

JOSÉ EDSON CAVALCANTE DA SILVA
(ORGANIZADOR)

EDIFICANDO

CONHECIMENTOS E
VALORES

2



EDITORA EDFIKA

ENCONTRAMOS NESTA UNIDADE DE CONHECIMENTO A MAIS CONCEITUADA FONTE DE DEDICAÇÃO E SABEDORIA NAS PESQUISAS APRESENTADAS ATRAVÉS DAS PRODUÇÕES AQUI CONTIDAS EM SEUS ARTIGOS. OS CONTEÚDOS PUBLICADOS NESTE LIVRO ABRANGEM ÁREAS CIENTÍFICAS E DEMAIS INSTÂNCIAS DO CONHECIMENTO. DESFRUTEM AQUI, CAROS LEITORES E PESQUISADORES, DAS MAIS VARIADAS CONSTRUÇÕES ACADÊMICAS APRESENTADAS POR ESTA EDITORA.



EDITORA EDFIKA

ISBN: 978-65-85231-73-2



9

786585

231732

doi 10.29327/5826365



JOSÉ EDSON CAVALCANTE DA SILVA

ORGANIZADOR

**EDIFICANDO
CONHECIMENTOS E
VALORES 2**



EDITORA EDFIKA

© **COPYRIGHT 2026 BY EDITORA EDFIKA.**

Todo e qualquer conteúdo publicado neste livro é de total responsabilidade dos autores em seus respectivos artigos.

Edição: José Edson Cavalcante da Silva.

Diagramação: José E. C. Silva.

Prefácio: Magna Cristina de O. S. Cavalcante (Redatora).

Capa: Design Editora Edfika.

Revisão Textual: Revisão individual dos autores.



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution-ShareAlike4.0 Brasil.

COMITÊ EDITORIAL

Me. Maria Fabiana Brito - SEMED - Recife.
Dr^a. Elizabete Amorim de Almeida Melo - UFAL.
Dr. Jenivaldo Lisboa de Araújo – SEDUC/AL.
Dr. Elias Rocha Gonçalves – SEDUC/RJ.
Me. Luis Carlos Soares da Silva – UNEAL.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S58e

SILVA, José Edson Cavalcante da.

EDIFICANDO CONHECIMENTOS E VALORES 2 – 1ª Edição / José Edson Cavalcante da Silva. – Arapiraca / Alagoas: Editora Edfika, 2026.

166 p. In 14,8 x 21 cm.

ISBN: **978-65-85231-73-2** (*LIVRO DIGITAL*).  **10.29327/5826365**

1. Educação 2. Conhecimentos. Valores 4. Artigos 5. Coletânea I. Título II. Organizador.

CDD 370.7
CDU 378

<https://www.cuttersonline.com.br/registro/1f12ca14-2029-6e16-9c60-fa163e25d663>

Índices para catálogo sistemático:

370.7 – Educação, pesquisas e tópicos relacionados.

378 - Ensino Superior. Universidades.

Educar é construir valores, o caráter. O conhecimento adquirido é a formação intangível da pessoa.

Pensador: Sir Hob

SUMÁRIO

PREFÁCIO / Magna Cristina de O. S. Cavalcante 09

CAPÍTULO 1

DESCOLONIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA / Marcos Paulo Barata Ferreira 11

CAPÍTULO 2

EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE MACAPÁ: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL / Marcos Paulo Barata Ferreira 27

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE MACAPÁ / Maria do Socorro Nunes da Costa 45

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE / Marcos Paulo Barata Ferreira 61

CAPÍTULO 5

EJA NO ESTADO DO AMAPÁ: ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO, PERFIL DOS ESTUDANTES E DESAFIOS DO PROCESSO EDUCATIVO / Marcos Paulo Barata Ferreira 77

CAPÍTULO 6

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE OS MARCOS LEGAIS QUE MOLDARAM O CAMINHO / Adriana Belanízia Romancini do Amaral 99

CAPÍTULO 7

GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS NA EJA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO CONTEMPORÂNEO / Marcos Paulo Barata Ferreira 129

CAPÍTULO 8

ORALIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / Marcos Paulo Barata Ferreira 147

PREFÁCIO

Vislumbrar as páginas da coletânea "**Edificando Conhecimentos e Valores 2**", organizada pelo magnífico professor e escritor, José Edson Cavalcante da Sulva, faz-se perceptível, a partir do próprio título, que a mesma nasce do compromisso ético e político com uma educação que não apenas informa, mas transforma. Obviamente, esta obra consolida um esforço coletivo de pesquisadores comprometidos com a produção de um conhecimento científico que não se isola nos muros da academia, mas que emerge das urgências e das vivências do chão da escola e das margens dos rios. Reunindo pesquisadores dedicados à realidade amazônica e aos desafios da educação contemporânea, este livro propõe um mergulho profundo em temas que tocam o cerne da justiça social e da inclusão.

Os artigos aqui reunidos oferecem um diagnóstico preciso e multifacetado das realidades educacionais, com especial enfoque no cenário amapaense. Ao transitar por temas como a descolonização das práticas educativas e a análise do contexto histórico da EJA no Amapá, os autores nos convocam a uma reflexão crítica sobre as estruturas que moldam o ensino de jovens e adultos. A obra enfrenta, com rigor técnico e sensibilidade, fenômenos complexos como a evasão escolar em contextos ribeirinhos e os desafios da permanência estudantil.

A dimensão da alteridade e da inclusão perpassa toda a coletânea. Desde o olhar retrospectivo sobre os marcos legais da educação inclusiva até o estudo de caso sobre a percepção docente acerca da deficiência auditiva em Macapá, o que se vê é a defesa intransigente de uma pedagogia que acolha a pluralidade. Somam-se a isso as discussões fundamentais sobre a educação antirracista, a valorização da oralidade e o domínio

dos multiletramentos, competências essenciais para a emancipação do sujeito contemporâneo.

A presente obra dedica um olhar atento e sensível à Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando desde seu contexto histórico no estado do Amapá até as urgências de uma prática descolonizadora e antirracista. A inclusão também é protagonista nesta jornada. Ao analisar os marcos legais e investigar a percepção docente sobre o acolhimento de alunos com deficiência auditiva, os autores nos convidam a refletir sobre a diferença não como obstáculo, mas como fundamento da alteridade.

Mais do que um compilado acadêmico, esta coletânea é um convite ao diálogo, bem como ao rigor intelectual e à práxis transformadora. Os artigos aqui reunidos não fogem das complexidades: enfrentam o desafio da evasão escolar em comunidades ribeirinhas, discutem a potência da oralidade e a necessidade de dominar os multiletramentos e gêneros multimodais em um mundo cada vez mais conectado. Que estas páginas sirvam de alicerce para novas investigações e, acima de tudo, para o fortalecimento de uma educação pública mais justa, inclusiva e profundamente humana.

Temos em mãos, uma ferramenta de resistência e esperança para educadores e pesquisadores que acreditam em uma escola capaz de edificar, tijolo por tijolo, um futuro mais humano, diverso e equânime.

Desejo a todos uma leitura inspiradora e provocativa.

Magna Cristina de Oliveira Silva Cavalcante,
Professora e escritora

CAPÍTULO 1

DESCOLONIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA

Marcos Paulo Barata Ferreira¹

RESUMO

Este artigo analisa a descolonização das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo que essa modalidade tem sido historicamente atravessada por processos de exclusão, silenciamento e marginalização social e epistemológica. Argumenta-se que, apesar de avanços legais, persistem práticas pedagógicas ancoradas em concepções eurocentradas de currículo e conhecimento, que desconsideram os saberes, as culturas e as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA. Com base em pesquisa bibliográfica, discutem-se abordagens pedagógicas de orientação decolonial que valorizam identidades culturais, saberes comunitários e processos educativos dialógicos. O texto dialoga com autores da educação crítica, Freire (1987), Alves (2023) e examina o papel da mediação pedagógica e de metodologias participativas

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção; Mestre em Ciências da Educação – UAA; Especializando em: Gestão e Docência do Ensino Superior (IFAP), graduado em Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia (UVA-UNIFAP).

na construção de aprendizagens significativas. Sustenta-se que práticas educativas descolonizadoras fortalecem a autonomia, o sentimento de pertencimento e a participação crítica dos educandos, consolidando a EJA como espaço de justiça cognitiva, equidade social e emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVES: Descolonização. EJA. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se destacado no cenário educacional contemporâneo por concentrar debates sobre justiça cognitiva, diversidade cultural e desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. A literatura recente evidencia que, apesar dos avanços legais, as práticas pedagógicas nessa modalidade ainda se apoiam em concepções eurocêntricas de currículo e conhecimento, resultando em processos de silenciamento e invisibilização de estudantes cujas trajetórias educacionais foram interrompidas, precarizadas ou marcadas por estigmas sociais (Alves, 2023).

