender de que maneira os dispositivos legais e as políticas públicas direcionadas à educação de surdos dialogam – ou entram em tensão

– com as demandas linguísticas, culturais e educacionais da comunidade surda inserida na Educação de Jovens e Adultos.

A análise do material adotou perspectiva crítico-interpretativista, inspirada nas contribuições de LÜDKE e ANDRÉ (1986), priorizando leitura reflexiva dos documentos e referenciais teóricos selecionados. Além disso, a investigação dialoga com pressupostos da análise documental crítica e de perspectivas socioculturais da surdez, compreendendo os dispositivos legais não apenas como instrumentos normativos, mas também como produções discursivas atravessadas por relações de poder, disputas linguísticas e construções ideológicas acerca da inclusão, da educação bilíngue e da legitimidade da Libras no contexto educacional brasileiro.

Por tratar-se de pesquisa documental e bibliográfica, o estudo não contempla investigação empírica direta com estudantes surdos ou profissionais da educação, concentrando-se na análise crítica dos marcos legais, das políticas públicas e dos referenciais teóricos que estruturam as discussões acerca da educação de surdos na EJA. Entretanto, essa abordagem possibilita problematizar os avanços normativos, as tensões políticas e os limites estruturais que ainda dificultam a consolidação de práticas educacionais bilíngues, inclusivas e linguisticamente acessíveis no contexto brasileiro.

POLÍTICAS PÚBLICAS LINGUÍSTICAS

Reconhecimento da Libras e políticas linguísticas

A discussão acerca das políticas públicas linguísticas voltadas à educação de surdos no Brasil relaciona-se às lutas históricas da comunidade surda pela valorização de sua língua, de sua cultura e pela garantia de direitos educacionais. Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais surdos têm reivindicado não apenas a legitimação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão, mas também a consolidação de políticas educacionais capazes de assegurar acessibilidade, inclusão e participação social. Nessa direção, a língua constitui elemento central na construção identitária, cultural e social da comunidade surda, tornando as políticas linguísticas fundamentais para a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

A partir dessa compreensão, discutir políticas linguísticas na educação de surdos implica compreender as relações de poder historicamente estabelecidas entre a cultura surda e a cultura ouvinte, especialmente no ambiente escolar. Frequentemente, prevalecem práticas pedagógicas centradas em perspectivas ouvintistas, baseadas na normalização da surdez por meio da oralidade. Para Skliar (2016, p. 15), “a surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma diferença a ser politicamente reconhecida”, evidenciando a necessidade de deslocar o debate da lógica clínica para uma perspectiva sociocultural e linguística da surdez.

As mobilizações protagonizadas pelas comunidades surdas desempenharam papel fundamental na consolidação de direitos linguísticos e educacionais no Brasil. Por meio de movimentos políticos e reivindicações coletivas, a comunidade surda passou a exigir o reconhecimento da Libras e o fortalecimento da educação bilíngue nos espaços escolares. Nesse processo, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 constituíram importantes marcos das políticas linguísticas brasileiras ao reconhecerem a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Entretanto, apesar dos avanços normativos, persistem desafios relacionados à efetivação de práticas educacionais linguisticamente acessíveis e comprometidas com as especificidades culturais da comunidade surda.

Ouvintismo e exclusão linguística

Bourdieu (1998) contribui para compreender que as relações linguísticas também se estruturam como relações de poder simbólico. Para o autor, as línguas não ocupam posições neutras na sociedade, mas integram disputas históricas relacionadas ao prestígio social, à valorização cultural e à distribuição desigual do capital linguístico. Sob essa perspectiva, determinadas formas de linguagem passam a ser socialmente legitimadas, enquanto outras permanecem marginalizadas nos espaços institucionais e educacionais. No caso da comunidade surda, a hegemonia da oralidade historicamente produziu processos de desvalorização das línguas de sinais, relegando a Libras a posições de inferioridade simbólica no ambiente escolar e nas relações sociais.

Essa lógica de exclusão torna-se ainda mais intensa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, configurando aquilo que este estudo compreende

como — com base na articulação entre a análise documental e o referencial teórico adotado — dupla exclusão linguístico-educacional. Trata-se de uma categoria analítica construída pela pesquisa para nomear um fenômeno que os dispositivos legais, por si só, não explicitam, mas cujos efeitos a legislação revela por meio de seus silêncios e contradições. Os estudantes surdos da EJA vivenciam simultaneamente a precarização histórica da modalidade e a insuficiência de políticas educacionais capazes de garantir reconhecimento efetivo da Libras nos espaços escolares. Essa abordagem evidencia que as desigualdades enfrentadas por esses sujeitos não podem ser analisadas de forma fragmentada, pois envolvem dimensões sociais, linguísticas, culturais e educacionais que atravessam suas trajetórias de escolarização.

À luz dessas discussões, destaca-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais voltadas à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. A legislação representa importante avanço nas políticas de inclusão linguística ao prever medidas destinadas à eliminação das barreiras comunicacionais e ao fortalecimento do acesso das pessoas surdas à informação, à educação e aos espaços sociais. Ademais, a lei determina a formação de intérpretes de Libras e a ampliação de mecanismos e condições de acessibilidade nos sistemas de comunicação.

Conforme estabelece o Art. 17 da referida legislação, “o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2000, p. 3). O Art. 18 prevê a formação de profissionais intérpretes de Libras, enquanto o Art. 19 determina a adoção de medidas técnicas destinadas à ampliação do acesso das pessoas surdas à informação nos meios de comunicação.

A promulgação da Lei nº 10.098/2000 constitui importante marco no reconhecimento da acessibilidade comunicacional como direito fundamental da comunidade surda. Contudo, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a consolidação de práticas educacionais inclusivas e linguisticamente acessíveis. Persistem limitações relacionadas à formação docente, à escassez de materiais bilíngues, à insuficiência de intérpretes e à permanência de práticas pedagógicas centradas na oralidade.

Desse modo, embora os avanços normativos representem conquistas significativas para os movimentos surdos, a efetivação das políticas de inclusão linguística ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais no contexto educacional brasileiro. Tal cenário evidencia a necessidade de fortalecer políticas públicas comprometidas não apenas com o reconhecimento formal da Libras, mas também com a garantia de condições efetivas de participação, aprendizagem e equidade linguística para estudantes surdos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

Colonialidade linguística e justiça epistemológica

A marginalização histórica da Libras pode ser compreendida a partir das discussões sobre colonialidade linguística, uma vez que os processos educacionais brasileiros foram estruturados sob a supremacia da oralidade e dos padrões culturais ouvintes. Nesse contexto, as línguas de sinais foram frequentemente invisibilizadas nos espaços escolares, consideradas inferiores diante da língua oral dominante. Tal dinâmica evidencia que as disputas linguísticas presentes na educação de surdos ultrapassam o campo pedagógico, articulando-se a processos históricos de dominação cultural e hierarquização dos saberes que produziram exclusão linguística e epistemológica da comunidade surda.

Sob esse enfoque, reconhecer a Libras como língua de ensino, interação e produção de conhecimento implica enfrentar mecanismos institucionais historicamente responsáveis pela desvalorização das experiências linguísticas surdas. A discussão sobre justiça epistemológica torna-se central nesse debate, pois envolve o reconhecimento do direito da comunidade surda de construir conhecimentos, identidades e formas de participação social por meio de sua própria língua. Assim, a valorização da Libras não se restringe à acessibilidade comunicacional, mas relaciona-se ao enfrentamento das desigualdades produzidas pela hegemonia cultural ouvinte no sistema educacional brasileiro.

Apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, persistem limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a consolidação de uma educação linguisticamente acessível para estudantes surdos. Nesse contexto, a formação de intérpretes prevista no Art. 18 da Lei nº 10.098/2000 representa importante conquista para os movimentos surdos, especialmente

no fortalecimento das políticas de acessibilidade comunicacional. Entretanto, reduzir a inclusão educacional à presença do intérprete em sala de aula revela limites das políticas voltadas à surdez, uma vez que a centralidade da mediação interpretativa frequentemente mantém a Libras em posição secundária no processo de ensino e aprendizagem.

As políticas linguísticas voltadas à surdez não devem restringir-se à tradução de conteúdos, mas precisam reconhecer a Libras como língua legítima de construção do conhecimento e participação social. Dessa forma, torna-se necessário fortalecer estratégias educacionais bilíngues que ultrapassem modelos centrados exclusivamente na oralidade e promovam maior valorização da experiência cultural surda nos espaços escolares. Essa compreensão exige transformações curriculares, ampliação da formação docente e consolidação de práticas educacionais comprometidas com a equidade linguística e epistemológica no contexto da educação de surdos.

Educação bilíngue e acessibilidade comunicacional

A consolidação da acessibilidade comunicacional na educação de surdos exige transformações estruturais que ultrapassem a simples presença de intérpretes em sala de aula como estratégia isolada. À luz dessas reflexões, tornam-se fundamentais a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos acessíveis, a reformulação curricular e a ampliação do ensino de Libras no ambiente escolar. A ausência dessas condições contribui para a permanência de processos de exclusão linguística que comprometem a participação educacional dos estudantes surdos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, modalidade historicamente marcada por desigualdades sociais e educacionais.

Sob essa ótica, as políticas públicas voltadas à surdez precisam ultrapassar o plano normativo e alcançar materialização concreta nas práticas escolares e institucionais. Isso implica reconhecer a Libras não apenas como recurso auxiliar de comunicação, mas como língua legítima de produção de conhecimento, construção identitária e participação social da comunidade surda. Esse entendimento desloca o debate das condições inclusivas restritas à tradução de

conteúdos para uma perspectiva educacional comprometida com a equidade linguística e cultural.

A insuficiência na implementação dessas políticas compromete diretamente a autonomia dos estudantes surdos, perpetuando dependência comunicacional e desigualdades educacionais. O acesso tardio à Libras e a centralidade de práticas pedagógicas fundamentadas na oralidade dificultam o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social desses sujeitos, especialmente no contexto da EJA, em que os processos de exclusão escolar tendem a se intensificar.

A oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 representou importante marco das políticas linguísticas brasileiras ao reconhecer a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Essa conquista resultou das mobilizações históricas dos movimentos surdos, que reivindicavam o reconhecimento da Libras como elemento central de identidade cultural e pertencimento social. Ainda assim, os avanços legais não eliminaram as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro.

Nesse cenário, as contribuições de Michel Foucault permitem compreender que as instituições educacionais operam mecanismos de disciplinamento e normalização dos sujeitos. Segundo Foucault (1987), os espaços institucionais estabelecem normas que definem quais formas de linguagem e comportamento são consideradas legítimas. No contexto da educação de surdos, essa lógica manifesta-se na permanência de práticas oralistas que historicamente buscaram adequar os sujeitos surdos aos padrões linguísticos ouvintes, frequentemente desconsiderando suas experiências culturais e identitárias.

A centralidade da oralidade no ambiente escolar evidencia mecanismos de poder que contribuem para a invisibilização da cultura surda e para a manutenção de desigualdades linguísticas nos espaços educacionais. Assim, a marginalização da Libras não pode ser compreendida apenas como ausência de participação efetiva, mas como expressão de relações históricas de poder que hierarquizam determinadas formas de linguagem em detrimento de outras.

O Decreto nº 5.626/2005 constitui importante avanço ao determinar a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, especialmente nas licenciaturas e na Fonoaudiologia. Contudo, a obrigatoriedade restrita a determinadas áreas evidencia limites na construção de políticas linguísticas

mais amplas no ensino superior brasileiro. Conforme observa Almeida (2015), a inserção da Libras nos currículos acadêmicos contribui para ampliar o reconhecimento da cultura surda e estimular reflexões críticas acerca da diversidade linguística e da inclusão educacional.

Sob essa ótica, a formação docente assume papel central na consolidação de estratégias educacionais bilíngues e linguisticamente acessíveis. A ausência de formação adequada compromete não apenas o ensino da Libras, mas também a elaboração de metodologias compatíveis com as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Consequentemente, torna-se necessário que os profissionais da educação compreendam a surdez a partir de uma perspectiva sociocultural, reconhecendo a Libras como língua de ensino, interação e construção do conhecimento.

A educação bilíngue constitui elemento fundamental das políticas inclusivas voltadas à surdez. A Lei nº 5.016/2013, do Distrito Federal, reconhece a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para estudantes surdos, fortalecendo os princípios do bilinguismo educacional. Essa perspectiva reconhece que os processos de aprendizagem dos sujeitos surdos se desenvolvem prioritariamente por meio de experiências visuais e gestuais, exigindo abordagens educacionais compatíveis com suas formas de linguagem e produção de sentidos.

Em consonância com essa discussão, Jim Cummins destaca que o fortalecimento da primeira língua constitui elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Cummins (2000), práticas educacionais que desvalorizam a língua materna dos sujeitos tendem a comprometer seus processos de aprendizagem e participação social. Tal discussão torna-se especialmente relevante para estudantes surdos da EJA, muitos dos quais tiveram acesso tardio à Libras e trajetórias escolares marcadas pela exclusão linguística.

Sob esse enfoque, Walsh (2009) argumenta que práticas educacionais decoloniais exigem o reconhecimento de epistemologias historicamente silenciadas pelos modelos hegemônicos de conhecimento. Sob essa perspectiva, a valorização da Libras e do contexto sociocultural dos sujeitos surdos representa não apenas

demanda pedagógica, mas também movimento de resistência epistemológica diante das estruturas de dominação cultural presentes na educação brasileira.

As reflexões de Harlan Lane (1992) também contribuem para compreender que a medicalização da surdez produziu processos históricos de marginalização cultural e linguística da comunidade surda. Durante décadas, os sujeitos surdos foram tratados a partir de perspectivas clínicas que buscavam corrigir suas diferenças linguísticas em vez de reconhecer a legitimidade das línguas de sinais e das culturas surdas como formas legítimas de existência social e produção de conhecimento.