Nesse contexto, as discussões sobre descolonização das práticas educativas emergem como uma necessidade científica, política e pedagógica. A abordagem decolonial questiona estruturas hegemônicas, reposiciona epistemologias historicamente subalternizadas e reivindica espaços de reconhecimento e legitimidade para os saberes populares, comunitários e culturais que constituem a identidade dos sujeitos da EJA. Como argumenta Trentin (2022), a sala de aula

revela tensões, disputas e potências que precisam ser reconhecidas para que o processo educativo ultrapasse a mera transmissão de conteúdo.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte problemática de pesquisa: De que maneira práticas educativas descolonizadas podem transformar a experiência de aprendizagem na EJA, superando modelos pedagógicos excludentes e fortalecendo identidades culturais marginalizadas?

A escolha do tema se justifica por diferentes dimensões. No campo pedagógico, há a necessidade de promover práticas mais significativas e coerentes com a realidade sociocultural dos estudantes. No campo social, a descolonização responde à urgência de combater desigualdades que afetam trabalhadores jovens, adultos e idosos, cujas histórias educacionais foram atravessadas por exclusão. No campo acadêmico, o tema contribui para ampliar debates sobre epistemologias críticas, currículo e equidade na educação.

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar e promover a descolonização das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientando uma análise que se desdobra em objetivos específicos articulados entre si. Nesse sentido, busca-se, primeiramente, identificar as formas de exclusão que atravessam a experiência dos educandos, compreendendo como tais mecanismos estruturais afetam sua participação e aprendizagem. Em seguida, pretende-se analisar

as narrativas de educadores e estudantes, de modo a captar percepções, desafios e dinâmicas presentes no cotidiano pedagógico.

Além disso, o estudo se propõe a examinar metodologias alternativas que valorizem identidades culturais e rompam com modelos tradicionais que historicamente reproduzem práticas eurocêntricas e excludentes. Por fim, objetiva-se avaliar o papel da mediação pedagógica como componente central das práticas descolonizadoras, reconhecendo sua importância para a construção de processos educativos dialógicos, inclusivos e emancipatórios. Assim, o conjunto desses objetivos sustenta a investigação de como uma perspectiva descolonial pode transformar a EJA e favorecer práticas mais equitativas, críticas e culturalmente situadas.

Para responder a esses objetivos, adota-se uma metodologia de natureza bibliográfica, a qual possibilita examinar criticamente produções acadêmicas, documentos institucionais e referenciais teóricos que discutem descolonização, currículo crítico e práticas pedagógicas. Essa abordagem oferece subsídios para compreender o fenômeno em uma perspectiva ampla, permitindo analisar como diferentes autores articulam conceitos e proposições voltados à reconstrução da EJA em bases emancipadoras. Além disso, a metodologia bibliográfica favorece o estabelecimento de diálogos entre diferentes correntes teóricas, viabilizando a construção de um referencial robusto que fundamenta a discussão proposta.

Assim, à articular contextualização científica, problematização, justificativas e objetivos, a pesquisa busca não apenas compreender os limites e potencialidades das práticas educativas na EJA, mas também propor caminhos para sua transformação. A expectativa é que os resultados subsidiem discussões e práticas que promovam ambientes de aprendizagem mais inclusivos, equitativos e sensíveis à diversidade cultural dos educandos, contribuindo para fortalecer processos educativos verdadeiramente descolonizadores.

1. HISTÓRIA E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta a um processo de contínuas lutas pelo reconhecimento do direito à educação para populações historicamente marginalizadas. Desde a sua formalização, a EJA teve como objetivo a inclusão de indivíduos que, por diversas razões, não acessaram a educação básica na idade apropriada. Essa modalidade, no entanto, enfrenta desafios profundos que se entrelaçam com questões sociais, políticas e culturais, que vão além do simples repasse de conhecimentos. Teóricos como Paulo Freire (1987) enfatizam a necessidade de reconhecer os alunos e suas vivências, sublinhando que os educadores, ao educarem, também se educam no diálogo com os alunos. Isso gera um processo de aprendizagem mútua que é vital para a EJA, onde tanto educadores quanto educandos se encontram em um contínuo desenvolvimento de saberes.

Outro desafio significativo na EJA é a infantilização das práticas pedagógicas, uma questão que restringe a capacidade dos educandos de verem sua própria experiência e conhecimento valorizados no contexto educacional. Freire (1987) aponta que a escolarização na EJA, frequentemente, confina os alunos às regras do processo educacional tradicional, impedindo um aprendizado que seja realmente significativo. O ambiente escolar precisa estar atento a essas diferenças, focar nos interesses e aprendizados de todas as pessoas (Gomes e Sousa, 2012). Este foco nas singularidades dos educandos é essencial para a construção de uma educação que realmente responda às suas necessidades e contextos de vida, permitindo uma educação crítico-reflexiva que atue em favor da autonomia dos alunos.

Além disso, a formação do educador na EJA precisa ser diferenciada, já que existem necessidades específicas pertinentes a esta modalidade de educação (Cruz, 2018). A qualificação do profissional que atua na EJA está atrelada ao comprometimento do docente com a educação (Fernandes e Gomes, 2015). É necessário que o professor esteja sempre disposto a adequar sua proposta pedagógica (Cavalcanti, 2019), entendendo que educar jovens e adultos é saber valorizar o que já sabem e estabelecer conexões entre o ensino e a realidade que habitam.

As práticas pedagógicas na EJA devem também incorporar uma abordagem crítica que questione as narrativas dominantes,

permitindo que os educandos desenvolvam um senso de pertencimento e uma consciência crítica sobre suas realidades. "Os sentidos são construídos a partir das relações que estabelecem com outras pessoas e com o mundo à sua volta" (Nunes, 2010, p. 37). Esse contexto reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de diálogo e de construção coletiva de saberes, onde os alunos não são meros receptores de informação, mas participantes ativos no processo educacional. Convido, assim, à reflexão sobre as metodologias que têm sido aplicadas na EJA, buscando alternativas que promovam a participação ativa dos educandos e respeitem suas individualidades.

Para que a EJA efetivamente cumpra seu papel social, é imperativo superar os desafios impostos por práticas educativas que não dialogam com a realidade destes estudantes. É fundamental propor alternativas que não apenas informem, mas que também transformem, respeitando e valorizando as experiências e os saberes que os educandos trazem consigo. A construção de novos modelos educacionais que envolvem a descolonização das práticas pedagógicas se faz urgente, reconhecendo que "a construção de sentidos deve partir do princípio de dialogicidade" (Cavalcanti, 2019).

2. METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

As metodologias descolonizadoras na prática educativa se tornam um elemento central para a transformação da Educação

de Jovens e Adultos (EJA), especialmente em um contexto em que a descolonização do saber é uma necessidade premente. No Brasil, a EJA tem enfrentado diversos desafios que vão desde a imposição de currículos eurocêntricos até práticas pedagógicas que muitas vezes não contemplam a diversidade cultural e a singularidade dos educandos. Neste cenário, é fundamental repensar as abordagens educacionais e buscar metodologias que respeitem e valorizem as experiências de vida dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

A importância de adaptar as propostas pedagógicas é clara, já que "é necessário que o professor esteja sempre disposto a adequar sua proposta pedagógica" (Cavalcanti, 2019, p. 39). As metodologias descolonizadoras propõem uma reflexão crítica sobre as práticas tradicionais, ressaltando a necessidade de um novo olhar sobre o ensino que favoreça um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. Nesse sentido, as metodologias ativas, que priorizam a construção coletiva do conhecimento, são uma possibilidade viável para a EJA. Muitas vezes, a prática docente na EJA se persegue uma abordagem que privilegia a transmissão de conteúdos, desconsiderando as vivências e saberes dos alunos.

Porém, essa visão é limitante, pois "a prática docente, especialmente na EJA, precisa reconhecer os alunos e suas vivências, suas construções sociais" (Freire, 1987). Portanto, a introdução de metodologias que envolvam o diálogo e a

colaboração entre educadores e educandos é essencial para promover uma educação verdadeiramente significativa.

Além disso, o conceito de dialogicidade, que implica na construção de sentidos a partir das relações estabelecidas entre educandos e educadores, deve ser norteador dessas novas práticas pedagógicas. Freire (1987) afirma que "os educadores não são mais os que educam, mas enquanto educa, é educado, no diálogo com os alunos". Essa troca de saberes e a construção conjunta de conhecimento devem estar no cerne das metodologias a serem implantadas na EJA. De acordo com Nunes (2010), "os sentidos são construídos a partir das relações que estabelecem com outras pessoas e com o mundo à sua volta", o que reforça a necessidade de um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo.

A utilização de enfoques que reconhecem e valorizam a cultura e a identidade dos estudantes é igualmente importante. Em vez de enxergar a EJA como um simples repositório de conhecimentos a serem transferidos, é necessário que o educador promova uma educação que favoreça o desenvolvimento de todos os sujeitos imersos nessa modalidade de ensino (Amorim e Duques, 2017). A promoção de um aprendizado significativo é alcançada quando se permite que o aluno reflita sobre seu próprio universo e construa novos sentidos a partir do que já sabe. Por último, é imprescindível que as metodologias descolonizadoras na EJA também se voltem para a elaboração de novos conceitos em uma

perspectiva histórico-cultural, que se organiza por meio das interações sociais (Turra, 2007, p. 300). Isso implica na valorização do saber dos alunos, de sua cultura e de suas experiências, propiciando uma formação que realmente dialogue com a realidade em que estão inseridos. Em suma, as metodologias descolonizadoras são fundamentais para transformar a EJA em um espaço de aprendizado significativo, onde cada estudante possa se ver refletido e respeitado, permitindo que a educação cumpra seu papel de emancipação social.

3. A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA EJA

A valorização da identidade cultural na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se coloca como um componente essencial para a construção de uma prática educativa mais inclusiva e significativa. Em um país como o Brasil, cuja população é marcada por uma diversidade étnica, cultural e histórica, é fundamental que a educação reflita e respeite essa pluralidade. A EJA, muitas vezes, se depara com o desafio de integrar saberes e práticas que dialoguem com as experiências de vida dos educandos, criando um espaço onde suas identidades sejam reconhecidas e valorizadas. Para isso, a prática pedagógica precisa se desvincular de abordagens tradicionalmente eurocêntricas e, em vez disso, buscar construir uma educação que parta do reconhecimento e da valorização dos saberes locais.

Nessa perspectiva, a proposta de uma educação que respeite as identidades culturais implica na elaboração de novos conceitos a partir de uma visão histórico-cultural que se organiza por meio das interações sociais (Turra, 2007, p. 300). Assim, ao integrar as vivências e saberes dos educandos ao processo de ensino, a educação torna-se uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os alunos se vejam como protagonistas de sua própria história. Isso é corroborado por Freire (1987) ao destacar que "a prática docente, especialmente na EJA, precisa reconhecer os alunos e suas vivências, suas construções sociais", promovendo assim um ambiente educacional que valorize a diversidade. A importância da mediação educativa também é crucial nesse processo. "A importância da mediação se dá quando construída em conjunto, educando-educador e vice-versa" (Cavalcanti, 2019, p. 37), evidenciando que educador e educando estão envolvidos em um processo de formação contínuo. Essa troca de saberes e experiências contribui para que os alunos se sintam valorizados e respeitados, promovendo não apenas a aprendizagem formal, mas também a construção de uma identidade cultural mais forte e autêntica.

A educação de jovens e adultos deve, portanto, ser intencional, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de todos os sujeitos imersos nessa modalidade de ensino (Amorim e Duques, 2017). Isso significa que os educadores têm a responsabilidade de não apenas transmitir conhecimentos, mas também de compreender e integrar a cultura dos alunos ao

currículo, estabelecendo conexões significativas entre teoria e prática. "Educar jovens e adultos é saber valorizar o que eles já sabem, procurando estabelecer conexões entre o ensino e a realidade na qual estão inseridos" (Cavalcanti, 2019, p. 39). Além disso, a identidade cultural dos educandos deve ser um elemento central nas práticas de leitura e escrita. O domínio da escrita, por exemplo, não é apenas a habilidade de ler e escrever, mas deve servir aos seus usos sociais, expressando a amplitude da cultura escrita (Santa Catarina, 2014, p. 123).

A aprendizagem significativa da leitura e da escrita ocorre quando o professor proporciona conhecimentos que permitam qualificar os alunos para refletirem sobre seu próprio universo (Santos e Coutinho, 2025, p.41), integrando suas vivências pessoais e culturais ao currículo. Em suma, a valorização da identidade cultural na EJA não é apenas uma questão de inclusão. Trata-se de um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de reconhecer e reivindicar seus direitos e espaços na sociedade. A construção de uma educação que promova a valorização da identidade cultural é uma condição para que a EJA se torne um espaço efetivo de transformação social, onde os educandos possam ressignificar suas histórias e fortalecer suas identidades. Portanto, a EJA não deve ser vista apenas como uma resposta ao déficit educacional, mas como uma oportunidade de construção de um conhecimento coletivo que honre a diversidade cultural do Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reafirmam a importância da descolonização das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um campo que desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e na valorização das identidades culturais. A análise dos desafios históricos enfrentados pela EJA revela que a educação formal, muitas vezes, falha em atender às especificidades e experiências desses estudantes, perpetuando práticas pedagógicas que marginalizam e silencia suas vozes. Portanto, a necessidade de metodologias que respeitem e integrem a cultura dos educandos é imperativa, pois somente assim podemos transformar a sala de aula em um espaço de construção coletiva de conhecimento.

A valorização das vivências e saberes dos alunos deve ser um eixo central na prática pedagógica, com educadores atuando como mediadores em um processo que é, por natureza, bidirecional. Nesse contexto, a formação docente se torna um desafio e uma responsabilidade, demandando um comprometimento com a educação que permita educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas. A construção de um ambiente de diálogo e respeito proporciona a elaboração de novos conceitos, frentes de conhecimento que emergem a partir das interações sociais entre educadores e educandos.

Além disso, as metodologias que favorecem a participação ativa dos alunos devem ser implantadas para que se crie um

aprendizado realmente significativo e engajado. Esse processo de ensino deve estar orientado pela intencionalidade em promover o desenvolvimento integral de cada sujeito, reconhecendo que a educação de jovens e adultos é um espaço de luta pela equidade. À medida que as práticas pedagógicas se descolonizam, elas ganham força como instrumentos de emancipação social. Portanto, os resultados deste trabalho sugerem que é essencial continuar a pesquisa e discussão sobre abordagens inovadoras que possam ser aplicadas na EJA, de modo a garantir que essa modalidade de ensino não apenas informe, mas também transforme, proporcionando aos educandos as ferramentas necessárias para serem agentes de suas próprias histórias.

Concluo que a EJA deve ser reconhecida como uma oportunidade valiosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade cultural é respeitada e celebrada. É nosso desejo que as práticas educacionais no Brasil sejam constantemente reavaliadas e aprimoradas, buscando atender a todos os estudantes em suas singularidades e contribuir para uma educação inclusiva. A reflexão inicial proposta destaca a urgência de reavaliar e transformar as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), levando em consideração a diversidade cultural e as experiências de vida dos educandos. A efetivação de metodologias descolonizadoras se revela essencial para criar um ambiente de aprendizado significativo e inclusivo, onde os alunos tenham suas identidades valorizadas. Este compromisso

requer que educadores se vejam como mediadores de um processo contínuo de aprendizado, onde cada interação enriquece tanto a formação do educador quanto a do educando. Portanto, ao implementar práticas que respeitem e integrem as culturas dos estudantes, a EJA pode se tornar um verdadeiro espaço de empoderamento e emancipação social, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Maiara de Oliveira. A infantilização das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA: um olhar sobre a vivência do estágio. Alagoas: Universidade Estadual de Alagoas, s.d. Disponível em: <https://doi.org/10.48178/intersecao.v3i1.397>. Acesso em: 26 jan. 2023.

AMORIM, A.; DUQUES, C. Práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.

CAVALCANTI, Maria José. Educação de jovens e adultos: reflexões pedagógicas. Recife: Editora Universitária, 2019.

CRUZ, Ana Paula da. Formação docente na EJA: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Horizonte Editorial, 2018.

FERNANDES, Maria Cecília; GOMES, Luiz Fernando. Formação e práticas docentes na EJA. Rio de Janeiro: EduRio, 2015.

FERREIRA, Aurélio B. Aprendizagem significativa da leitura e da escrita. Porto Alegre: Letras & Vida, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Luciano; SOUSA, Viviane. *Educação e singularidades na EJA*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2012.

NUNES, Marilda. *Construção de sentidos e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular estadual: Educação de Jovens e Adultos*. Florianópolis: SED/SC, 2014.

SANTOS, Maria Eliane Ferreira dos; COUTINHO, Diógenes Gusmão. *As práticas pedagógicas no ensino de EJA e suas metodologias*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i5.19262>. Acesso em: 15 maio 2025.

TRENTIN, Valéria Becher. *Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela?* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984644464744>. Acesso em: 28 dez. 2022.

TURRA, Carlos Alberto. *A construção do conhecimento em perspectiva histórico-cultural*. In: TURRA, Carlos Alberto. *Educação e desenvolvimento humano*. Curitiba: Educar, 2007. p. 295–310.