A consolidação da educação bilíngue exige profundas transformações institucionais, envolvendo reformulação curricular, fortalecimento da formação docente e ampliação das políticas de acessibilidade linguística nos diferentes espaços educacionais. Sem essas mudanças estruturais, as políticas públicas tendem a permanecer restritas ao plano legal, sem alcançar efetividade concreta na realidade escolar dos estudantes surdos.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) tenha reforçado a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, persistem desafios relacionados à insuficiência de investimentos públicos, à precarização das políticas educacionais e à permanência de práticas pedagógicas excludentes. Soma-se a isso, o Decreto nº 10.502/2020 reacendeu debates acerca dos riscos de retrocessos nas políticas inclusivas brasileiras, sobretudo diante da possibilidade de fortalecimento de modelos segregacionistas de educação especial.

Sob o prisma dessa discussão, a consolidação da educação bilíngue demanda políticas públicas comprometidas não apenas com o reconhecimento formal da Libras, mas também com a transformação das estruturas escolares historicamente organizadas sob a centralidade da oralidade. Somente por meio de práticas educacionais voltadas à valorização da diversidade linguística e da identidade surda e da garantia de mecanismos de inclusão comunicacional será possível promover inclusão educacional efetiva e justiça linguística no contexto brasileiro.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA SURDEZ

A discussão sobre políticas públicas no campo da surdez exige compreender a educação como direito fundamental e como espaço atravessado por disputas culturais, linguísticas e sociais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolidou importante marco jurídico ao estabelecer, em seu Art. 205, que a educação constitui “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Esse posicionamento fortaleceu as bases para a construção de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento dos direitos de grupos historicamente marginalizados, dentre eles a comunidade surda.

Apesar dos avanços normativos, a garantia do direito à educação para estudantes surdos ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade linguística, à formação docente e à permanência de estruturas escolares organizadas sob padrões ouvintes. No escopo dessa problemática, a inclusão escolar não pode restringir-se ao acesso formal à escola regular, mas deve assegurar condições efetivas de participação educacional e produção de conhecimento por meio da Libras.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca em 1994, constituiu importante referência internacional para as políticas de educação inclusiva ao defender que estudantes com deficiência deveriam frequentar, prioritariamente, o ensino regular. A Declaração de Salamanca reconhece que “todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação” (UNESCO, 1994, p. 5), fortalecendo o debate internacional sobre inclusão escolar e democratização do ensino.

Contudo, no caso da educação de surdos, a discussão sobre inclusão envolve questões mais complexas relacionadas à linguagem, à cultura e à identidade. A simples inserção do estudante surdo na escola regular não garante práticas educacionais linguisticamente acessíveis, sobretudo quando o ambiente escolar permanece estruturado sob perspectivas oralistas e ouvintistas.

Frente a esse contexto, Silva (2001) argumenta que a presença da língua de sinais no espaço escolar, isoladamente, não assegura inclusão efetiva. Segundo a autora, torna-se necessário compromisso institucional com a educação bilíngue,

reconhecendo a Libras como língua de instrução, interação e construção do conhecimento. Essa visão evidencia que políticas educacionais voltadas à surdez precisam ultrapassar modelos integracionistas e promover transformações curriculares, pedagógicas e linguísticas comprometidas com as especificidades culturais da comunidade surda.

A educação bilíngue emerge, portanto, como elemento central das políticas públicas voltadas aos estudantes surdos. Sob essa perspectiva, a Libras ocupa o lugar de primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa escrita assume a função de segunda língua (L2). Essa concepção rompe com modelos historicamente fundamentados na oralização compulsória e reconhece que os sujeitos surdos constroem conhecimentos e relações sociais prioritariamente por meio de experiências visuais e gestuais.

A adoção de propostas bilíngues na educação de surdos amplia as possibilidades de interação, participação e desenvolvimento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento das dimensões linguísticas e culturais da surdez.

Considerando esse debate, reconhecer a legitimidade da Libras significa assegurar à comunidade surda o direito de construir conhecimentos, identidades e formas de participação social por meio de sua própria língua. Como destaca Skliar (2016), os sujeitos surdos também são atravessados por questões relacionadas à classe social, raça, gênero, territorialidade e sexualidade, fatores que intensificam processos de exclusão e desigualdade.

As mobilizações protagonizadas pelos movimentos surdos brasileiros desempenharam papel fundamental na luta por reconhecimento linguístico e visibilidade social. Um marco importante desse processo ocorreu em 1994, com a marcha “Surdos Venceremos”, movimento que reivindicava direitos educacionais e fortalecimento da educação bilíngue. Essas mobilizações contribuíram diretamente para os avanços legais conquistados nos anos posteriores, especialmente no reconhecimento oficial da Libras.

Apesar desses avanços, a educação de surdos ainda enfrenta barreiras relacionadas à permanência de práticas normalizadoras nos espaços escolares. Almeida (2015, p. 30) problematiza essa realidade ao afirmar que “o objetivo da educação especial para os surdos, nesse momento, era normalizá-los”. Tal

lógica produziu processos de apagamento cultural e exclusão linguística, frequentemente desconsiderando a identidade e as experiências socioculturais da comunidade surda.

Considerando essa discussão, reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural — e não apenas como deficiência — implica romper com concepções patologizantes historicamente reproduzidas no ambiente escolar. Como afirma Skliar (2016, p. 6), “a diferença é uma significação política construída histórica e socialmente”. Essa compreensão desloca o debate da perspectiva clínica para uma abordagem sociocultural da surdez.

Sob esse enfoque, torna-se necessário ressignificar metodologias educacionais destinadas aos estudantes surdos, superando práticas centradas exclusivamente na oralidade e na memorização mecânica de conteúdos. Conforme ressalta Almeida (2015), muitos estudantes surdos passaram a vivenciar conflitos identitários decorrentes de processos escolares que desconsideravam sua condição linguística e cultural.

As contribuições de Paulo Freire são fundamentais para compreender a educação de surdos sob perspectiva crítica e emancipatória. Para Freire (1990, p. 100), “a voz dos educandos jamais deve ser sacrificada”, pois é por meio dela que os sujeitos atribuem sentido às próprias experiências no mundo. A partir dessa compreensão, negar aos estudantes surdos o direito de aprender e expressar-se por meio da Libras significa limitar suas possibilidades de participação social, construção identitária e produção de conhecimento.

Outro marco relevante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabeleceu diretrizes para a educação especial e determinou a necessidade de currículos, recursos e profissionais especializados para atender estudantes com deficiência. Apesar desses avanços, a consolidação dessas políticas ainda enfrenta limitações relacionadas à formação docente, à viabilização do acesso linguístico e à implementação de estratégias educacionais compatíveis com as especificidades dos estudantes surdos.

Estudos no campo da educação de surdos evidenciam que o ensino destinado à comunidade surda não deve restringir-se à transmissão mecânica de conteúdos, mas considerar experiências visuais, culturais e linguísticas próprias

da surdez. Nessa perspectiva, práticas educacionais inclusivas dependem do reconhecimento das línguas de sinais como instrumentos legítimos de interação social, aprendizagem e participação política.

Portanto, a consolidação de políticas públicas voltadas à surdez exige transformar estruturas escolares historicamente organizadas sob padrões ouvintes, reconhecendo a Libras como língua de produção de conhecimento, interação social e participação cultural. Somente por meio de políticas comprometidas com o reconhecimento da diversidade linguística, com a valorização da cultura surda e com a educação bilíngue será possível promover inclusão educacional efetiva no contexto brasileiro.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E MARCOS POLÍTICOS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está diretamente relacionada às transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram a formação histórica da sociedade brasileira. A constituição dessa modalidade revela tanto avanços na democratização do ensino quanto permanências históricas associadas à desigualdade estrutural que limitou, ao longo do tempo, o acesso das classes populares aos processos formais de escolarização. Sob essa perspectiva, compreender a história da EJA implica analisar criticamente os contextos sociais e as diretrizes institucionais que moldaram sua organização no país.

Embora a institucionalização da EJA tenha ocorrido formalmente apenas no século XX, suas origens remontam ao período colonial brasileiro. Conforme destacam Lima e Silva (2023), as primeiras práticas educativas destinadas a jovens e adultos estavam associadas à catequese e à imposição da língua portuguesa aos povos indígenas, em um processo marcado pela colonização cultural e linguística. Nesse período, a educação desempenhava função estratégica no projeto colonial português, atuando como mecanismo de evangelização, controle social e imposição de valores culturais europeus.

No período colonial, a educação brasileira foi inicialmente organizada pelos jesuítas, com foco na catequização e na difusão dos valores cristãos europeus,

mantendo caráter elitista e restritivo, conforme aponta Ghiraldelli Júnior (2008). Após a expulsão dos jesuítas em 1759, as reformas pombalinas transferiram gradualmente a responsabilidade educacional da Igreja para o Estado, marco inicial da escola pública brasileira, embora o ensino permanecesse concentrado nas elites sociais, como destaca MOURA (2003). Já no século XIX, a Constituição Imperial de 1824 reconheceu formalmente a gratuidade da instrução primária, mas sua efetivação foi limitada pelas desigualdades sociais, econômicas e raciais existentes na sociedade brasileira.

Durante o período republicano, as discussões sobre alfabetização de jovens e adultos passaram a ganhar maior relevância em razão do crescimento urbano-industrial e da necessidade de formação mínima da mão de obra. Todavia, as ações governamentais voltadas à população adulta frequentemente assumiam caráter compensatório e utilitarista, priorizando a alfabetização funcional em detrimento da formação crítica e da cidadania educacional.

A partir da década de 1940, a Educação de Jovens e Adultos começou a ser reconhecida institucionalmente como modalidade educacional. Nesse período, destaca-se a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, responsável pela ampliação de investimentos em campanhas de alfabetização destinadas à população adulta. Posteriormente, diferentes iniciativas buscaram enfrentar os elevados índices de analfabetismo existentes no país, embora muitas dessas experiências estivessem associadas a interesses econômicos e políticos específicos.

Com o golpe militar de 1964, as experiências de educação popular inspiradas nas ideias de Paulo Freire foram interrompidas, sendo substituídas por estratégias educacionais alinhadas aos interesses do regime autoritário. Nesse contexto, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pela Lei nº 5.379/1967. Embora o programa tivesse como objetivo reduzir os índices de analfabetismo, diversos pesquisadores criticam seu caráter tecnicista e instrumental, centrado em práticas descontextualizadas e voltadas prioritariamente à formação de trabalhadores funcionalmente alfabetizados. Além disso, o Mobral também foi utilizado como mecanismo de controle ideológico, limitando perspectivas educacionais voltadas à participação crítica dos sujeitos.

A década de 1980 marcou o processo de redemocratização do país e o fortalecimento das lutas sociais em defesa da democratização do ensino. Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988 consolidou importante marco jurídico ao reconhecer a educação como direito social fundamental e dever do Estado. Em seu Art. 205, a Constituição define a educação como instrumento para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, enquanto o Art. 208 assegura o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Tais dispositivos fortaleceram juridicamente a EJA ao ampliar a compreensão da educação como processo permanente e universal.

Nos anos 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou novos avanços para a modalidade. O Art. 37 estabelece que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, assegurando oportunidades compatíveis com as condições de vida e trabalho dos estudantes. Essa perspectiva representa importante avanço ao reconhecer as especificidades sociais e culturais dos sujeitos da EJA, superando parcialmente modelos padronizados de escolarização.

Além da LDB, importantes documentos normativos contribuíram para fortalecer a institucionalização da modalidade no Brasil. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reafirma a EJA como modalidade da educação básica e destaca a valorização das experiências de vida dos estudantes. Já as Resoluções CNE/CEB nº 01/2000 e nº 03/2010 estabeleceram diretrizes relacionadas à flexibilidade curricular, à organização pedagógica e à inclusão social dos sujeitos historicamente marginalizados dos processos educacionais.

Apesar desses avanços legais, a EJA continua enfrentando desafios relacionados à precarização das ações governamentais, à insuficiência de investimentos e à descontinuidade administrativa. Haddad e Di Pierro (2000) argumentam que a EJA frequentemente ocupa posição secundária nas políticas educacionais brasileiras, sendo marcada por programas fragmentados e ausência de planejamento estrutural de longo prazo.

Di Pierro e Joia (2001) defendem a necessidade de superar concepções que associam aprendizagem a uma faixa etária específica, reconhecendo a

educação como processo contínuo ao longo da vida. Essa concepção torna-se essencial para enfrentar desigualdades históricas produzidas pela negação de oportunidades educacionais às classes populares.

Aguiar (2001) ressalta que as diretrizes voltadas à EJA precisam considerar a diversidade social, cultural e identitária dos estudantes, valorizando suas trajetórias e experiências sociais. No interior desse debate, a modalidade não deve restringir-se à mera reposição de conteúdos escolares, mas constituir-se como espaço de formação cidadã, participação social e reconhecimento das diferenças.

Arbache (2001) enfatiza que práticas educativas contextualizadas contribuem significativamente para fortalecer o pertencimento escolar e reduzir os índices de evasão. Por conseguinte, a organização pedagógica da EJA necessita dialogar com as realidades concretas dos estudantes, considerando suas experiências sociais, culturais e linguísticas como elementos constitutivos do processo educativo.

No caso específico dos estudantes surdos, os desafios da EJA tornam-se ainda mais complexos, uma vez que as desigualdades educacionais articulam-se às barreiras linguísticas historicamente presentes no sistema escolar brasileiro. Muitos estudantes surdos chegam à modalidade após trajetórias marcadas pela invisibilização da língua de sinais, pela ausência de promoção da acessibilidade linguística e pelo fracasso escolar decorrente da precarização das estratégias de inclusão linguística.