CAPÍTULO 02

EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE MACAPÁ: DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Marcos Paulo Barata Ferreira²

RESUMO

A evasão escolar constitui um dos desafios mais persistentes da educação básica brasileira, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades socioeconômicas, territoriais e institucionais, como ocorre nas escolas ribeirinhas da Amazônia. Este estudo tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar e os desafios à permanência estudantil em escolas ribeirinhas do município de Macapá, no estado do Amapá. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas, legislações educacionais e documentos normativos

² Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção; Mestre em Ciências da Educação – UAA; Especialista em: Gestão e Docência do Ensino Superior (IFAP), Pedagogia Escolar (UNINTER), graduado em Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia (UVA-UNIFAP).

que discutem a educação ribeirinha e as políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que a evasão escolar decorre da articulação entre fatores socioeconômicos, como pobreza estrutural, trabalho precoce e vulnerabilidade social; condicionantes geográficos relacionados ao isolamento territorial, às longas distâncias e às dificuldades de transporte fluvial; bem como fragilidades institucionais associadas à infraestrutura escolar, à gestão educacional e à insuficiência de políticas públicas específicas para contextos ribeirinhos. Conclui-se que o enfrentamento da evasão escolar em escolas ribeirinhas demanda ações integradas e contextualizadas, capazes de fortalecer a permanência estudantil e assegurar o direito à educação em territórios historicamente marginalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar. Escolas ribeirinhas. Permanência estudantil.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar configura-se como um fenômeno estrutural da educação brasileira, profundamente associado às desigualdades sociais, econômicas e territoriais que historicamente marcam o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos no sistema educacional. Longe de se constituir como resultado exclusivo de decisões individuais dos estudantes ou de suas famílias, a evasão deve ser compreendida como expressão de processos sociais mais amplos, nos quais se articulam condições materiais de vida, organização

institucional da escola e a efetividade — ou ausência — de políticas públicas educacionais.

No debate educacional contemporâneo, diversos estudos têm evidenciado que a evasão escolar incide com maior intensidade sobre grupos sociais em situação de vulnerabilidade, revelando o caráter seletivo e excludente do sistema educacional brasileiro (Neri, 2009). Essa seletividade torna-se ainda mais evidente em territórios periféricos e rurais, nos quais o direito à educação se concretiza de forma desigual quando comparado aos grandes centros urbanos. Assim, a evasão escolar não pode ser analisada de maneira dissociada das condições sociais e econômicas que atravessam a vida dos estudantes.

No contexto amazônico, particularmente nas comunidades ribeirinhas, essas desigualdades assumem contornos específicos. As escolas ribeirinhas encontram-se inseridas em territórios marcados pelo isolamento geográfico, pela dependência quase exclusiva de vias fluviais, pelas longas distâncias entre a residência dos estudantes e a escola e pelas variações sazonais dos rios, que interferem diretamente na frequência escolar. Tais condições estruturais impactam não apenas o acesso ao espaço escolar, mas também a permanência e o envolvimento dos estudantes com o processo educativo.

No município de Macapá, capital do estado do Amapá, essas dificuldades se manifestam de forma significativa nas escolas localizadas em áreas ribeirinhas. Nessas localidades, o

cotidiano escolar é atravessado por limitações relacionadas ao transporte escolar fluvial, à precariedade da infraestrutura física das escolas, à instabilidade no fornecimento de energia elétrica e à escassez de recursos pedagógicos. Soma-se a isso o contexto socioeconômico das famílias, frequentemente vinculado à pesca artesanal, à agricultura de subsistência e ao trabalho informal, o que impõe restrições concretas à continuidade da escolarização dos estudantes.

A evasão escolar, nesse cenário, revela-se como resultado da articulação entre fatores externos à escola — como pobreza, trabalho precoce e condições geográficas adversas — e fragilidades internas ao sistema educacional, a exemplo de currículos pouco contextualizados, práticas pedagógicas descoladas da realidade local e dificuldades de gestão escolar. Conforme destaca Arroyo (2012), a escola que desconsidera os territórios, os saberes e as experiências dos sujeitos do campo tende a reproduzir processos de exclusão e distanciamento, enfraquecendo o vínculo dos estudantes com a instituição escolar.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais fatores contribuem para a evasão escolar e quais são os principais desafios à permanência dos estudantes em escolas ribeirinhas do município de Macapá? A investigação dessa problemática mostra-se relevante, pois possibilita compreender como as desigualdades territoriais e sociais impactam o processo educativo e, ao mesmo tempo, oferece

subsídios para o fortalecimento de políticas públicas educacionais mais sensíveis às especificidades das comunidades ribeirinhas.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar e os desafios à permanência estudantil em escolas ribeirinhas de Macapá, a partir de uma abordagem documental e bibliográfica, de natureza qualitativa. Para alcançar esse objetivo, definem-se como objetivos específicos: identificar os principais fatores associados à evasão escolar em escolas ribeirinhas; descrever as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para a permanência escolar; e analisar os desafios da gestão escolar no enfrentamento da evasão.

A relevância do estudo reside na necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre a educação ribeirinha, historicamente invisibilizada nas políticas educacionais brasileiras. Ao problematizar a evasão escolar em escolas ribeirinhas de Macapá, este artigo contribui para a compreensão das dinâmicas educacionais na Amazônia e para o fortalecimento de estratégias que visem assegurar o direito à educação, promovendo maior equidade e justiça social em territórios historicamente marginalizados.

O estudo fundamenta-se em uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, de abordagem qualitativa, cujo propósito é compreender, interpretar e analisar os fatores associados à evasão escolar e os desafios à permanência

estudantil em escolas ribeirinhas do município de Macapá. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a apreensão dos significados sociais, culturais e institucionais que atravessam o fenômeno investigado, permitindo uma leitura crítica das condições concretas de escolarização em territórios ribeirinhos (Minayo, 2011).

A pesquisa bibliográfica compreendeu a análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam a evasão escolar, a educação do campo, a educação ribeirinha e as desigualdades educacionais no contexto amazônico. Paralelamente, a pesquisa documental envolveu o exame de legislações educacionais, diretrizes curriculares e documentos normativos que orientam a organização da educação básica no Brasil, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação em contextos rurais e ribeirinhos.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e analítica, buscando estabelecer relações entre os condicionantes socioeconômicos, geográficos e institucionais que influenciam a evasão escolar e a permanência dos estudantes. O procedimento analítico consistiu na leitura sistemática dos documentos e textos selecionados, seguida da categorização temática e da articulação com o referencial teórico, conforme orienta Minayo (2011). Dessa forma, os resultados apresentados não se configuram como generalizações estatísticas, mas como interpretações fundamentadas teoricamente, capazes de

contribuir para a compreensão do fenômeno em contextos ribeirinhos.

1. FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

A evasão escolar em escolas ribeirinhas está profundamente associada a condicionantes socioeconômicos que limitam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no sistema educacional. A pobreza estrutural, a instabilidade das condições de trabalho das famílias e a necessidade de inserção precoce dos estudantes em atividades produtivas configuram-se como fatores recorrentes nesse contexto. Conforme aponta Neri (2009), a evasão escolar está diretamente relacionada à vulnerabilidade social, sendo mais frequente entre estudantes oriundos de famílias com baixa renda e inseridas em atividades informais.

A evasão escolar em escolas ribeirinhas está profundamente associada a condicionantes socioeconômicos que limitam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no sistema educacional. A pobreza estrutural, a instabilidade das condições de trabalho das famílias e a necessidade de inserção precoce dos estudantes em atividades produtivas configuram-se como fatores recorrentes nesse contexto. Conforme aponta Neri (2009), a evasão escolar está diretamente relacionada à vulnerabilidade social, sendo mais frequente entre estudantes oriundos de famílias com baixa renda e inseridas em atividades informais.

Além dos fatores socioeconômicos, a evasão escolar em contextos ribeirinhos revela desigualdades estruturais produzidas pelo próprio sistema educacional. Digiácomo (2011) destaca que a evasão deve ser interpretada como uma violação do direito à educação, na medida em que evidencia a incapacidade do Estado em garantir condições equitativas de acesso e permanência para todos os sujeitos. Quando a escola não consegue responder às especificidades territoriais e culturais das comunidades ribeirinhas, acaba por reforçar processos de exclusão e distanciamento.

Outro elemento relevante refere-se à ausência de políticas públicas específicas para a educação ribeirinha. Arroyo (2012) argumenta que a educação do campo historicamente foi pensada a partir de modelos urbanos, desconsiderando os tempos, os saberes e as práticas sociais dos sujeitos que vivem em territórios rurais e ribeirinhos. Essa desconsideração contribui para a construção de uma escola pouco significativa para os estudantes, fragilizando o vínculo com a instituição escolar e ampliando os índices de evasão.

Assim, os fatores associados à evasão escolar em escolas ribeirinhas devem ser compreendidos a partir de uma perspectiva sistêmica, que reconheça a articulação entre pobreza, desigualdades territoriais, fragilidades institucionais e insuficiência de políticas educacionais voltadas às especificidades dessas comunidades.

Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se à relação entre evasão escolar e vulnerabilidade intergeracional nas comunidades ribeirinhas. Em muitos casos, a interrupção precoce da escolarização reproduz trajetórias familiares marcadas por baixos níveis de escolaridade, o que limita o acesso a melhores condições de trabalho e renda. Esse ciclo tende a naturalizar o abandono escolar como parte do cotidiano social, enfraquecendo a percepção da escola como espaço de mobilidade social e de ampliação de oportunidades. Assim, a evasão escolar passa a ser compreendida não apenas como um evento pontual, mas como expressão de desigualdades historicamente acumuladas no interior dessas comunidades.

Além disso, é necessário considerar o impacto das políticas educacionais uniformizadoras sobre a evasão escolar em contextos ribeirinhos. A adoção de modelos curriculares e organizacionais padronizados, desconsiderando as especificidades territoriais, culturais e produtivas dessas populações, contribui para o distanciamento entre a escola e a realidade dos estudantes. Quando o conteúdo escolar não dialoga com as experiências concretas de vida dos sujeitos, a escola tende a perder significado, favorecendo o desengajamento e, conseqüentemente, o abandono. Nesse sentido, a evasão escolar também pode ser interpretada como resposta a uma escolarização que não reconhece os sujeitos ribeirinhos como protagonistas do processo educativo.

2. DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO RIBEIRINHO

A permanência estudantil em escolas ribeirinhas é atravessada por desafios geográficos e territoriais que impactam diretamente a frequência e o desempenho escolar dos estudantes. O deslocamento diário por vias fluviais, muitas vezes realizado em embarcações precárias, as longas distâncias entre a residência e a escola e as condições climáticas adversas constituem obstáculos significativos à continuidade da escolarização (Alencar; Costa, 2021). Em períodos de cheia ou estiagem, essas dificuldades tornam-se ainda mais acentuadas, comprometendo o acesso regular à escola.

Esses desafios territoriais são agravados pela precariedade do transporte escolar fluvial, que, em muitos casos, não atende de forma adequada às demandas das comunidades ribeirinhas. A irregularidade do transporte contribui para atrasos frequentes, faltas recorrentes e, conseqüentemente, para o enfraquecimento do vínculo dos estudantes com a escola. Conforme destacam Alencar e Costa (2021), a ausência de políticas públicas eficazes de transporte escolar em áreas ribeirinhas constitui um dos principais entraves à permanência estudantil.

No âmbito pedagógico, observa-se que a permanência dos estudantes também é afetada pela fragilidade na contextualização curricular. Currículos padronizados, descolados da realidade ribeirinha, tendem a desconsiderar os

saberes locais, as experiências de vida e as práticas culturais das comunidades, tornando o processo de ensino e aprendizagem pouco significativos para os estudantes. Lima e Coutinho (2024) ressaltam que a ausência de práticas pedagógicas contextualizadas contribui para o desinteresse, a desmotivação e, em última instância, para o abandono escolar.

A valorização dos saberes ribeirinhos, a incorporação da cultura local ao currículo e a adoção de metodologias que dialoguem com o cotidiano dos estudantes configuram-se como estratégias fundamentais para fortalecer a permanência estudantil. Quando a escola reconhece os sujeitos em suas condições concretas de existência, cria-se um ambiente mais acolhedor e significativo, capaz de fortalecer o vínculo entre estudantes e instituição escolar.

Dessa forma, as dificuldades de permanência estudantil em escolas ribeirinhas não se restringem a questões geográficas, mas envolvem também dimensões pedagógicas e institucionais, que precisam ser consideradas de maneira integrada no enfrentamento da evasão escolar.

A permanência estudantil também é afetada pelas condições de saúde e bem-estar dos estudantes ribeirinhos, diretamente relacionadas às limitações de acesso a serviços públicos básicos. Doenças endêmicas, dificuldades de atendimento médico e condições precárias de saneamento interferem na assiduidade escolar e no rendimento acadêmico, contribuindo para faltas frequentes e períodos prolongados de

afastamento da escola. Esses fatores, embora externos ao ambiente escolar, impactam de forma significativa a permanência dos estudantes, evidenciando a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social.

Outro elemento que fragiliza a permanência escolar refere-se às expectativas dos estudantes em relação ao processo educativo. Em contextos ribeirinhos, onde as oportunidades de inserção profissional formal são limitadas, muitos estudantes não percebem a escolarização como caminho concreto para a melhoria das condições de vida. A ausência de perspectivas de continuidade dos estudos ou de inserção no mercado de trabalho contribui para o desinteresse e para o abandono escolar. Dessa forma, fortalecer a permanência estudantil exige não apenas melhorias estruturais, mas também a construção de projetos pedagógicos que ampliem as expectativas e o sentido da escolarização para os estudantes ribeirinhos.

3. DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO DA EVASÃO

A gestão escolar ocupa posição estratégica no enfrentamento da evasão em escolas ribeirinhas, uma vez que é responsável por articular políticas públicas, práticas pedagógicas e relações comunitárias no interior da instituição. Entretanto, a atuação gestora nesses contextos encontra limites estruturais que dificultam a implementação de ações efetivas de permanência estudantil. Entre esses limites destacam-se a

insuficiência de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de políticas públicas específicas voltadas às particularidades territoriais ribeirinhas (Arroyo, 2012).

A precariedade da infraestrutura física das escolas ribeirinhas compromete o funcionamento regular das atividades pedagógicas e afeta diretamente a qualidade do ensino ofertado. Salas inadequadas, ausência de bibliotecas e laboratórios, dificuldades no acesso à energia elétrica e à conectividade digital constituem obstáculos recorrentes à organização do trabalho escolar. Tais condições fragilizam o ambiente educativo e contribuem para o desinteresse e o afastamento progressivo dos estudantes.

Outro desafio relevante refere-se à formação e à permanência dos professores em áreas ribeirinhas. A dificuldade de fixação docente, aliada à ausência de programas sistemáticos de formação continuada voltados às especificidades da educação ribeirinha, compromete a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. Conforme Freire (1996), uma educação comprometida com a transformação social exige uma prática pedagógica dialógica, capaz de reconhecer os sujeitos em suas realidades concretas e de estabelecer relações significativas entre conhecimento escolar e vida cotidiana.

Além disso, a gestão escolar enfrenta desafios na articulação entre escola, família e comunidade. Em contextos

ribeirinhos, a relação da escola com as famílias é atravessada por questões socioeconômicas, culturais e territoriais que exigem estratégias diferenciadas de comunicação e participação. Quando a gestão escolar não consegue estabelecer um diálogo efetivo com a comunidade, o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes torna-se fragilizado, ampliando o risco de evasão.

Nesse sentido, a adoção de uma gestão democrática e participativa mostra-se fundamental para o enfrentamento da evasão escolar. A construção de espaços de escuta, a valorização dos saberes comunitários e o envolvimento das famílias nas decisões escolares podem contribuir para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola. Conforme Arroyo (2012), a escola do campo — e, por extensão, a escola ribeirinha — precisa reconhecer os sujeitos e os territórios como dimensões constitutivas do processo educativo, superando modelos escolares homogêneos e excludentes.

Assim, os desafios da gestão escolar no enfrentamento da evasão em escolas ribeirinhas evidenciam a necessidade de políticas públicas integradas, que garantam condições estruturais adequadas, formação docente contextualizada e estratégias de gestão sensíveis às especificidades territoriais e culturais dessas comunidades.

No âmbito da gestão escolar, destaca-se ainda a limitação da autonomia administrativa e pedagógica das escolas ribeirinhas. A centralização das decisões educacionais,

frequentemente orientadas por demandas urbanas, restringe a capacidade da gestão local de adaptar o calendário escolar, o currículo e as estratégias pedagógicas às especificidades do território ribeirinho. Essa rigidez organizacional dificulta a implementação de ações mais flexíveis e contextualizadas, capazes de responder às necessidades reais dos estudantes e de suas comunidades, contribuindo indiretamente para a evasão escolar.

Ademais, a ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes constitui um desafio adicional para a gestão escolar. A falta de estratégias de monitoramento da frequência, de identificação precoce de situações de risco e de ações preventivas limita a capacidade da escola de intervir antes que o abandono se concretize. Nesse sentido, o fortalecimento da gestão escolar passa pela implementação de práticas de acompanhamento contínuo, pelo diálogo permanente com as famílias e pela articulação com outras políticas públicas, de modo a construir respostas mais eficazes ao fenômeno da evasão escolar em contextos ribeirinhos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da evasão escolar e das dificuldades de permanência estudantil em escolas ribeirinhas do município de Macapá evidencia que o fenômeno não pode ser compreendido de forma simplista, pois resulta da articulação de fatores socioeconômicos, territoriais, pedagógicos e institucionais. A

vulnerabilidade econômica de famílias com rendas instáveis, vinculadas sobretudo à pesca e à agricultura de subsistência, condiciona a trajetória escolar ao impor prioridades imediatas de sobrevivência e ao limitar o acesso a recursos básicos, com efeitos sobre frequência, continuidade e desempenho.