Em articulação com esse debate, os estudantes surdos inseridos na EJA vivenciam processos de o que este estudo denomina dupla exclusão linguístico-educacional: por um lado, enfrentam as desigualdades historicamente associadas à própria modalidade; por outro, sofrem os impactos da marginalização linguística produzida pela ausência de políticas bilíngues efetivas nos espaços escolares. A análise documental revela que nenhum dos dispositivos legais examinados (Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB nº 3/2010) estabelece diretrizes específicas para a intersecção entre surdez e EJA, sendo esse silêncio normativo, em si mesmo, um dado documental relevante que fundamenta a proposição da categoria analítica. Essa realidade evidencia que as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos ultrapassam a dimensão pedagógica, envolvendo também

questões culturais, sociais e identitárias relacionadas ao reconhecimento de sua língua e de sua cultura.

Os desafios tornam-se visíveis nos indicadores educacionais recentes. Dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que a educação especial brasileira ultrapassou 1,7 milhão de matrículas na educação básica. Dentre esse total, foram registradas 20.008 matrículas de estudantes surdos, 41.491 de estudantes com deficiência auditiva e 693 de estudantes surdocegos. Embora os dados indiquem ampliação da escolarização desses sujeitos, também demonstram permanência de desigualdades relacionadas à eliminação de barreiras linguísticas, à escolarização efetiva e à consolidação de práticas educacionais bilíngues.

Na Educação de Jovens e Adultos, tais desafios tornam-se ainda mais profundos, uma vez que muitos estudantes surdos chegam à modalidade após experiências escolares marcadas pela negação de direitos linguísticos e pela predominância de práticas pedagógicas centradas na oralidade. Conforme argumenta Arroyo (2017), os sujeitos da EJA carregam trajetórias historicamente marcadas pela negação de direitos sociais e educacionais. No caso dos estudantes surdos, tais desigualdades intensificam-se diante da invisibilização da língua da comunidade surda e da permanência de modelos escolares organizados sob padrões ouvintes.

Sob essa perspectiva analítica, pensar a Educação de Jovens e Adultos em chave inclusiva exige articular discussões sobre inclusão linguística, políticas linguísticas e reconhecimento da diversidade cultural e linguística. Ressignificar as estratégias educacionais destinadas à EJA significa não apenas ampliar índices de escolarização, mas construir condições efetivas para que sujeitos historicamente marginalizados possam participar dos processos educativos, produzir conhecimentos e transformar suas realidades sociais.

As contribuições de Paulo Freire tornam-se fundamentais para compreender a educação como prática de emancipação humana e construção da consciência crítica. Para Freire, os processos educativos devem possibilitar aos sujeitos interpretar criticamente o mundo para atuar sobre ele de maneira transformadora. Essa leitura mostra-se essencial no debate acerca da escolarização

de estudantes surdos na EJA, sobretudo porque a democratização do ensino somente se concretiza quando articulada ao reconhecimento das diferenças linguísticas, culturais e sociais presentes na diversidade humana.

Dessa forma, a consolidação de políticas voltadas aos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos exige enfrentar desigualdades históricas produzidas tanto pela precarização escolar quanto pela marginalização linguística nos espaços educacionais. Mais do que ampliar matrículas, torna-se necessário construir condições institucionais, pedagógicas e linguísticas capazes de garantir participação educacional efetiva, valorização da cultura surda e reconhecimento da língua de sinais como instrumento legítimo de produção de conhecimento e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as políticas linguísticas e educacionais voltadas à educação de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender em que medida a legislação brasileira contempla as especificidades linguísticas, culturais e educacionais dos estudantes surdos inseridos nessa modalidade. A análise desenvolvida evidenciou que, embora importantes avanços normativos tenham sido conquistados nas últimas décadas — especialmente no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da educação bilíngue —, persistem limitações estruturais que dificultam a consolidação de uma escolarização linguisticamente acessível e socialmente inclusiva para os sujeitos surdos na EJA.

Os resultados demonstram que os estudantes surdos vivenciam processos de dupla marginalização no sistema educacional brasileiro, uma vez que enfrentam simultaneamente as desigualdades historicamente associadas à Educação de Jovens e Adultos e as barreiras linguísticas decorrentes da centralidade da oralidade nas práticas escolares. Tal realidade evidencia que a democratização do ensino para a comunidade surda não depende apenas da existência de dispositivos legais, mas também da transformação das estruturas institucionais, curriculares e pedagógicas que ainda reproduzem desigualdades linguísticas e culturais nos espaços educacionais.

O estudo contribui para ampliar as discussões acerca da articulação entre EJA, surdez e políticas linguísticas, especialmente ao problematizar a relação entre marginalização escolar e invisibilização da língua da comunidade surda no contexto educacional brasileiro. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de fortalecer estratégias educacionais comprometidas com o respeito à diversidade linguística, com a valorização da diversidade cultural surda e com a construção de condições efetivas de participação social e desenvolvimento formativo dos estudantes surdos.

Por tratar-se de pesquisa documental e bibliográfica, o estudo não contemplou investigação empírica direta com estudantes surdos da Educação de Jovens e Adultos, concentrando-se na análise crítica de legislações, políticas educacionais e referenciais teóricos relacionados à temática. Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras desenvolvam estudos empíricos voltados às experiências escolares de estudantes surdos na EJA, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à formação docente, às condições de permanência e participação linguística e aos impactos das políticas bilíngues nos diferentes contextos educacionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de. **Educação de jovens e adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma conversa**. Porto Alegre: NIEPE/UFRGS, 2001.

ALMEIDA, Maria de Pinho. **A construção dos sentidos na escrita do aluno surdo**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

ARBACHE, Ana Paula. **A formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos**. Brasília, DF, 2013.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CUMMINS, Jim. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando Rafael. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Leitura da palavra: leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community**. New York: Alfred A. Knopf, 1992.

LIMA, Geovana Cristina; SILVA, Simone Batista. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de crise: alguns apontamentos. **Revista Ensino, Educação & Ciências Exatas**, v. 3, n. 1, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

SILVA, Angela Carrancho da. **Surdez, educação e linguagem: desafios e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Plexus, 2001.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educar, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/2a3e230d-1545-43c6-9203-68637d4bb8b4>. Acesso em: 10 maio 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA A EPT/EJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PERMANÊNCIA ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO IFPA CAMPUS CAMETÁ

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA, *Campus Cametá* / PPGLetras UFT

RESUMO

Este relato de experiência analisa a implementação do curso de Especialização em Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico (EPT) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Pará, *Campus Cametá*. O curso foi criado com o objetivo de atender à demanda por formação pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos, que, apesar de sua sólida formação técnica, apresentavam limitações relacionadas às dimensões didático-pedagógicas da docência. Inicialmente, pensado para docentes do próprio IFPA, o curso foi posteriormente ampliado para incluir professores da rede pública municipal, em parceria com a Prefeitura de Cametá, em decorrência das flexibilizações normativas relacionadas à exigência de formação pedagógica complementar para atuação na EPT. Com carga horária de 450 horas, a especialização abordou temas relacionados à formação pedagógica para a EPT/EJA, contemplando discussões sobre metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, planejamento curricular, legislação educacional, tecnologias educacionais e trabalho e educação. A experiência revelou desafios relacionados à permanência acadêmica, à finalização dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e à conciliação entre formação acadêmica, trabalho e responsabilidades pessoais, especialmente no contexto amazônico, marcado por desigualdades territoriais e limitações estruturais de acesso à formação continuada. Os resultados demonstraram contribuições significativas para a qualificação pedagógica dos participantes, fortalecimento das práticas docentes e ampliação da produção científica relacionada à EJA e à EPT no contexto amazônico. Dos 31 estudantes matriculados inicialmente, 26 concluíram os componentes curriculares e 21 defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso, dos quais 7 resultaram em publicações acadêmicas, entre artigos científicos e capítulos de livro. Os dados evidenciam que a experiência formativa ultrapassou a dimensão meramente certificadora, constituindo-se também como espaço de fortalecimento da cultura de pesquisa, reflexão crítica sobre a docência e produção de conhecimentos vinculados às realidades educacionais amazônicas. Conclui-se que iniciativas dessa natureza contribuem para o fortalecimento da educação pública, para

a profissionalização docente na EPT/EJA e para a formação continuada de docentes da EJA e da EPT.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Continuada; Amazônia.

INTRODUÇÃO

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, especialmente após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892/2008, ampliou significativamente a demanda por docentes qualificados para atuação no ensino técnico e tecnológico. Nesse cenário, a ampliação da inserção de bacharéis e tecnólogos na docência da EPT intensificou debates acerca da profissionalização docente e da necessidade de formação pedagógica específica para atuação nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme destacam Barreiro e Campos (2021, p. 1511) em sua pesquisa sobre ingresso na docência para professores da EPT de Institutos Federais, “a habilitação docente não é requisito obrigatório nos concursos docentes investigados”.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre formação profissional, conhecimentos curriculares e experiências desenvolvidas na prática pedagógica. Dessa forma, a atuação docente exige não apenas domínio técnico da área de formação, mas também conhecimentos pedagógicos capazes de orientar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação educacional. Conforme destaca Andy Hargreaves (2000, p. 168), “teachers’ professional learning must become a continuous and career-long process”¹.

No contexto da EJA, essas demandas tornam-se ainda mais complexas. Conforme destaca Arroyo (2017), os sujeitos da EJA carregam trajetórias historicamente marcadas pela exclusão social e educacional, exigindo práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a valorização de suas

¹ “A aprendizagem profissional dos professores deve tornar-se um processo contínuo e permanente ao longo da carreira.” (Hargreaves, 2000, p. 168) (tradução nossa).

experiências de vida. Da mesma forma, Paulo Freire (2020) defende que a prática educativa deve fundamentar-se no diálogo, na reflexão crítica e na compreensão das realidades sociais dos educandos. Sob essa perspectiva, a formação docente para a EJA exige sensibilidade pedagógica e compreensão crítica das desigualdades sociais que atravessam as trajetórias dos educandos.

Além disso, as discussões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) evidenciam que a EPT não deve restringir-se à formação instrumental para o mercado de trabalho, devendo contribuir para a formação humana integral e crítica dos sujeitos.

No campo da Educação Profissional, Stephen Billett (2011, p. 23) afirma que “vocational education must reconcile occupational competence with broader educational goals”². Tal compreensão aproxima-se das discussões sobre formação humana integral presentes na EPT/EJA.

Conforme destaca Machado (2011), as palavras “emergencial” e “provisória” são historicamente marcadas pela trajetória de formação de professores para a EPT. Foi nesse cenário que o Instituto Federal do Pará, *Campus* Cametá, implementou o curso de Especialização em Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico na EJA, visando atender às demandas formativas de docentes atuantes na EPT e na EJA na região amazônica.

Além das demandas relacionadas à qualificação pedagógica, a formação continuada de docentes da EPT também envolve desafios associados à permanência acadêmica, às condições objetivas de trabalho e às próprias políticas de flexibilização da docência implementadas nas últimas décadas. Tais questões tornam-se ainda mais complexas em uma região marcada por desigualdades de acesso à formação e limitações estruturais históricas.

Na Amazônia Tocantina, esses desafios são potencializados pelas grandes distâncias intermunicipais, pelas limitações históricas de acesso à pós-graduação e pelas condições desiguais de permanência acadêmica, fatores que impactam diretamente os processos de permanência e conclusão da formação acadêmica por professores em exercício.

² “A educação profissional deve conciliar competência ocupacional com objetivos educacionais mais amplos.” (Billett, 2011, p. 23) (tradução nossa).

Embora existam estudos sobre formação docente na EPT, ainda são limitadas as pesquisas que analisam os impactos das flexibilizações legais da docência articulados às condições de permanência acadêmica em cursos de formação pedagógica continuada no contexto amazônico.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de implementação do curso, discutindo seus desafios, potencialidades e contribuições para a formação docente no contexto da Amazônia Tocantina. Além disso, busca problematizar as tensões entre a flexibilização das exigências legais para atuação docente na EPT e a permanência da necessidade de formação pedagógica específica para o exercício da docência na EJA e na própria EPT.

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, caráter descritivo-analítico e natureza aplicada, fundamentado em registros institucionais, observações realizadas durante a coordenação do curso, relatórios acadêmicos, acompanhamento pedagógico dos cursistas e dados relacionados à evasão, permanência, conclusão dos componentes curriculares e defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso. As análises apresentadas foram construídas a partir das experiências vivenciadas no planejamento, implementação e acompanhamento da especialização, considerando as interações pedagógicas estabelecidas ao longo do desenvolvimento do curso. Ressalta-se que, em coerência com a natureza do relato de experiência e com a posição institucional do autor (coordenador do curso), não foram coletados depoimentos ou entrevistas com os cursistas, tendo o foco recaído sobre a implementação do curso e seus resultados acadêmicos.

Planejamento e concepção do curso

A experiência ocorreu entre os anos de 2018 e 2021, período correspondente ao planejamento, implementação e desenvolvimento do curso de especialização, cuja carga horária total foi de 450 horas. O curso foi ofertado no Instituto Federal do Pará, *Campus* Cametá, localizado no município de Cametá, região do Baixo Tocantins, Amazônia paraense.

O planejamento do curso fundamentou-se em um diagnóstico das necessidades formativas dos docentes que atuavam na EPT e na EJA. Os registros institucionais, as interações realizadas durante o planejamento do curso e o acompanhamento pedagógico dos participantes evidenciaram que muitos professores possuíam sólida formação técnica, porém apresentavam limitações relacionadas ao planejamento pedagógico, avaliação da aprendizagem e metodologias de ensino.

Inicialmente, o curso destinava-se prioritariamente aos docentes do próprio IFPA, *Campus* Cametá. Entretanto, mudanças nas normativas relacionadas à exigência de formação pedagógica complementar reduziram o interesse institucional interno, exigindo a ampliação do público-alvo para docentes da rede pública municipal. Essas mudanças relacionam-se à flexibilização das exigências legais para atuação docente no ensino médio, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que ampliou a possibilidade de atuação de profissionais com formação técnica e experiência profissional na docência do Ensino Médio Integrado (EMI) EPT. Tal contexto contribuiu para a redução do interesse institucional e individual pela formação pedagógica complementar.