As dificuldades de acesso à escola, intensificadas pela sazonalidade climática e pela precariedade do transporte, configuram-se como elemento central da evasão. Longas distâncias, trajetos exaustivos, períodos de seca e enchentes e irregularidade do transporte reduzem a previsibilidade da frequência e ampliam atrasos e ausências, produzindo cansaço físico e desmotivação. Superar essas barreiras requer investimentos públicos consistentes em infraestrutura de mobilidade e soluções adequadas às dinâmicas territoriais.

No âmbito interno da instituição escolar, observam-se fragilidades relacionadas à infraestrutura, à inadequação curricular e aos limites da gestão escolar, especialmente no que se refere à formação docente e à articulação com a comunidade. Esses elementos, quando não enfrentados de forma integrada, contribuem para o enfraquecimento do vínculo dos estudantes com a escola e para a ampliação dos índices de evasão.

Conclui-se que o enfrentamento da evasão escolar em contextos ribeirinhos demanda políticas educacionais integradas e territorialmente contextualizadas, capazes de reconhecer as especificidades sociais, culturais e geográficas dessas comunidades. A valorização dos saberes ribeirinhos, o

fortalecimento da gestão democrática, a melhoria das condições estruturais das escolas e a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas configuram-se como estratégias fundamentais para promover a permanência estudantil.

Este estudo contribui para o aprofundamento do debate acadêmico sobre a educação ribeirinha na Amazônia, evidenciando a necessidade de ampliar o olhar das políticas públicas educacionais para além dos centros urbanos. Ao problematizar a evasão escolar em escolas ribeirinhas de Macapá, reforça-se a urgência de ações orientadas pelos princípios da equidade e da justiça social, capazes de assegurar o direito à educação em territórios historicamente marginalizados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R. S.; COSTA, M. S. Educação ribeirinha e desafios da permanência escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e023004, 2021.

ARROYO, M. G. Educação do campo: identidades e políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

DIGIÁCOMO, M. J. Evasão escolar e direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 1–15, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. LIMA, R. S.; COUTINHO, M. A. Educação do campo e práticas pedagógicas

contextualizadas. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 46, n. 1, p. 1–15, 2024.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2011.

NERI, M. C. *O tempo de permanência na escola e as causas da evasão*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE MACAPÁ

Maria do Socorro Nunes da Costa³

RESUMO

Este artigo analisa as percepções de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola pública do estado do Amapá. Fundamentado no marco legal da educação inclusiva, o estudo tem como objetivo investigar como os docentes compreendem e operacionalizam o processo de inclusão no contexto escolar. Metodologicamente, adota-se uma abordagem mista, por meio da aplicação de questionários semiestruturados a 15 professores e da realização de observação direta do cotidiano escolar, permitindo a análise da formação docente, dos desafios enfrentados e das estratégias pedagógicas utilizadas. Os resultados evidenciam que, embora os professores demonstrem posicionamento favorável à inclusão, predominam sentimentos de angústia e despreparo diante das

³ Pedagogia, universidade Federal do Amapá, 2008. Pós em docência do ensino superior, Faculdade Meta. 2008

demandas da deficiência auditiva. Constatou-se fragilidade na formação inicial e continuada, especialmente no que se refere ao domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como desconhecimento significativo da legislação educacional inclusiva, identificado em 70% dos participantes. As práticas pedagógicas observadas caracterizam-se, em grande medida, pela improvisação, o que tende a reduzir a inclusão à inserção física do aluno na sala de aula, sem assegurar participação linguística e acesso efetivo ao currículo. Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer a superação de práticas segregacionistas, mediante a adoção de um modelo colaborativo de trabalho, com formação continuada transversal para todos os profissionais da educação e a implementação da Libras como instrumento de inclusão bilateral, favorecendo a interação entre surdos e ouvintes. O estudo reafirma a necessidade de compromisso ético e pedagógico com a garantia de uma educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Surdez; Formação docente; Libras; Percepção de professores.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como eixo central das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada no reconhecimento da educação como direito humano e condição para a justiça social. No Brasil, documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e diretrizes internacionais, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994), estabeleceram o princípio de que os estudantes com deficiência

devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, deslocando a deficiência do campo da exclusão institucional para o da responsabilidade coletiva do sistema educacional.

Entretanto, a efetivação da educação inclusiva ultrapassa a garantia do acesso 1Pedagogia, universidade Federal do Amapá, 2008. Pós em docência do ensino superior, Faculdade Meta. 2008 formal à escola, exigindo condições pedagógicas, linguísticas e organizacionais que assegurem a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como processo complexo, que envolve revisão de práticas pedagógicas, reorganização curricular, formação docente e construção de cultura escolar orientada pelo reconhecimento da diversidade como princípio educativo.

Entre os diferentes grupos atendidos pelas políticas inclusivas, os estudantes com deficiência auditiva demandam atenção específica, sobretudo em razão da centralidade da comunicação no processo de ensino e aprendizagem. A escolarização do aluno surdo requer práticas pedagógicas que reconheçam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e instrução, conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005, garantindo acessibilidade linguística e participação efetiva nas atividades escolares.

Apesar dos avanços legais, observa-se que o cotidiano das escolas públicas ainda é marcado por distanciamento entre o

discurso inclusivo e a prática pedagógica realizada. Esse hiato manifesta-se na fragilidade da formação docente, no desconhecimento das normativas que orientam a educação inclusiva e na escassez de recursos institucionais, resultando, muitas vezes, em práticas improvisadas que reduzem a inclusão à presença física do estudante surdo na sala de aula.

No contexto amazônico, particularmente no estado do Amapá, tais desafios podem ser intensificados por limitações estruturais e dificuldades de acesso à formação continuada, reforçando a necessidade de investigações que deem visibilidade às percepções e experiências docentes. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de professores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola pública da cidade de Macapá. Especificamente, busca-se: (a) descrever a formação docente no contexto da educação inclusiva; (b) identificar os principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico com estudantes surdos; e (c) caracterizar os recursos e estratégias utilizados para promover sua aprendizagem.

1. SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A deficiência auditiva pode ser compreendida como a redução parcial ou ausência da capacidade de percepção sonora, apresentando diferentes graus e implicações para o desenvolvimento da comunicação e da escolarização (GARCIA, 2008). Sobreiro (2016) destaca que a surdez configura forma de

privação sensorial que, quando não mediada adequadamente, pode gerar dificuldades de interação social e de participação nos processos educativos.

No contexto escolar, tais implicações não devem ser interpretadas como limitações individuais isoladas, mas como resultado da interação entre as características do estudante e as barreiras comunicacionais presentes no ambiente educacional. A ausência de acessibilidade linguística e de estratégias pedagógicas adequadas tende a produzir exclusão simbólica, mesmo quando o aluno está fisicamente inserido na sala de aula regular.

A linguagem ocupa papel central nesse debate, pois constitui mediador decisivo do desenvolvimento humano. Segundo Vygotski (2001), é por meio da linguagem que o indivíduo organiza o pensamento e constrói relações sociais, sendo condição estruturante da aprendizagem. Para o estudante surdo, cuja experiência é predominantemente visual, a negação de uma língua plenamente acessível compromete a aprendizagem de conteúdos e a construção de vínculos sociais no espaço escolar.

Nesse contexto, a educação bilíngue para surdos assume relevância ao reconhecer a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) (GOLDFELD, 2002). Assim, a Libras deve ser compreendida como língua plena, dotada de valor linguístico e identitário, cuja circulação no cotidiano escolar

amplia as possibilidades de mediação pedagógica, favorecendo participação e aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão do estudante surdo exige reorganização das práticas pedagógicas, valorização de estratégias visuais e reconhecimento da Libras como dimensão estruturante da acessibilidade escolar. Trata-se de compreender a inclusão como garantia de participação linguística e curricular, e não apenas como matrícula.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA A INCLUSÃO

A efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada à formação docente e às condições institucionais oferecidas pelas escolas. Embora os marcos legais assegurem o direito à escolarização de estudantes com deficiência na rede regular, a concretização desse direito depende da capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência auditiva.

A formação inicial docente apresenta fragilidades no que se refere à educação inclusiva, uma vez que os cursos de licenciatura frequentemente oferecem abordagens pontuais sobre educação especial, insuficientes para responder às demandas da sala de aula. Como consequência, o professor ingressa na carreira sem domínio conceitual e metodológico para atuar em contextos de diversidade linguística, recorrendo, por vezes, à improvisação.