Embora a legislação não tenha eliminado a relevância da formação pedagógica, a flexibilização das exigências legais contribuiu para a diminuição do interesse institucional e individual pela formação complementar em licenciatura ou formação pedagógica, especialmente no âmbito da EPT. Tal cenário foi observado durante o processo de seleção e acompanhamento das inscrições realizadas para o curso, no qual nenhum docente das áreas técnicas, com formação em bacharelado ou cursos superiores de tecnologia, manifestou interesse ou realizou inscrição na especialização ofertada.

A única exceção ocorreu com dois servidores técnico-administrativos, que participaram do processo seletivo, concluíram integralmente os componentes curriculares e defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso. As produções acadêmicas desenvolvidas por esses participantes resultaram em publicações vinculadas à experiência formativa, sendo 2 em formato de artigo científico e outras 5 como capítulo de livro organizado pela coordenação do curso.

Nesse contexto, a parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal de Cametá possibilitou ampliar o acesso à formação continuada e fortalecer a integração entre diferentes instituições educacionais da região.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente precisa estar articulada às experiências concretas do trabalho pedagógico e aos contextos institucionais em que os professores atuam. Nesse sentido, a proposta pedagógica do curso buscou articular teoria e prática por meio de metodologias participativas e reflexivas.

Organização curricular e metodologias

O currículo do curso foi organizado em componentes curriculares voltados à formação pedagógica, contemplando competências e habilidades relacionadas aos fundamentos da EJA, teorias da aprendizagem, didática, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem, planejamento curricular, legislação educacional, tecnologias educacionais e trabalho e educação.

As atividades foram desenvolvidas predominantemente na modalidade presencial, com a utilização pontual de aulas síncronas e atividades assíncronas em momentos específicos de aprofundamento teórico, orientação acadêmica e acompanhamento das produções desenvolvidas pelos cursistas, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que previa o percentual de 20% da carga horária na modalidade EaD. Durante a implementação da especialização, foram utilizadas metodologias participativas e recursos pedagógicos voltados à articulação entre teoria, prática e reflexão crítica, buscando favorecer uma formação colaborativa e contextualizada às demandas da EPT.

As metodologias desenvolvidas buscaram fortalecer uma prática pedagógica reflexiva, valorizando as experiências profissionais dos participantes e promovendo discussões sobre os desafios da docência na EJA. Conforme argumenta Paulo Freire (2020), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, compreensão das realidades sociais e compromisso ético com os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Além disso, a organização curricular procurou integrar conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais, considerando as especificidades da formação docente para a EJA e para a EPT.

Desenvolvimento da experiência formativa

Durante o desenvolvimento da especialização, foram acompanhadas as atividades pedagógicas, as orientações acadêmicas e os processos relacionados à permanência, evasão e conclusão dos Trabalhos de Conclusão de Curso, buscando compreender os desafios e as contribuições da formação pedagógica para docentes da EPT/EJA no contexto amazônico, observações realizadas durante o desenvolvimento do curso, relatórios acadêmicos, acompanhamento das atividades pedagógicas e dados relacionados à evasão, conclusão dos componentes curriculares e defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A implementação do curso revelou importantes contribuições para a formação pedagógica dos participantes, especialmente no fortalecimento das discussões sobre metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, inclusão educacional e práticas pedagógicas na EJA. Durante o desenvolvimento dos componentes curriculares e das orientações acadêmicas, diversos cursistas relataram dificuldades relacionadas à adaptação das práticas pedagógicas às especificidades da EJA, particularmente no planejamento didático, na condução dos processos avaliativos e na compreensão das trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos atendidos pela EJA.

Segundo Jack Mezirow (1997, p. 7), “transformative learning involves experiencing a deep, structural shift in the basic premises of thought, feelings, and actions”³. Essa perspectiva contribui para compreender os processos reflexivos desenvolvidos pelos cursistas ao longo da especialização.

As atividades presenciais favoreceram significativamente as trocas de experiências entre os participantes, fortalecendo os debates acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA e na EPT. No decorrer da experiência formativa, observou-se que as atividades síncronas e assíncronas desempenharam papel relevante na manutenção do acompanhamento acadêmico e no aprofundamento das discussões teóricas desenvolvidas nos componentes curriculares. Tal percepção fundamenta-se nas observações realizadas durante

³ “A aprendizagem transformadora envolve vivenciar uma mudança estrutural profunda nos pressupostos básicos do pensamento, dos sentimentos e das ações.” (Mezirow, 1997, p. 7) (tradução nossa).

a coordenação da especialização, nos registros institucionais produzidos ao longo do curso e nas interações pedagógicas estabelecidas com os cursistas.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos também no cotidiano da prática profissional, por meio das experiências vivenciadas pelos professores em seus contextos de atuação. Nesse sentido, as trocas de experiências realizadas ao longo do curso contribuíram para fortalecer a reflexão coletiva acerca dos desafios da prática pedagógica na EJA.

Resultados da experiência

Dos 31 estudantes matriculados inicialmente no curso, embora o edital previsse a oferta de 30 vagas, uma matrícula adicional foi efetivada por decisão judicial, 26 concluíram integralmente todos os componentes curriculares ofertados, correspondendo a uma taxa de conclusão de 83,87%. Por sua vez, a evasão registrada foi de 16,13%, percentual associado, principalmente, à sobrecarga profissional dos cursistas, às dificuldades de deslocamento, às demandas familiares e aos desafios de conciliar trabalho, vida pessoal e formação acadêmica continuada.

Entretanto, ao analisar a etapa final da formação, observa-se uma redução no quantitativo de estudantes que conseguiram concluir integralmente o curso mediante a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dos 26 estudantes que finalizaram todos os componentes curriculares, apenas 21 defenderam seus trabalhos, correspondendo a 80,77% desse grupo específico e a 67,74% do total inicial de matriculados.

Tal cenário evidencia as dificuldades enfrentadas pelos cursistas na etapa de produção e finalização da pesquisa acadêmica, especialmente diante das exigências profissionais, pessoais e institucionais que atravessam a formação continuada de professores na EPT.

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constituiu uma das etapas mais desafiadoras da formação, sobretudo para professores em exercício que precisavam conciliar extensas jornadas de trabalho, deslocamentos intermunicipais, responsabilidades familiares e as exigências da pesquisa acadêmica. Embora a maioria dos cursistas tenha conseguido concluir os componentes

curriculares, a etapa final de escrita, orientação e defesa dos trabalhos revelou obstáculos significativos relacionados ao tempo disponível para pesquisa, à sobrecarga profissional e às dificuldades de manutenção do vínculo acadêmico após o encerramento dos componentes curriculares presenciais.

Tal realidade evidencia os limites estruturais enfrentados por programas de formação continuada destinados a trabalhadores da educação, especialmente em contextos marcados por intensas demandas laborais e condições desiguais de permanência.

Além disso, a experiência também evidenciou fragilidades institucionais relacionadas à ausência de mecanismos de flexibilização e recuperação acadêmica. Os estudantes que eventualmente reprovaram em componentes curriculares não tiveram oportunidade institucional de cursá-los novamente em turmas posteriores ou módulos de reposição. De modo semelhante, os cursistas que não conseguiram concluir ou defender o TCC dentro do prazo estabelecido não dispuseram de alternativas institucionais efetivas para continuidade da orientação e posterior defesa.

Esse cenário reforça a necessidade de políticas acadêmicas mais flexíveis e permanentes no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, especialmente em cursos voltados à formação continuada de professores da EPT, considerando as especificidades dos sujeitos trabalhadores que compõem esse público formativo.

Conforme discute Saviani (2008), o acesso e a permanência na educação dependem não apenas das condições individuais dos estudantes, mas também das estruturas institucionais e das políticas educacionais implementadas.

Apesar dessas dificuldades estruturais, as produções acadêmicas desenvolvidas pelos cursistas abordaram temáticas diretamente relacionadas aos desafios e às especificidades da EJA e da EPT, contemplando discussões sobre evasão escolar, metodologias ativas, inclusão educacional, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EJA.

Os dados revelam que, para além da certificação acadêmica, o curso contribuiu efetivamente para o fortalecimento da cultura de pesquisa e da formação investigativa dos docentes participantes, favorecendo a produção e a socialização do conhecimento científico em uma região historicamente marcada por desigualdades de acesso à pós-graduação e à pesquisa.

A publicação dos trabalhos demonstra que a experiência formativa ultrapassou a dimensão estritamente curricular, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação científica, à escrita acadêmica e à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços educacionais amazônicos.

Além disso, os resultados indicam que a especialização exerceu papel relevante na consolidação de debates sobre a EJA e a EPT no contexto amazônico, ampliando a circulação de produções acadêmicas vinculadas às realidades educacionais locais.

Tal aspecto assume relevância significativa diante da histórica concentração da produção científica nos grandes centros urbanos do país, evidenciando a importância de políticas de formação continuada que incentivem não apenas a qualificação docente, mas também a inserção dos professores da educação básica nos processos de pesquisa e produção do conhecimento científico.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados, especialmente aqueles relacionados às dificuldades dos cursistas na etapa de produção do TCC e às fragilidades institucionais identificadas, reforçam um argumento central: a formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos permanece necessária, mesmo diante das flexibilizações legais.

A flexibilização promovida pela Lei nº 13.415/2017, ao admitir a atuação de profissionais com “notório saber” na formação técnica e profissional do ensino médio, intensificou debates acerca da profissionalização docente na EPT. Embora a legislação tenha ampliado as possibilidades de atuação de bacharéis e tecnólogos sem licenciatura, a experiência analisada demonstra que o domínio técnico-científico, isoladamente, não supre os conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao planejamento didático, à avaliação da aprendizagem e à compreensão das especificidades socioculturais dos estudantes da EJA. Nesse sentido, os dados evidenciam uma tensão entre a flexibilização normativa e a necessidade concreta de formação pedagógica para o exercício qualificado da docência.

Embora os participantes apresentassem domínio técnico em suas áreas de atuação, muitos relataram dificuldades relacionadas ao planejamento didático, aos processos avaliativos e à adaptação metodológica às especificidades da EJA. Tal realidade reforça a compreensão de que a prática docente na EPT exige competências que ultrapassam o domínio de conteúdos específicos. Nesse sentido, Barreiro e Campos (2021, p. 1512) afirmam que “parece restar um senso comum de que se pode formar técnicos apenas ensinando a fazer”.

A necessidade de formação pedagógica para docentes bacharéis também é discutida por Machado (2011), ao afirmarem que muitos profissionais ingressam na Educação Profissional sem preparação específica para a docência, enfrentando dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas e à organização do ensino. Essa realidade aproxima-se diretamente da experiência observada no curso de Especialização em Docência para a EPT/EJA desenvolvido no IFPA, *Campus* Cametá, no qual diversos cursistas relataram limitações relacionadas ao planejamento didático, à avaliação da aprendizagem e às metodologias de ensino. Nessa direção, Machado (2011, p. 691) afirma que “ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”.

No contexto da EJA, tais desafios tornam-se ainda mais complexos, considerando as trajetórias marcadas por desigualdades sociais, exclusão educacional e interrupções históricas dos processos de escolarização vivenciadas pelos estudantes dessa modalidade.

Miguel Arroyo (2017, p. 29) afirma que “os jovens e adultos populares carregam trajetórias de negação de direitos”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das experiências sociais dos sujeitos da EJA. Nessa mesma direção, as reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) evidenciam a necessidade de uma formação profissional articulada à formação humana integral, ultrapassando perspectivas estritamente técnicas e produtivistas da educação. Conforme Barreiro e Campos (2021, p. 1511), “ainda há um grande desafio que passa por reconhecer os conhecimentos e saberes oriundos da educação como indispensáveis ao ofício do professor”.

A flexibilização das exigências pedagógicas para atuação docente na EPT pode contribuir para o fortalecimento de perspectivas tecnicistas da educação,

nas quais o domínio técnico é compreendido como suficiente para o exercício da docência. Tal lógica tende a secundarizar os conhecimentos pedagógicos e reduzir a complexidade da formação docente à transmissão instrumental de conteúdos técnicos.

Outro aspecto relevante refere-se aos desafios relacionados à permanência acadêmica. Dos 31 estudantes matriculados inicialmente, quantitativo ampliado em razão de uma matrícula efetivada por decisão judicial, 26 concluíram integralmente os componentes curriculares ofertados, correspondendo a uma taxa de conclusão de 83,87%. Entretanto, apenas 21 cursistas conseguiram defender seus Trabalhos de Conclusão de Curso, o que representa 80,77% daqueles que finalizaram os componentes curriculares e 67,74% do total inicial de matriculados.

Os dados evidenciam que, embora a permanência ao longo dos componentes curriculares tenha alcançado índices significativos, a etapa final de produção e defesa do TCC constituiu-se como um dos principais fatores de retenção e não conclusão do curso.

Segundo Vincent Tinto (1993, p. 132), “student persistence is strongly influenced by the degree of academic and social integration experienced within the institution”⁴. Tal compreensão contribui para analisar os desafios relacionados à permanência acadêmica dos cursistas ao longo da especialização, especialmente diante das limitações institucionais e das múltiplas demandas enfrentadas pelos professores em formação continuada.

A ausência de possibilidade institucional para repetição de componentes curriculares reprovados ou ampliação dos prazos para conclusão do TCC revela uma lógica acadêmica ainda fortemente marcada pela rigidez burocrática. Tal configuração evidencia como estruturas acadêmicas excessivamente rígidas podem comprometer os processos de permanência e conclusão da formação continuada, especialmente entre professores trabalhadores submetidos a múltiplas jornadas laborais e limitações de tempo para dedicação à pesquisa acadêmica.

⁴ “A aprendizagem profissional dos professores deve tornar-se um processo contínuo e permanente ao longo da carreira.” (Tinto, 1993, p. 132) (tradução nossa).

Essa problemática torna-se ainda mais sensível nas realidades educacionais periféricas situadas fora dos grandes centros de produção científica, dificuldades de acesso e precarização das condições de trabalho docente. Nesses cenários, políticas institucionais de permanência acadêmica assumem papel estratégico para garantir que a formação continuada não se transforme em um mecanismo seletivo excludente, especialmente para professores que conciliam múltiplas jornadas de trabalho e responsabilidades familiares.

Embora os resultados apresentados revelem contribuições significativas da experiência analisada, o estudo possui limitações relacionadas ao seu recorte local e à especificidade institucional do contexto investigado, não permitindo generalizações amplas para outras realidades da EPT brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do curso de Especialização em Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico na EJA no IFPA, *Campus Cametá*, permitiu evidenciar a relevância da formação pedagógica continuada para docentes atuantes na EPT e na EJA, especialmente no contexto amazônico. A experiência analisada demonstrou que, embora as flexibilizações legais introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 tenham ampliado as possibilidades de atuação de bacharéis e tecnólogos sem licenciatura. Os resultados demonstraram que a flexibilização normativa não eliminou a necessidade concreta de formação pedagógica para atuação qualificada na EPT/EJA, especialmente diante das especificidades pedagógicas e socioculturais presentes na EJA.

Nesse sentido, Barreiro e Campos (2021, p. 1528) destacam “o enorme desafio que representa assumir a perspectiva da profissionalização como requisito de ingresso na carreira”. Os resultados da experiência reforçam essa discussão ao evidenciarem que muitos cursistas, apesar de possuírem sólida formação técnica, relataram dificuldades relacionadas ao planejamento didático, aos processos avaliativos, às metodologias de ensino e à compreensão das especificidades sociais dos estudantes da EJA. Assim, o curso revelou-se não apenas um espaço de complementação pedagógica, mas também de reflexão crítica sobre o trabalho docente, a formação humana e os desafios contemporâneos da EPT.

Tais resultados demonstram que a etapa final de elaboração e defesa do TCC constituiu um dos principais fatores de retenção acadêmica, especialmente diante das múltiplas jornadas de trabalho, deslocamentos intermunicipais, responsabilidades familiares e limitações de tempo enfrentadas pelos professores em exercício.

Além disso, a experiência revelou fragilidades institucionais relacionadas à ausência de mecanismos de flexibilização acadêmica, como possibilidades de reposição de componentes curriculares reprovados, ampliação de prazos para defesa e políticas permanentes de acompanhamento formativo. Nesse contexto, o estudo evidencia que a permanência em cursos de formação continuada não depende exclusivamente do esforço individual dos estudantes, mas também das condições institucionais objetivas oferecidas ao longo do percurso formativo.

As produções desenvolvidas pelos cursistas ampliaram as discussões sobre evasão escolar, metodologias ativas, inclusão educacional, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas na EJA, contribuindo para a circulação de conhecimentos científicos produzidos fora dos grandes centros urbanos brasileiros. Tal aspecto possui significativa relevância política, acadêmica e social, especialmente diante da histórica concentração da pesquisa científica nas regiões economicamente mais centrais do país.

Por fim, conclui-se que experiências formativas dessa natureza ultrapassam a dimensão meramente certificadora, constituindo-se como espaços estratégicos de profissionalização docente, fortalecimento investigativo e produção científica em contextos educacionais historicamente marcados por desigualdades territoriais e limitações estruturais de acesso à pós-graduação. Ao mesmo tempo, o estudo evidencia a necessidade de políticas institucionais mais flexíveis e permanentes para a pós-graduação *Lato Sensu*, capazes de considerar as especificidades dos sujeitos trabalhadores que compõem a EPT e a EJA, particularmente nos contextos amazônicos, onde as desigualdades estruturais ainda impactam profundamente o acesso, a permanência e a produção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510–1534, 2021.
- BILLETT, Stephen. **Vocational education: purposes, traditions and prospects**. Dordrecht: Springer, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- HARGREAVES, Andy. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and Teaching**, v. 6, n. 2, p. 151–182, 2000.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689–704, jul./set. 2011.
- MEZIRROW, Jack. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, n. 74, p. 5–12, 1997.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E LIMITES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Benedita Esmeralda Guerreiro Wanzeler

Semed – Cametá / IFPA – *Campus* Cametá

Mairo Cândido Rodrigues

IFPA, *Campus* Cametá / PPGLetras UFT

RESUMO

Este artigo analisa a organização curricular destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, localizada no distrito de Curuçambaba, município de Cametá, Pará, Brasil. Adotou-se abordagem qualitativa de natureza crítico-interpretativa, articulando pesquisa bibliográfica sobre currículo e EJA à análise documental do PPP da instituição. Os resultados evidenciam que o documento apresenta concepção curricular alinhada discursivamente às perspectivas sociocríticas, demonstrando sensibilidade à diversidade cultural amazônica e reconhecimento das experiências dos estudantes. Identificaram-se, entretanto, fragilidades significativas: ausência de metodologias específicas para a EJA; inexistência de diretrizes sobre organização diferenciada dos tempos pedagógicos para estudantes trabalhadores; falta de mecanismos de permanência escolar articulados à sazonalidade econômica e às dificuldades de transporte fluvial da região; ausência de diretrizes sobre formação continuada de professores especificamente voltada à EJA, embora o documento mencione que as oficinas de formação são coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed); e falta de critérios avaliativos que considerem trajetórias escolares interrompidas. Conclui-se que a revisão e o aprofundamento das diretrizes presentes no PPP podem contribuir significativamente para o fortalecimento das políticas de acesso, permanência e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos em contextos amazônicos.

Palavras-chave: Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Projeto Político Pedagógico; Inclusão Educacional; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foram caracterizadas por iniciativas predominantemente emergenciais e supletivas, orientadas prioritariamente à redução do analfabetismo e à qualificação da mão de obra conforme as demandas produtivas de cada período histórico (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010).

Essa trajetória resultou em propostas pedagógicas frequentemente desarticuladas das experiências concretas dos estudantes jovens e adultos, os quais, conforme destaca Arroyo (2011), carregam “trajetórias perversas de exclusão social” e vivenciam “trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2011, p. 24).

No âmbito dos estudos críticos do currículo, reconhece-se que a organização curricular não se reduz à seleção técnica de conteúdos, constituindo-se como construção política e cultural atravessada por relações de poder e disputas ideológicas (MOREIRA; SILVA, 2002; GIMENO-SACRISTÁN, 2017). Nessa perspectiva, o currículo da EJA deveria dialogar com os saberes construídos pelos educandos em suas experiências de vida, trabalho e participação comunitária (COELHO; EITERER, 2011; FREIRE, 1996).

Evidências empíricas indicam, contudo, que escolas de ensino regular que ofertam a EJA paralelamente ao atendimento de crianças e adolescentes tendem a reproduzir propostas curriculares homogêneas, concebidas originalmente para o ensino fundamental regular, resultando na infantilização dos adultos e no desrespeito às suas especificidades formativas (NOGUEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2007). Essa problemática assume contornos particularmente críticos em contextos amazônicos, onde territorialidades ribeirinhas, precariedade do transporte fluvial, sazonalidade econômica e grandes distâncias geográficas impõem desafios adicionais ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes da EJA (BATISTA; MARTINS, 2025).

Apesar da relevância dessas questões, a literatura especializada revela escassez de investigações que examinem, a partir da análise documental de Projetos Político Pedagógicos (PPPs), como as escolas amazônicas têm traduzido as

especificidades territoriais e socioculturais da região em diretrizes curriculares operacionais para a EJA.

Diante dessa lacuna, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a organização curricular destinada à Educação de Jovens e Adultos no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, localizada no distrito de Curuçambaba, município de Cametá, Pará, Brasil. Especificamente, buscou-se: (i) compreender as concepções pedagógicas que orientam o documento institucional; (ii) identificar possíveis fragilidades relacionadas à operacionalização curricular da EJA; e (iii) discutir as tensões entre o discurso inclusivo presente no PPP e a efetivação de práticas curriculares contextualizadas à realidade amazônica.

Para tanto, adotou-se abordagem qualitativa de natureza crítico-interpretativa, articulando pesquisa bibliográfica sobre currículo e EJA à análise documental sistemática do PPP da instituição.

A EJA E O CURRÍCULO ESCOLAR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma etapa educativa de ensino voltada à garantia do direito à educação para participantes desse campo educacional que, por diferentes condicionantes sociais, econômicos e históricos, tiveram seus processos de escolarização interrompidos. À luz dessa discussão, a EJA ultrapassa perspectivas meramente compensatórias ou supletivas, devendo ser compreendida como política afirmativa de direitos, visto que, segundo Arroyo (2011), “a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2011, p. 29), assumindo papel fundamental na promoção da cidadania, da inclusão social e da formação crítica dos estudantes. Diante disso, pensar a EJA implica reconhecer que seus estudantes são sujeitos historicamente marcados pela negação de direitos, uma vez que, conforme afirma Arroyo (2011), “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos” (ARROYO, 2011, p. 30).

Conforme destacam Friedrich; Benite; Benite; Pereira, a literatura especializada

descreve acontecimentos cronológicos de iniciativas pontuais na tentativa de solucionar os problemas decorrentes do anal-

fabetismo e falta de qualificação da mão de obra necessária ao modo de produção vigente em cada época (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010, p. 392).

Os autores concluem que as propostas pedagógicas para a modalidade “se caracterizam por uma educação compensatória, supletiva e emergencial” (FRIEDRICH; BENITE, BENITE; PEREIRA, 2010, p. 392). Essa perspectiva contribuiu para a consolidação de propostas pedagógicas pouco articuladas às experiências concretas dos estudantes jovens e adultos, desconsiderando suas trajetórias sociais, culturais e profissionais.

Como afirma Capucho (2012, p. 21), “o papel da educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos [...] traz à tona a necessidade de pensar o(a) cidadão(ã) em suas relações com o direito à educação”. Essa compreensão reforça que a EJA não pode ser concebida apenas como política compensatória, mas como direito humano fundamental articulado à cidadania e à justiça social.

Sob essa perspectiva, o currículo escolar desempenha função estratégica na organização das dinâmicas de ensino, pois orienta os conhecimentos, metodologias e experiências formativas desenvolvidas no ambiente educacional. Contudo, pensar o currículo da EJA exige reconhecer as singularidades dos educandos, considerando suas trajetórias de vida, experiências profissionais, identidades culturais e saberes construídos fora do espaço escolar. O currículo não deve ser compreendido apenas como seleção de conteúdos escolares, mas como construção social permeada por relações de poder, disputas ideológicas e mecanismos de legitimação cultural, conforme discutem os estudos críticos do currículo.

A partir dessa compreensão, Coelho e Eiterer (2011, p. 170) afirmam que os estudantes da EJA “construíram saberes ao longo dos anos de suas vidas como trabalhadores, pais, etc.”, evidenciando que a organização curricular precisa dialogar com os conhecimentos produzidos nas experiências sociais dos educandos.

Conforme afirma Silveira (2010), o direito à educação não se restringe à dimensão individual, mas possui também caráter social, político e coletivo, uma vez que a formação educacional contribui diretamente para o desenvolvimento da sociedade. Nessa direção, a Educação de Jovens e Adultos possibilita a

retomada dos estudos por trabalhadores-estudantes que tiveram seus processos de escolarização interrompidos, contribuindo para sua inclusão sociocultural, qualificação profissional e inserção no mundo de trabalho.

Entretanto, embora os discursos pedagógicos contemporâneos defendam práticas curriculares inclusivas e contextualizadas, muitas instituições escolares ainda reproduzem propostas homogêneas destinadas originalmente ao ensino regular. Estudo comparativo realizado por Nogueira (2015, p. 2) entre uma EMEF que oferta EJA e um CIEJA na cidade de São Paulo evidenciou que,

enquanto o CIEJA apresenta, pela sua própria natureza institucional, uma ampla preocupação com as especificidades da modalidade de EJA, a EMEF desconsidera tais especificidades na sua organização curricular e prática pedagógica, nivelando os adultos às crianças.

A autora conclui que “os educandos necessitam atividades educacionais pertinentes às suas vivências” (NOGUEIRA, 2015, p. 16) e que o PPP de uma escola que ministra EJA “necessita ir ao encontro dos interesses dos educandos, visto a heterogeneidade da clientela; para tal, são necessários conteúdos interessantes que levem em consideração os saberes anteriormente adquiridos dos educandos” (NOGUEIRA, 2015, p. 17).

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Magalhães Barata fundamenta-se nas diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A legislação determina que os currículos da educação básica devem possuir uma base nacional comum articulada às características próprias regionais, culturais e sociais da comunidade escolar (BRASIL, 1996). A LDB também prevê que “o calendário escolar seja ajustado às características locais, como fatores climáticos e econômicos, de acordo com as necessidades de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Sob essa perspectiva, o PPP da instituição demonstra alinhamento às normativas educacionais vigentes e preocupação com a construção de processos educativos inclusivos.

Outrossim, o documento institucional indica a valorização das experiências de vida dos estudantes ao afirmar que a EMEF Magalhães Barata desenvolve um programa de EJA que “reconhece as experiências de vida dos estudantes, proporcionando educação adaptada às suas necessidades e contextos” (CAMETÁ,

2024, p. 34). Tal posicionamento demonstra a compreensão de que os processos educativos precisam dialogar com as conjunturas sociais e culturais dos atores educativos atendidos por esse campo formativo.