A formação continuada deveria constituir espaço privilegiado de atualização e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Contudo, quando ocorre de modo esporádico ou fragmentado, não promove mudanças estruturais no fazer docente. André (2018) assinala que professores iniciantes vivenciam choque entre formação recebida e exigências do cotidiano escolar, o que reforça a necessidade de políticas consistentes de formação ao longo da carreira.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha papel relevante como suporte ao ensino comum, atuando de forma complementar à escolarização, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O professor do AEE deve colaborar com o docente da classe regular em planejamento, adaptação de estratégias e avaliação, evitando a fragmentação do trabalho pedagógico, perspectiva também destacada por Hanks (2013) ao defender o apoio como parceria pedagógica e não como responsabilização exclusiva.

Entretanto, quando não há articulação efetiva entre ensino comum e AEE, a inclusão tende a se reduzir a ações paralelas, com a Libras restrita ao atendimento especializado. Assim, a inclusão do aluno surdo requer condições institucionais adequadas, tempo para planejamento coletivo e formação docente transversal, capazes de sustentar práticas pedagógicas inclusivas e linguisticamente acessíveis.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de compreender de forma abrangente as percepções docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola pública de Macapá, Amapá. A abordagem mista justifica-se pela possibilidade de articular dados quantitativos e qualitativos, ampliando a consistência interpretativa do fenômeno investigado (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Quanto ao delineamento, trata-se de estudo de caso descritivo, por concentrar-se na análise aprofundada de um contexto escolar específico, buscando compreender práticas e percepções em sua singularidade. O campo empírico foi uma escola pública da rede estadual localizada em Macapá, selecionada por critérios de acessibilidade e viabilidade, configurando amostra de conveniência. Participaram 15 professores atuantes em diferentes etapas da educação básica, com experiência no ensino regular e contato direto ou indireto com alunos com deficiência auditiva.

A coleta de dados envolveu três estratégias: (a) pesquisa bibliográfica, destinada ao levantamento de produções acadêmicas e documentos normativos sobre educação inclusiva e escolarização de estudantes surdos; (b) aplicação de questionários semiestruturados com questões fechadas e abertas, visando captar tanto dados objetivos quanto

percepções e experiências docentes; e (c) observação sistemática do cotidiano escolar, registrada em diário de bordo, com foco em práticas pedagógicas, interações em sala de aula e condições institucionais relacionadas à inclusão.

As questões fechadas permitiram caracterizar aspectos como perfil profissional, formação acadêmica, experiência com educação especial e conhecimento de legislação inclusiva. As questões abertas possibilitaram identificar concepções, dificuldades e estratégias relatadas pelos docentes no atendimento ao estudante surdo.

Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva, apresentada em percentuais, a fim de evidenciar tendências nas respostas. Os dados qualitativos foram interpretados por análise de conteúdo, mediante leitura exaustiva, categorização temática e identificação de núcleos de sentido alinhados aos objetivos do estudo. A triangulação entre questionários, observações e referencial teórico foi empregada como estratégia de rigor, reduzindo vieses interpretativos e fortalecendo a validade das análises.

Quanto aos aspectos éticos, preservaram-se o anonimato e a confidencialidade dos participantes, garantindo participação voluntária e uso acadêmico dos dados. Reconhece-se como limitação do estudo o número restrito de participantes e a investigação em uma única instituição, o que não permite generalizações amplas, embora possibilite compreensão aprofundada do contexto analisado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados junto aos professores permitiu identificar aspectos centrais relacionados às percepções docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no contexto escolar investigado. De modo geral, os resultados evidenciam que os docentes demonstram posicionamento favorável à inclusão, reconhecendo sua importância no âmbito da educação básica. Contudo, essa adesão discursiva não se traduz, necessariamente, em práticas pedagógicas sistematizadas e efetivas, revelando um descompasso entre o ideal inclusivo e as condições concretas de sua operacionalização.

No que se refere à formação docente, observou-se que parte significativa dos professores possui especialização *lato sensu*, o que, em princípio, poderia indicar maior preparo profissional. Entretanto, a análise qualitativa aponta que essas formações nem sempre contemplam conteúdos específicos voltados à educação inclusiva ou à escolarização de estudantes surdos. Tal lacuna formativa contribui para sentimentos recorrentes de insegurança e despreparo, especialmente no que diz respeito ao uso da Libras, às estratégias pedagógicas visuais e à adaptação curricular, confirmando a fragilidade da formação inicial e continuada para atender às demandas da inclusão.

Entre os principais desafios enfrentados na prática pedagógica, destaca-se a dificuldade de adequar atividades e metodologias às necessidades dos alunos com deficiência

auditiva, garantindo sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Embora os professores reconheçam a importância de desenvolver estratégias específicas, muitos relatam limitações decorrentes da falta de domínio técnico e da ausência de apoio institucional contínuo. Nesse cenário, as práticas inclusivas tendem a assumir caráter improvisado, baseadas mais na experiência individual do docente do que em orientações pedagógicas sistemáticas.

Um dos achados mais relevantes diz respeito ao conhecimento da legislação educacional inclusiva. Os dados revelam que 70% dos professores afirmaram não conhecer adequadamente as leis e normativas que orientam a inclusão de alunos com deficiência, enquanto apenas 30% declararam possuir algum domínio sobre esse marco legal. Esse resultado é preocupante, uma vez que o desconhecimento da legislação compromete a compreensão dos direitos educacionais dos estudantes e fragiliza a atuação docente frente às responsabilidades institucionais relacionadas à inclusão.

No que concerne às estratégias pedagógicas, os professores relatam esforços para promover um ambiente inclusivo, frequentemente por meio da adaptação de atividades e da colaboração com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todavia, a pesquisa evidenciou que essa colaboração nem sempre ocorre de forma articulada e contínua, o que pode reforçar a fragmentação do trabalho pedagógico. A Libras, por sua vez, aparece de maneira restrita, muitas vezes

limitada ao espaço do AEE, não se configurando como língua de circulação no cotidiano da sala de aula regular, o que compromete a acessibilidade linguística do aluno surdo.

A avaliação do aluno com deficiência auditiva constitui outra dimensão crítica identificada na pesquisa. Os dados indicam que 70% dos docentes declararam não saber avaliar adequadamente estudantes surdos, revelando insegurança quanto aos critérios e procedimentos avaliativos. Essa dificuldade reforça a tendência de transferir a responsabilidade avaliativa ao professor do AEE, o que evidencia concepções equivocadas sobre a inclusão e fragiliza a construção de práticas avaliativas coerentes com os princípios da educação inclusiva.

De forma sintética, os resultados apontam que, embora haja reconhecimento da importância da inclusão, persistem limitações significativas relacionadas à formação docente, ao conhecimento da legislação, às estratégias pedagógicas e à avaliação dos estudantes com deficiência auditiva. Tais limitações contribuem para que a inclusão, no contexto analisado, se materialize de forma parcial, muitas vezes restrita à presença física do aluno na escola, sem assegurar plenamente sua participação linguística e curricular. Esses achados reforçam a necessidade de compreender a inclusão como processo coletivo e institucional, demandando políticas de formação continuada, articulação entre ensino comum e AEE e valorização da diversidade linguística no espaço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola pública da cidade de Macapá, considerando aspectos relacionados à formação docente, aos desafios da prática pedagógica e às estratégias mobilizadas no cotidiano escolar. A análise dos dados permitiu evidenciar que, embora os docentes manifestem posicionamento favorável à inclusão, persistem fragilidades significativas que comprometem sua efetivação no contexto investigado.

Os resultados indicam que a inclusão de estudantes surdos ainda se materializa de forma parcial, marcada por sentimento de insegurança e despreparo docente. Tais sentimentos estão diretamente associados à insuficiência da formação inicial e continuada para o atendimento às especificidades da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao domínio da Libras, às estratégias pedagógicas visual-espaciais e à adaptação curricular. Soma-se a isso o desconhecimento expressivo da legislação educacional inclusiva, evidenciado por parcela significativa dos participantes, o que fragiliza a compreensão dos direitos educacionais dos estudantes e limita a atuação pedagógica fundamentada em bases normativas.

Outro aspecto relevante diz respeito à fragilidade das práticas avaliativas voltadas aos alunos com deficiência auditiva. A dificuldade relatada pelos professores em avaliar

esses estudantes revela não apenas lacunas formativas, mas também a ausência de diretrizes institucionais claras e de espaços de planejamento coletivo. Nesse cenário, observa-se a tendência de transferir ao Atendimento Educacional Especializado a responsabilidade por processos que deveriam ser compartilhados por toda a equipe escolar, reforçando a fragmentação do trabalho pedagógico.