Embora o documento reconheça a importância da inclusão e da diversidade, percebe-se que muitas ações voltadas à EJA ainda não estão sistematizadas de maneira específica no PPP. Tal fragilidade sinaliza a permanência de uma lógica curricular homogeneizadora, que tende a aproximar a organização pedagógica da EJA dos modelos tradicionais do ensino regular, desconsiderando, em certa medida, as singularidades dos estudantes jovens, adultos e idosos que compõem esse espaço educativo.

Os estudantes da EJA apresentam trajetórias profundamente atravessadas por desigualdades históricas e vulnerabilidades sociais, pois, conforme argumenta Arroyo (2011), “as trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas” (ARROYO, 2011, p. 24). Dessa maneira, torna-se fundamental que o currículo escolar seja flexível, contextualizado e capaz de dialogar com o quadro concreto dessa comunidade discente amazônica, promovendo estratégias de ensino mais significativas e inclusivas.

Nesse contexto, Santos e Paraíso (2010) compreendem o currículo como um conjunto de conteúdos, experiências de aprendizagem, objetivos pedagógicos e processos avaliativos que influenciam diretamente a organização do ensino. Assim, a ausência de diretrizes curriculares mais específicas para a EJA no PPP da escola analisada revela a necessidade de revisão e ampliação das propostas pedagógicas institucionais.

A construção de um currículo sensível às particularidades dos estudantes da EJA representa não apenas uma exigência legal, mas também um compromisso ético e social com a democratização do ensino e a valorização das múltiplas experiências humanas presentes no ambiente escolar.

Além das dificuldades historicamente associadas à Educação de Jovens e Adultos, as dinâmicas amazônicas impõem desafios específicos à organização curricular, relacionados às territorialidades, às dinâmicas ribeirinhas, às condições de deslocamento e às múltiplas formas de produção da vida presentes na região. Conforme evidenciam Batista; Martins (2025, s/p),

o contexto amazônico é marcado por áreas de difícil acesso, onde rios, florestas e estradas precárias configuram os principais meios de locomoção” e “a falta de estrutura logística adequada e de políticas públicas que contemplem as particularidades locais limita o alcance de uma educação de qualidade.

Nesse cenário, a construção curricular não pode limitar-se à reprodução de modelos pedagógicos urbanos e homogêneos, mas precisa reconhecer os saberes locais, as experiências comunitárias e os modos de vida amazônicos como elementos constitutivos do processo educativo. A ausência dessa problematização no PPP aponta limites importantes na consolidação de uma proposta curricular efetivamente contextualizada para a EJA.

Projeto Político-Pedagógico e organização curricular na EJA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui instrumento central na organização das práticas pedagógicas escolares, orientando concepções curriculares, metodologias, objetivos formativos e processos avaliativos desenvolvidos pela instituição educacional. Conforme argumenta Veiga (2004, p. 78), o PPP

não é um documento acabado, mas um movimento participativo em contínua transformação; um movimento processual de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinação, contra a dependência e os efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A autora acrescenta que o projeto pedagógico “é um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado” (VEIGA, 2004, p. 37).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o PPP assume importância ainda maior, considerando a necessidade de organização curricular sensível às trajetórias interrompidas de escolarização, às experiências profissionais e às vulnerabilidades sociais dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) determina que os currículos da educação básica devem articular uma base nacional comum às características regionais, sociais e culturais das comunidades escolares. O artigo 26 da LDB estabelece que o currículo deve ser complementado por uma parte diversificada que acrescente

os elementos regionais e locais, como as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB prevê que “o calendário escolar seja ajustado às características locais, como fatores climáticos e econômicos, de acordo com as necessidades de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Essa flexibilidade é especialmente relevante para a EJA em contextos amazônicos, onde as dinâmicas sazonais da produção do açaí, as cheias e secas dos rios e as condições de transporte impactam diretamente a frequência e a permanência dos estudantes.

Entretanto, embora muitos documentos institucionais apresentem discursos voltados à inclusão, à diversidade e à valorização das experiências dos estudantes, observa-se frequentemente ausência de estratégias pedagógicas concretas voltadas às especificidades da EJA. Conforme evidencia a análise do PPP da EMEF Magalhães Barata, muitas ações destinadas à modalidade ainda aparecem de forma ampla e pouco sistematizada, revelando a permanência de uma lógica curricular homogeneizadora que aproxima a organização pedagógica da EJA dos modelos tradicionais do ensino regular.

Nesse sentido, torna-se fundamental que o PPP seja constantemente avaliado e reelaborado, considerando as demandas específicas dos estudantes da EJA. Como destaca Veiga (2004, p. 52), “a avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas”.

Em conformidade com esse princípio,

a formação continuada dos profissionais da escola comprometida com a construção do projeto político-pedagógico não deve se limitar aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola de maneira geral e de suas relações com a sociedade (VEIGA, 1995, p. 4).

Assim, a construção de currículos flexíveis, contextualizados e territorialmente sensíveis representa não apenas exigência legal, mas compromisso ético e político com a democratização do direito à educação e com a valorização das múltiplas experiências humanas presentes no ambiente escolar. A ausência dessa problematização nos PPPs, especialmente em contextos amazônicos,

evidencia limites importantes na consolidação de propostas curriculares efetivamente inclusivas e democráticas para a EJA.

METODOLOGIA

Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza crítico-interpretativa, compreendendo o currículo como uma construção histórica, política, social e cultural atravessada por relações de poder, disputas discursivas e mecanismos de legitimação de saberes. Nessa perspectiva, o currículo ultrapassa a dimensão técnica de organização de conteúdos escolares e passa a ser entendido como espaço de produção de identidades, práticas educativas e projetos de formação humana, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A investigação ancora-se nos estudos críticos do currículo, considerando que os documentos institucionais expressam concepções de educação, organização pedagógica e formação cidadã que influenciam diretamente os processos de inclusão, permanência e reconhecimento dos indivíduos historicamente marginalizados pela escolarização formal. Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi compreendido não apenas como documento administrativo, mas como artefato político-pedagógico capaz de revelar tensões, limites e possibilidades relacionadas à organização curricular da Educação de Jovens e Adultos no espaço socioterritorial amazônica.

Contextualização institucional e socioterritorial da pesquisa

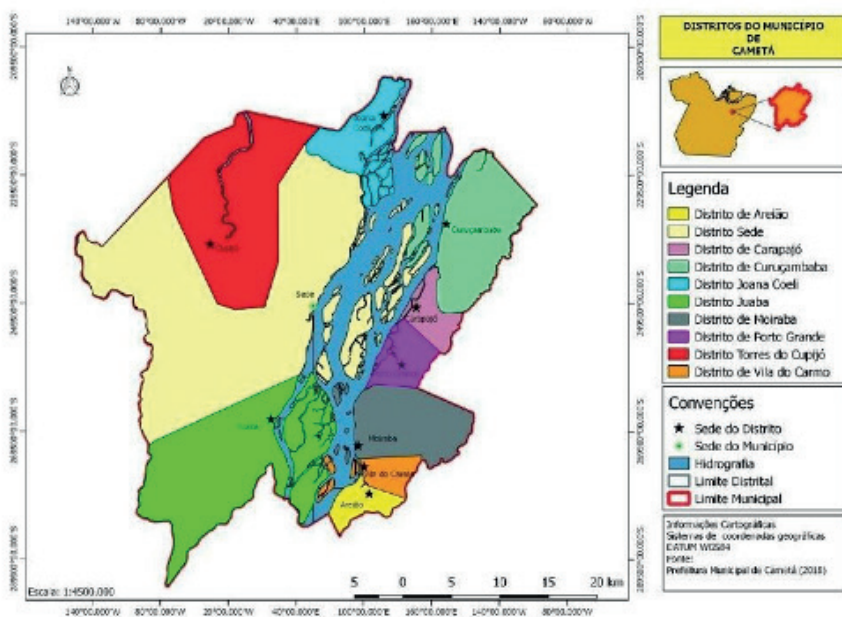
A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, localizada na vila de Curuçambaba, município de Cametá, estado do Pará, aproximadamente a 170 km da capital Belém. Inserida na região amazônica, a localidade apresenta características socioterritoriais marcadas por territorialidades ribeirinhas, práticas econômicas vinculadas à pesca artesanal, agricultura familiar, produção de açaí e fabricação de farinha de mandioca,

elementos que influenciam diretamente as dinâmicas sociais, culturais e educacionais da comunidade.

Além das atividades econômicas, Curuçambaba possui forte tradição cultural e religiosa, destacando-se festividades locais como o Círio de Nossa Senhora do Pilar, manifestação que integra a identidade sociocultural da população local. Essas características tornam o território um espaço relevante para a compreensão das relações entre currículo escolar, territorialidade amazônica e Educação de Jovens e Adultos.

A Figura 1 apresenta a localização geográfica do distrito de Curuçambaba, município de Cametá, Pará, contexto territorial no qual está inserida a E.M.E.F. Magalhães Barata, cujo Projeto Político Pedagógico constitui o objeto documental desta investigação.

Figura 1 – Localização do distrito de Curuçambaba no município de Cametá (PA).



Fonte: IBGE (2017).

Caracterização da instituição investigada

A investigação teve como objeto de análise o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, documento institucional que orienta as práticas pedagógicas da unidade escolar. Fundada em 1959, a instituição é reconhecida como uma das principais referências educacionais da vila de Curuçambaba e passou por importantes transformações ao longo de sua trajetória histórica, especialmente após o processo de municipalização da educação ocorrido em 1999.

Em 2014, a escola passou a funcionar em prédio próprio destinado ao atendimento do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fortalecendo sua atuação educacional no distrito. No ano letivo de 2024, a instituição atendeu 348 estudantes distribuídos entre turmas do ensino regular e da EJA, organizadas em três turnos de funcionamento. Na modalidade EJA, a escola ofertou a 3ª Etapa, no turno noturno, com 18 estudantes matriculados, e a 4ª Etapa, no turno matutino, com 31 estudantes.

O demonstrativo institucional presente no Projeto Político Pedagógico evidencia que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata possui estrutura técnico-administrativa composta por 29 servidores distribuídos entre funções de gestão, apoio pedagógico, serviços administrativos, alimentação escolar, manutenção, portaria e serviços gerais. A equipe gestora é formada por diretor, vice direção, coordenação pedagógica e supervisão pedagógica, responsáveis pela organização administrativa e pedagógica da instituição. Além disso, a escola conta com profissionais atuando na secretaria escolar, agentes administrativos, agentes de apoio, portaria, serviços gerais, manutenção e manipulação de alimentos, garantindo o funcionamento cotidiano das atividades escolares.

Os dados também revelam diversidade de formação acadêmica entre os servidores da instituição, incluindo profissionais com ensino fundamental, ensino médio, magistério, licenciaturas e pós-graduação. Entre as áreas de formação identificadas destacam-se Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Educação Especial Inclusiva, evidenciando presença de profissionais qualificados em diferentes setores da escola.

No que se refere ao corpo docente, o PPP apresenta um total de 19 professores atuando nas diferentes áreas do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os docentes atuam em componentes curriculares como língua portuguesa, matemática, história, geografia, estudos amazônicos, ciências, língua inglesa, arte, ensino religioso e educação física. Observa-se predominância de professores licenciados, além da presença de profissionais especialistas e mestres, especialmente nas áreas de educação inclusiva, gestão educacional, educação matemática e ciências da educação.

O demonstrativo também evidencia que parte dos professores atua em projetos pedagógicos complementares, como ações de intervenção pedagógica, reforço escolar, coordenação de áreas do conhecimento e projetos esportivos e educacionais. Tais iniciativas demonstram preocupação institucional com o acompanhamento pedagógico dos estudantes e com o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os dados presentes no PPP revelam que a escola desempenha importante papel educacional na vila de Curuçambaba, atendendo estudantes com trajetórias escolares diversas e inseridos em contexto socioterritorial marcado pelas especificidades amazônicas, pelas territorialidades ribeirinhas e pelas desigualdades históricas de acesso e permanência escolar.

Produção e análise dos dados

Metodologicamente, a pesquisa articulou levantamento bibliográfico e análise documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou a construção do referencial teórico relacionado aos estudos sobre currículo, Educação de Jovens e Adultos, inclusão educacional, políticas curriculares e territorialidade amazônica, mobilizando autores vinculados às perspectivas críticas do currículo e às discussões contemporâneas sobre formação humana e democratização da educação.

A análise documental concentrou-se no exame crítico do Projeto Político Pedagógico da EMEF Magalhães Barata, buscando identificar concepções curriculares, princípios pedagógicos, estratégias de inclusão educacional, mecanismos de flexibilização curricular e referências às condições específicas socioterritoriais da Educação de Jovens e Adultos.

Para a organização analítica da investigação, foram consideradas categorias relacionadas à valorização dos saberes socioculturais, inclusão educacional, territorialidade amazônica, contextualização curricular, estratégias pedagógicas voltadas à EJA e reconhecimento dos aspectos particulares dos grupos historicamente excluídos.

A interpretação dos dados foi realizada à luz da perspectiva crítico-interpretativa dos estudos curriculares, buscando compreender aproximações, tensões e distanciamentos entre o currículo prescrito institucionalmente e as demandas concretas vivenciadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no universo amazônico. Nesse movimento analítico, procurou-se problematizar em que medida o documento institucional contempla práticas curriculares capazes de dialogar com as experiências sociais, culturais e territoriais dos educandos ribeirinhos dessa dinâmica educacional.

A articulação entre pesquisa bibliográfica e análise documental possibilitou uma leitura crítica do currículo presente no PPP da EMEF Magalhães Barata, contribuindo para a compreensão das relações entre organização curricular, inclusão educacional e territorialidade amazônica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata evidenciou que o documento apresenta uma concepção curricular alinhada, em nível discursivo, às perspectivas críticas e contextualizadas de educação. O PPP demonstra preocupação com valorização cultural, formação cidadã, inclusão educacional e reconhecimento das especificidades territoriais amazônicas. Entretanto, os resultados também revelaram tensões significativas entre o discurso pedagógico presente no documento e a operacionalização concreta de práticas curriculares voltadas às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), configurando o que Gimeno-Sacristán (2017, p. 13) denomina de “legitimação *a posteriori* das práticas vigentes”.

Territorialidade amazônica e os desafios estruturais para o currículo da EJA

Inicialmente, observa-se que o PPP constrói uma identidade institucional fortemente vinculada à realidade amazônica e ribeirinha da comunidade escolar. O documento afirma que:

Este documento abraça a complexidade da nossa realidade, considerando a legislação existente, currículos adaptativos, métodos inovadores e conteúdo que refletem a identidade cultural e ambiental da região. [...] o PPP na E.M.E.F. Magalhães Barata é um organismo vivo, pulsante com ideais de valorização da plenitude humana, especialmente moldado para atender às características únicas de uma comunidade ribeirinha (CAMETÁ, 2024, p. 8).

Esse trecho evidencia que o documento busca construir uma proposta pedagógica territorialmente contextualizada, articulando currículo, cultura e identidade amazônica. Sob a perspectiva dos estudos críticos do currículo, tal posicionamento aproxima-se das discussões desenvolvidas por Silva (2010) e Gimeno-Sacristán (2017), ao compreenderem o currículo como construção histórica, política e cultural atravessada por relações de poder e produção de identidades. Nesse sentido, o PPP demonstra tentativa de superação de modelos curriculares homogêneos ao reconhecer as especificidades socioculturais da Amazônia Tocantina.

Contudo, é preciso problematizar: até que ponto o reconhecimento discursivo da complexidade amazônica se traduz em diretrizes curriculares operacionais para a EJA? A análise documental sugere que, embora haja adjetivação do currículo como “adaptativo” e “inovador”, não se encontram no PPP orientações específicas sobre como adaptar os componentes curriculares às dinâmicas ribeirinhas, como flexibilizar os tempos escolares diante das marés e das safras extrativistas, ou como articular os conhecimentos científicos aos saberes da pesca, do manejo do açaí e da agricultura familiar. Essa lacuna revela que a “complexidade da realidade” permanece, no documento, mais como horizonte retórico do que como princípio organizador efetivo do currículo da EJA.

Além disso, a análise documental revelou que o próprio documento reconhece as dificuldades territoriais e estruturais que atravessam os processos educativos da comunidade escolar. O PPP destaca que:

A área de abrangência educacional da E.M.E.F. Magalhães Barata transcende a sede do distrito, incluindo campos, florestas e rios. O acesso à escola depende principalmente do transporte escolar, que pode ser tanto fluvial quanto terrestre. No entanto, as condições muitas vezes desafiadoras desse transporte contribuem para a frequente ausência dos alunos (CAMETÁ, 2024, p. 7).

Esse achado evidencia que os processos de escolarização desenvolvidos na instituição estão diretamente condicionados pelas territorialidades amazônicas. As dificuldades relacionadas ao transporte escolar fluvial e terrestre revelam que o acesso e a permanência escolar não dependem exclusivamente de fatores pedagógicos, mas também das condições geográficas, logísticas e socioeconômicas da região. Para os estudantes da EJA, que em sua maioria conciliam trabalho e estudo e residem em áreas ribeirinhas de difícil acesso, essa realidade assume contornos ainda mais críticos.

Tal constatação dialoga diretamente com Batista e Martins (2025, s/p), ao afirmarem que “o contexto amazônico é marcado por áreas de difícil acesso, onde rios, florestas e estradas precárias configuram os principais meios de locomoção”. Os autores acrescentam ainda que “a falta de estrutura logística adequada e de políticas públicas que contemplem as particularidades locais limita o alcance de uma educação de qualidade” (BATISTA; MARTINS, 2025, s/p). Nesse sentido, observa-se que as dificuldades apontadas pelo PPP ultrapassam questões administrativas internas e refletem problemas históricos relacionados à oferta educacional na Amazônia brasileira. O transporte escolar, especialmente em territórios ribeirinhos, torna-se elemento central para compreensão das condições de permanência escolar dos estudantes da EJA.

O documento também reconhece que as dinâmicas econômicas locais influenciam diretamente a frequência escolar já que “a economia local é predominantemente sustentada pela agricultura familiar e pelo extrativismo do açaí, que ocorre de forma sazonal e afeta a frequência dos estudantes durante esses períodos” (CAMETÁ, 2024, p. 7).

Esse resultado demonstra que o currículo da EJA não pode ser pensado desvinculado das condições concretas de vida dos sujeitos amazônicos. Sob a perspectiva de Arroyo (2011), os sujeitos da EJA precisam ser compreendidos para além de suas trajetórias escolares interrompidas, uma vez que “urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares” (ARROYO, 2011, p. 24), reconhecendo-os em suas trajetórias humanas, sociais e historicamente vulnerabilizadas.

A realidade descrita no PPP aproxima-se diretamente da discussão desenvolvida por Arroyo (2011), ao evidenciar que os estudantes da modalidade pertencem a coletivos historicamente vulnerabilizados, pois “esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência” (ARROYO, 2011, p. 29).

A sazonalidade da produção do açaí não constitui elemento externo ao currículo da EJA, mas dimensão concreta das trajetórias humanas dos estudantes amazônicos, uma vez que, conforme argumenta Arroyo (2011), “a finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida” (ARROYO, 2011, p. 24).

O discurso da contextualização curricular e suas tensões

No que se refere à organização curricular, o PPP apresenta forte defesa de uma proposta pedagógica contextualizada e interdisciplinar. O documento afirma que:

A proposta curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata é uma construção coletiva e dinâmica, concebida para atender às necessidades educacionais de uma comunidade escolar diversificada e em constante transformação (CAMETÁ, 2024, p. 33).

O documento acrescenta ainda que:

Reconhecemos que a educação vai além da sala de aula; ela se entrelaça com as histórias de vida, as culturas e o meio ambiente dos estudantes. Por isso, a proposta curricular da E.M.E.F. Magalhães Barata é enriquecida com projetos interdisciplinares, atividades práticas e a integração de saberes locais (CAMETÁ, 2024, p. 33).

Os trechos demonstram alinhamento discursivo com perspectivas críticas e multiculturais do currículo, sobretudo ao reconhecer a importância dos saberes locais e das experiências socioculturais dos estudantes. Tal posicionamento aproxima-se das contribuições de Freire (1996), ao defender práticas educativas conectadas à realidade concreta dos educandos e à valorização dos conhecimentos produzidos fora da escola. Contudo, é necessário indagar: o que significa, na prática, “integração de saberes locais” no currículo da EJA? Quais saberes locais são legitimados? Como se dá a seleção, organização e avaliação desses saberes no cotidiano escolar? O PPP silencia diante dessas questões, o que fragiliza a efetivação de sua própria proposta.

Paralelamente, o PPP afirma que “integrar essas expressões culturais no currículo escolar enriquece a educação e fortalece a identidade dos estudantes comunitários” (CAMETÁ, 2024, p. 15). Esse posicionamento evidencia tentativa institucional de valorização das territorialidades amazônicas e das identidades culturais da comunidade escolar. Entretanto, embora o documento utilize terminologias relacionadas à contextualização curricular, interdisciplinaridade e valorização dos saberes locais, os resultados da pesquisa revelaram ausência de detalhamento metodológico específico voltado à Educação de Jovens e Adultos.

A EJA no PPP: reconhecimento sem operacionalização

O PPP afirma que “A E.M.E.F. Magalhães Barata oferece um programa de EJA que reconhece as experiências de vida dos estudantes, proporcionando educação adaptada às suas necessidades e contextos” (CAMETÁ, 2024, p. 34).

Todavia, o documento não apresenta detalhamento consistente acerca das metodologias específicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, nem explicita formas diferenciadas de organização dos tempos pedagógicos voltadas aos estudantes da modalidade. Além disso, o PPP não sistematiza estratégias curriculares direcionadas aos estudantes trabalhadores, tampouco mecanismos concretos de permanência escolar capazes de enfrentar as dificuldades socioterritoriais vivenciadas pelos sujeitos amazônicos.

Observa-se ainda ausência de práticas pedagógicas específicas que promovam efetiva integração entre currículo e territorialidade amazônica, bem como

lacunas relacionadas às diretrizes para formação continuada de professores voltada à EJA. Paralelamente, o documento também não apresenta critérios avaliativos que considerem as trajetórias escolares interrompidas dos estudantes e os saberes construídos em suas experiências sociais, culturais e laborais fora do ambiente escolar.

Essa ausência evidencia uma das principais tensões identificadas na pesquisa, embora o PPP apresente discurso curricular crítico e inclusivo, suas proposições permanecem predominantemente em nível discursivo, sem sistematização metodológica consistente para a EJA. O reconhecimento das experiências de vida dos estudantes, presente no documento, não se desdobra em princípios organizadores do currículo, nem em orientações para a prática docente.

Essa constatação dialoga diretamente com Coelho e Eiterer (2011, p. 170), ao afirmarem que:

podemos perceber os desafios que se impõem à prática escolar e que se revelam através das dificuldades colocadas pela adaptação ou mesmo pela permanência de currículo, materiais e estratégias do ensino regular na EJA, desconsiderando as especificidades desses educandos enquanto sujeitos que construíram saberes ao longo dos anos de suas vidas como trabalhadores, pais, etc.

A análise do PPP demonstra aproximação com esse problema histórico da modalidade. Embora o documento reconheça discursivamente as experiências de vida dos estudantes, não apresenta reorganização curricular efetivamente comprometida com a especificidade dos sujeitos da EJA, contrariando a perspectiva defendida por Arroyo (2011), segundo a qual a modalidade deve partir “da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (ARROYO, 2011, p. 22) para atender às especificidades dos sujeitos da EJA amazônica.

Essa aproximação entre EJA e ensino regular é ainda mais preocupante quando se considera que os métodos listados pelo PPP para “enriquecer a experiência de aprendizagem”, aula expositiva dialogada, trabalho em grupo, seminários, pesquisas bibliográficas e eletrônicas, experimentações, trabalho com ludicidade (CAMETÁ, 2024, p. 36), são apresentados de forma genérica, sem qualquer indicação de como deveriam ser adaptados para atender estudantes

que, em grande medida, apresentam defasagem idade-série, trajetórias escolares descontínuas e necessidades específicas de aprendizagem.

Tal cenário aproxima-se também da discussão desenvolvida por Friedrich; Benite; Benite; Pereira (2010, p. 392), ao afirmarem que a trajetória histórica da EJA brasileira caracteriza-se por

uma educação compensatória, supletiva e emergencial. Os autores destacam ainda que grande parte das políticas destinadas à modalidade foi construída historicamente a partir de iniciativas pontuais na tentativa de solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e falta de qualificação da mão de obra (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010, p. 392).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa sugerem que, embora o PPP apresente linguagem alinhada às perspectivas críticas do currículo, ainda existem permanências históricas relacionadas à ausência de estruturação curricular específica para a EJA.

A formação docente como lacuna estruturante

Outra fragilidade identificada diz respeito à formação continuada de professores. Embora o PPP estabeleça como objetivo específico “incentivar a formação continuada dos professores, proporcionando oportunidades de atualização e aprimoramento de suas competências pedagógicas” (CAMETÁ, 2024, p. 13), não há menção à necessidade de formação específica para atuação na EJA. No marco operacional, o documento afirma que as “oficinas de formação continuada para docentes [...] coordenadas pela Semed visam aprimorar as práticas pedagógicas” (CAMETÁ, 2024, p. 43), mas silencia sobre o conteúdo dessas formações e sobre a obrigatoriedade de abordagem das especificidades da modalidade.

Essa lacuna revela-se particularmente preocupante, sobretudo porque a EJA exige compreensão aprofundada das trajetórias humanas dos educandos. Nesse sentido, Arroyo (2011) afirma que “urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares” (ARROYO, 2011, p. 24), reconhecendo os estudantes da modalidade em sua condição histórica, social e cultural.

Os professores que atuam na EJA precisam reconhecer seus estudantes como sujeitos de direitos, trabalhadores, moradores de territórios periféricos ou ribeirinhos, com experiências culturais e trajetórias de vida que não podem ser ignoradas pelo currículo.

A ausência dessa discussão no PPP reforça a permanência de uma lógica homogênea de formação docente, desconsiderando que, conforme Arroyo (2011), a EJA constitui “um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2011, p. 20).

Currículo como espaço político e disputa ideológica

Outro aspecto importante identificado refere-se à compreensão do currículo como espaço político e ideológico. O PPP afirma que “o currículo escolar pode ser um agente de mudança ou perpetuação das estruturas sociais vigentes” (CAMETÁ, 2024, p. 35).

Essa afirmação aproxima-se diretamente das contribuições de Apple (1987) e Giroux (1981), ao compreenderem o currículo como espaço de disputa política, cultural e ideológica. Da mesma forma, Gimeno-Sacristán (2017, p. 108) afirma que

o sistema curricular é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas. O autor acrescenta ainda que a teorização sobre o currículo [...] aparece em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes (GIMENO-SACRISTÁN, 2017, p. 108).

Essa discussão contribui significativamente para interpretação dos resultados encontrados na pesquisa. Embora o PPP utilize linguagem alinhada às perspectivas críticas de currículo, parte dessas formulações permanece mais próxima de uma legitimação discursiva das práticas institucionais do que de uma reorganização curricular concreta voltada às especificidades da Educação de Jovens e Adultos em contexto amazônico. A distância entre o enunciado, de que o currículo pode ser “agente de mudança”, e a operacionalização pedagógica efetiva para a EJA revela uma tensão não resolvida no documento.

Avanços e limites: entre o prescrito e o possível

Não obstante as fragilidades identificadas, é preciso reconhecer os avanços presentes no PPP. O documento demonstra sensibilidade à diversidade cultural amazônica, à inclusão educacional e à necessidade de construção coletiva do currículo. A afirmação de que “a EMEF Magalhães Barata valoriza a rica tapeçaria cultural de sua comunidade, integrando-a ao currículo e às práticas didáticas” (CAMETÁ, 2024, p. 31-32) sinaliza um compromisso institucional com a superação de modelos curriculares eurocêntricos e homogeneizadores.

Além disso, o PPP reconhece a importância da participação democrática na construção curricular ao afirmar que “professores, coordenadores e a comunidade escolar trabalham juntos para garantir que o currículo não só atenda às metas de aprendizagem estabelecidas, mas também inspire os alunos a se tornarem aprendizes ao longo da vida” (CAMETÁ, 2024, p. 33). Esse princípio, se efetivado, poderia constituir um importante mecanismo de escuta das demandas específicas dos estudantes da EJA.

No marco operacional, o documento estabelece como ação a “prática pedagógica curricular integrada à realidade”, buscando “uma conexão efetiva entre o conhecimento científico e a realidade vivenciada pelos alunos, por meio de um currículo dinâmico e conteúdos diversificados” (CAMETÁ, 2024, p. 43-44). Esses enunciados demonstram que a escola possui clareza sobre a importância da contextualização curricular, mas ainda não traduziu essa compreensão em diretrizes operacionais específicas para a EJA.

Síntese interpretativa: tensões e perspectivas

Dessa forma, os resultados da pesquisa evidenciam que o Projeto Político Pedagógico da EMEF Magalhães Barata apresenta significativa preocupação discursiva com as especificidades socioterritoriais da Amazônia Tocantina, especialmente no que se refere à valorização da territorialidade amazônica, da cultura local e das experiências socioculturais dos estudantes. O documento também demonstra alinhamento com perspectivas de inclusão educacional e defesa de um currículo contextualizado, buscando reconhecer as particularidades

da comunidade ribeirinha e a importância dos saberes construídos nas vivências sociais, culturais e comunitárias dos sujeitos atendidos pela escola.

Entretanto, o documento ainda apresenta fragilidades significativas relacionadas à operacionalização pedagógica dessas propostas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere à construção de estratégias curriculares territorializadas, metodologias específicas, formação docente direcionada e políticas de permanência escolar voltadas às condições concretas de vida dos sujeitos amazônicos atendidos pela modalidade.

A tensão fundamental que emerge da análise pode ser assim sintetizada, o PPP da EMEF Magalhães Barata enuncia um currículo crítico e contextualizado, mas organiza-se, na prática, para operar um currículo homogêneo e padronizado, no qual a EJA aparece como apêndice do ensino regular, e não como modalidade com especificidades curriculares próprias. Essa contradição entre o prescrito e o operacionalizado não é exclusiva da escola investigada, mas reflete um problema histórico das políticas curriculares brasileiras para a EJA, que oscilam entre o reconhecimento discursivo das especificidades da modalidade e a permanência de estruturas curriculares concebidas para outro público.

Para que o PPP supere essa condição e assuma efetivamente uma função político-pedagógica comprometida com a permanência, a inclusão e o sucesso escolar dos estudantes da EJA amazônica, faz-se necessário que a revisão do documento incorpore: (a) diretrizes curriculares específicas para a modalidade, que considerem as territorialidades ribeirinhas e as condições concretas de vida dos estudantes; (b) metodologias diferenciadas que dialoguem com as experiências de trabalho e os saberes extraescolares dos educandos; (c) políticas de permanência articuladas à sazonalidade econômica e às dificuldades de transporte da região; (d) formação continuada obrigatória para professores da EJA, com conteúdos específicos sobre a modalidade e o contexto amazônico; e (e) mecanismos de avaliação que considerem as trajetórias escolares interrompidas e os avanços na aprendizagem, para além de parâmetros homogeneizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Projeto Político Pedagógico da EMEF Magalhães Barata permitiu confirmar o objetivo central da pesquisa, evidenciar que o documento apresenta, em nível discursivo, uma concepção curricular alinhada às perspectivas sociocríticas e inclusivas, demonstrando sensibilidade à diversidade cultural amazônica e reconhecimento das experiências dos estudantes. Contudo, identificou-se que tais princípios não se desdobram em diretrizes curriculares operacionais específicas para a EJA, configurando o que Gimeno-Sacristán (2017, p. 13) denomina “legitimação *a posteriori* das práticas vigentes”.

As contribuições do estudo são de ordem teórica, metodológica e prática. Teoricamente, a pesquisa avança ao demonstrar como a categoria analítica de “educação compensatória, supletiva e emergencial” (FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010, p. 392) permanece operante em documentos curriculares contemporâneos de escolas amazônicas, mesmo quando estes assumem discursos críticos.

Metodologicamente, o trabalho oferece um modelo de análise documental de PPPs aplicável a outras investigações sobre currículo e EJA em contextos periféricos. Praticamente, os resultados fornecem subsídios empíricos para a revisão do PPP da instituição e para a formulação de políticas públicas de formação docente e de permanência escolar voltadas à EJA na Amazônia Tocantina.

Reconhecem-se como limitações do estudo: (a) a análise concentrou-se exclusivamente no documento institucional, não contemplando observações das práticas pedagógicas em sala de aula; (b) o recorte restrito a uma única escola ribeirinha não permite generalizações para outros contextos amazônicos; (c) a impossibilidade de acesso a versões anteriores do PPP impediu a análise da evolução histórica do documento.

Pesquisas futuras poderão ampliar o escopo investigativo por meio de estudos multicasos envolvendo diferentes modalidades de escolas amazônicas (CIEJAs, escolas do campo, escolas indígenas) e pela articulação entre análise documental e observação etnográfica das práticas curriculares cotidianas.

Conclui-se, portanto, que a revisão do PPP da EMEF Magalhães Barata não representa apenas adequação burocrática, mas ação política necessária

à efetivação do direito à educação de jovens e adultos em um dos territórios mais desafiadores do país. A incorporação de diretrizes curriculares específicas para a EJA, metodologias diferenciadas, políticas de permanência articuladas à sazonalidade econômica e mecanismos de formação continuada para professores constitui condição indispensável para que o documento supere a condição de legitimação discursiva e assuma função político-pedagógica efetivamente comprometida com a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem significativa na EJA amazônica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia y currículum**. 1. ed. Madri: Akal, 1987.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. //: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BATISTA, Deonilo de Sousa; MARTINS, Egídio. Transporte escolar e a educação amazônica: oportunidades e demandas. **Revista FT**, v. 29, ed. 143, fev. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/th102502261500.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

CAMETÁ (Município). Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata**. Cametá, 2024.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Ana Maria Simões; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. //: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 169-184.

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

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROUX, Henry Armand; PENNA, Anthony Nicholas; PINAR, William Franklin. **Curriculum and instruction**. 1. ed. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1981.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Jaqueline de Souza. **Currículo e Educação de Jovens e Adultos**: um estudo comparativo entre EMEF e CIEJA no município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragon. **A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista**. Educar em Revista, n. spe2, p. 233–250, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Mairo Cândido Rodrigues

Doutorando em Letras e Mestre em Letras (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Orientação, Gestão e Supervisão Escolar (Suldamérica, 2012) e licenciado em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (2007). Atualmente, é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus* Cametá, atuando nas áreas de Educação e Educação do Campo, com experiência no Ensino Médio Integrado, cursos técnicos, graduação e pós-graduação. É Coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para o Ensino Científico, Profissional e Tecnológico na Educação de Jovens e Adultos. No mestrado, desenvolveu pesquisa em Sociolinguística sobre crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de licenciaturas. Possui experiência na docência na pós-graduação, orientação de TCCs e participação na organização de obra coletiva resultante dessas pesquisas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7199044786396799>

Maria Celeste Gomes de Farias

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2003), possui Especialização em Docência no Ensino Superior pela UFPA/ICED (2006). Mestrado em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais pela UFPA/ICED (2009). Doutora em Educação na Linha de Educação, Cultura e Sociedade- UFPA/PPGED (2019). Atuou como Técnica Pedagógica na Universidade Federal do Pará no Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA com Projeto Escolarização Cidadã com Jovens e Adultos na Região do Tapajós os assentamentos da Reforma Agrária nos Municípios de Aveiro; Trairão; Placas e Rurópolis, Itaituba. Atuou no Programa Sócio Educacional Integrado - PROSEI com formação na temática do Letramento junto aos professores das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, no Bairro da Terra Firme.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9113215245422371>

Manoel Alessandro Borges de Aviz

Docente do Instituto Federal do Pará. Possui doutorado em ciência animal pela Universidade Federal do Pará, com ênfase em ecologia aquática e Aquicultura. Atua

nas área de produção de organismos aquáticos e recursos pesqueiros, e desenvolve trabalhos com transcriptoma e genoma funcional de camarão. Possui publicações em periódicos internacionais, sobre manejo alimentar de larvas de camarões de água doce, bem como desenvolve pesquisa sobre fisiologia digestivas e genômica funcional de camarão de água doce.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8325806135528288>

Diego Coêlho Leite

Mestre em Ciências e Meio Ambiente pelo ICEN/IFPA (2019) com pesquisa voltada à análise Físico-Química de efluentes de ETE, Especialista no Ensino de Química e Biologia (2017) e Graduado em Química pela Universidade Federal do Pará (2008). Atualmente Professor de Química EBTT do IFPA - CAMPUS CAMETÁ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4277523124451902>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia: 10, 11, 12, 20, 79, 204, 205, 206, 218, 232, 233, 239, 241

Amazônia Tocantina: 10, 11, 12, 20, 205, 206, 218, 232, 239, 241

Atitudes Linguísticas: 133, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

C

Competencia: 24, 26, 28, 32, 34, 35

Currículo: 27, 45, 53, 56, 65, 69, 82, 83, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 108, 109, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243

D

Desigualdades Sociais: 56, 68, 79, 80, 92, 152, 156, 158, 159, 160, 186, 194, 205, 213

Docência: 11, 56, 62, 79, 82, 83, 87, 93, 94, 95, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 217

E

Educação Bilíngue: 178, 181, 182, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 198, 200

Educação de Jovens e Adultos: 9, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 55, 56, 61, 66, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 91, 92, 93, 96, 97, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 238, 240, 242, 243

Educação de Surdos: 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 198

Educação do Campo: 75, 76, 158, 166, 169, 170, 173, 176

Educação Inclusiva: 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 181, 190, 230

Educação Profissional e Tecnológica: 55, 63, 72, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 126, 128, 130, 204, 217

EJA: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 188,

193, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242

Ensino: 10, 11, 13, 15, 18, 19, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 61, 65, 67, 69, 71, 73, 84, 88, 90, 92, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 138, 155, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 194, 195, 198, 201, 203, 204, 205, 207, 209, 212, 213, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 236, 240, 242

Ensino de Geografia: 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

EPT: 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217

Evasão: 12, 17, 18, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 91, 92, 93, 96, 97, 166, 171, 175, 196, 206, 209, 210, 211, 216

Evasão Escolar: 12, 17, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 91, 93, 96, 97, 211, 216

Êxodo Rural: 158, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 175

F

Formação Cidadã: 66, 100, 117, 196, 227, 231

Formação Continuada: 10, 19, 20, 45, 57, 63, 71, 74, 97, 186, 203, 204, 205, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 226, 236, 237, 240, 242

Formação de Professores: 40, 47, 48, 52, 187, 205, 217

Formação Docente: 19, 21, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 73, 76, 82, 83, 86, 87, 88, 93, 96, 110, 178, 184, 186, 188, 189, 190, 192, 199, 204, 205, 206, 208, 214, 237, 238, 240, 241

Formação Docente: 19, 21, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 73, 76, 82, 83, 86, 87, 88, 93, 96, 110, 178, 184, 186, 188, 189, 190, 192, 199, 204, 205, 206, 208, 214, 237, 238, 240, 241

Formación de Docentes: 24

G

Gênero: 15, 132, 133, 134, 135, 139, 141, 148, 152, 153, 154, 155, 165, 171, 174, 191

GeoGebra Classic: 113, 114, 115, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129

I

Investigación: 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38

J

Juventudes do Campo: 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 173, 174

L

Libras: 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 198, 200

N

Narrativas: 9, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 101

P

Permanência: 11, 17, 44, 47, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 108, 157, 158, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 178, 179, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 197, 199, 202, 203, 205, 206, 209, 211, 214, 215, 216, 219, 220, 224, 226, 227, 230, 233, 235, 236, 238, 240, 241, 242

Photomath: 113, 114, 115, 118, 119, 120, 125, 126, 128, 129

Políticas Linguísticas: 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 197, 198, 199, 200

Políticas Públicas: 10, 14, 15, 19, 20, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 57, 64, 66, 70, 72, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 91, 93, 95, 96, 97, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 182, 185, 186, 189, 190, 191, 193, 199, 200, 225, 233, 238, 241, 242

Prática Pedagógica: 18, 20, 46, 49, 70, 81, 84, 88, 91, 93, 204, 208, 210, 223, 239, 242

Práticas Pedagógicas: 12, 14, 18, 22, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 53, 58, 61, 70, 72, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 96, 100, 105, 114, 115, 116, 130, 131, 155, 178, 179, 181, 183, 184, 187, 189, 197, 199, 204, 209, 211, 212, 213, 216, 219, 225, 229, 235, 237, 241

Preconceito Linguístico: 133, 140, 152, 155, 156

Projeto Político Pedagógico: 218, 219, 221, 223, 227, 228, 229, 230, 239, 241, 242

R

Retroalimentación: 24, 26, 27, 31, 35, 36

S

Sociolinguística: 133, 134, 136, 140, 142, 155, 156

T

Tecnología Educativa: 24

V

Variação Linguística: 132, 133, 134, 135, 139, 143, 153, 156



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