Os achados do estudo reforçam a compreensão de que a inclusão do aluno surdo não pode se limitar à sua inserção física na escola regular. Para que a inclusão se concretize de forma efetiva, é imprescindível garantir acessibilidade linguística, participação curricular e práticas pedagógicas coerentes com a diversidade dos sujeitos. A Libras, nesse sentido, deve ser reconhecida como língua de circulação no espaço escolar, e não apenas como recurso restrito ao atendimento especializado, favorecendo interações mais equitativas entre surdos e ouvintes.

Diante disso, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer reorganização institucional, investimento em formação continuada transversal para todos os profissionais da educação e fortalecimento da articulação entre ensino comum e AEE. Trata-se de compreender a inclusão como processo coletivo, sustentado por políticas públicas consistentes, condições adequadas de trabalho docente e compromisso ético com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, reconhece-se que o estudo apresenta limitações decorrentes de seu delineamento, especialmente no que se refere ao número de participantes e à concentração em um único contexto escolar. Ainda assim, os resultados oferecem subsídios relevantes para a reflexão crítica sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas públicas, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de novas investigações que aprofundem a temática em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 2 fev. 2025.

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/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

GARCIA, Alex. Surdocegueira empírica e científica. 2008. Disponível em: <http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaecientifica/Surdocegueira%20Emp%C3%ADrica%20e%20Cient%C3%ADfica.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HANKO, Graciela. Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias: profesores de apoyo. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SOBREIRO, Andréa Peliccioni. Compreensão musical de adolescentes surdos: um estudo exploratório. 2016. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada].

VYGOTSKI, Lev Semionovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE

Marcos Paulo Barata Ferreira⁴

RESUMO

Este artigo analisa a representação da diversidade étnico-racial no ambiente pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na construção de uma educação antirracista e da alteridade. O estudo se insere na problemática de como transpor leis formais para uma práxis que valorize as trajetórias de estudantes historicamente marginalizados. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em referências teóricas que discutem a colonialidade do saber e estratégias de resistência. Dialoga-se com as contribuições de Gomes (2017) e Moraes (2024) para sustentar as necessidades dos currículos coloniais. Os resultados indicam que a prática docente baseada na alteridade favorece o sentimento de pertencimento e combate a invisibilidade racial.

⁴ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção; Mestre em Ciências da Educação – UAA; Especializando em: Gestão e Docência do Ensino Superior (IFAP), graduado em Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia (UVA-UNIFAP).

Conclui-se que a educação antirracista na EJA requer uma formação docente política e ética, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de afirmação identitária e reparação histórica. A investigação reafirma que o reconhecimento do outro é o pilar para a consolidação de uma epistemologia da reunificação e para a garantia da direção de uma educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. EJA. Alteridade. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se constitui como um território de reparação de direitos e reafirmação de identidades. Historicamente, esse tipo de ensino acolheu sujeitos precocemente desfavorecidos pelo sistema formal de ensino por razões socioeconômicas e estruturais. Contudo, ao retornarmos ao ambiente acadêmico, esses estudantes — em sua maioria negros e pardos — são alfabetizados com um currículo que, muitas vezes, ainda reproduz lógicas coloniais e eurocêntricas. Nesse contexto, o tema da diversidade étnico-racial emerge não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como pilar de sustentação para uma prática pedagógica verdadeiramente emancipadora e humanizada.

Contudo, é imprescindível reconhecer que a escola não é um espaço neutro. Ela reflete as tensões de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, onde a "colonialidade do saber" legitima quais conhecimentos são. Na EJA, essa realidade

assume contornos específicos: educar traz consigo uma bagagem de saberes ancestrais e vivências que raramente encontram eco nos materiais didáticos tradicionais. Portanto, o fracasso na educação antirracista proporciona um "reencontro" entre o saber acadêmico e a identidade racial do aluno, transformando o processo de ensino em um exercício de reconhecimento do outro.

Diante desse panorama, surge desta pesquisa um problema: de que maneira a prática pedagógica na EJA pode transformar o caráter meramente formal dos diretores jurídicos para se constituir como uma práxis fundada na alteridade, que reconheça e valorize as trajetórias étnicas de estudantes historicamente marginalizados? O desafio reside em compreender como o professor pode atuar como mediador dessa transição, rompendo o silêncio e promovendo um ambiente de verdadeiro pertencimento.

A justificativa deste estudo se sustenta em três campos fundamentais. No campo social, a pesquisa responde à necessidade urgente de confrontar as desigualdades raciais que se manifestam na evasão escolar e na precariedade de vida da população negra. Para fortalecer a identidade dos estudantes de EJA, contribuímos para sua plena cidadania. O campo pedagógico justifica-se pela necessidade de oferecer aos educadores ferramentas reflexivas que permitam a construção de currículos colonialistas e metodologias dialógicas, superando a bancarização e a infantilização da educação. No

campo acadêmico, a relevância reside na ampliação do debate sobre alteridade e educação antirracista, conectando as teorias clássicas de Paulo Freire às discussões contemporâneas sobre a descolonização do saber, buscando lacunas na literatura científica sobre a prática docente em EJA.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos podem promover uma educação antirracista que fundamente a construção da alteridade e o reconhecimento das identidades étnico-raciais. Busca-se, portanto, não apenas desvendar o problema, mas apontar caminhos para uma educação que seja, sobretudo amor e resistência política.

1. A COLONIALIDADE DO SABER E O PERFIL DO ESTUDANTE DA EJA: POR UMA EPISTEMOLOGIA DO REENCONTRO

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não exige que o Brasil reconfirme que o sistema educacional ainda opera com lógicas de exclusão herdadas do período colonial. A "colonialidade do saber" se manifesta quando o saber ancestral e as experiências dos estudantes — em sua maioria negros e pardos — são deslegitimados em favor de uma norma eurocêntrica que não dialoga com suas realidades. Essa estrutura não é apenas um resquício do passado, mas uma ativa manutenção do poder que dita o que é considerado conhecimento científico e o que é relegado ao folclore ou ao senso comum.

Nesse sentido, a teoria clássica de Aníbal Quijano fundamenta a crítica ao poder hegemônico que ainda estratifica as salas de aula:

A colonialidade é composta por dois elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Fundamenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular do referido padrão de poder e opera em todos os dois níveis, esferas e dimensões, material e subjetiva, da existência diária (Quijano, 2005, p. 117).

Na EJA, essa classificação racial histórica se traduz em um currículo que frequentemente ignora a maturidade do aluno, tratando-o como uma "folha em branco". Tal perspectiva infantiliza o sujeito que, exausto da escola formal, acumula conhecimento complexo em suas trajetórias de trabalho e resistência. Para romper com essa estrutura, é necessária uma transição para o que se denomina "epistemologia da reunião", onde o conhecimento acadêmico não anula, mas sim se une ao conhecimento popular e ancestral.

Além disso, a produção acadêmica recente reforça que a prática antirracista deve ser o foco central da formação de professores, servindo como antídoto para a invisibilidade produzida pelo racismo institucional. Em segundo lugar, após as discussões contemporâneas sobre currículo:

A educação antirracista na modalidade EJA não deve ser entendida como um conteúdo transversal

ou datado, mas como uma posição ética e política que destaca as ausências e presenças no currículo, tornando visíveis os sujeitos cujas identidades são historicamente fragmentadas devido ao racismo estrutural (Santos; Oliveira, 2022, p. 45).

Entende-se que a fragmentação da identidade dos estudantes de EJA é um projeto político excludente. Portanto, a construção da alteridade nesse cenário implica que o professor não apenas "tolere" a diversidade, mas a tome como ponto de partida metodológico. A prática pedagógica exige a reafirmação de que o perfil da educação é permeado por múltiplas camadas de opressão. De acordo com estudos recentes em sociologia da educação:

O perfil do educando da EJA é marcado por uma interseccionalidade de classe e raça que exige do docente um olhar sensível às pedagogias de resistência. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de promover um letramento racial crítico que permita ao estudante se reconhecer como produtor de cultura e detentor de uma ancestralidade que o sistema tentou silenciar (Silva et al., 2024, p. 12).

Dando continuidade a essa reflexão, é necessário destacar que o silêncio mencionado não é acidental, mas sim resultado de uma "epistemologia do xo", que descarta as narrativas de vida dos estudantes periféricos. Para inverter esse enquadramento, autores têm proposto uma "pedagogia da

presença”, na qual o corpo negro e adultos deixa de ser objeto de estudo para se tornar sujeito que narra sua própria história. Sobre a necessidade dessa ruptura, afirma-se que:

Descolonizar ou conhecer na educação de adultos exige reafirmar que a ausência de conhecimento escolar não significa ausência de inteligência, mas sim uma negação de oportunidades históricas de acesso ao capital cultural hegemônico, ou que este deve ser democratizado sem a aniquilação da identidade do sujeito (Moraes, 2024, p. 78).

Em última análise, o reencontro epistemológico propõe uma sala de aula onde o diálogo substitui a imposição colonial. Para descolonizar o conhecimento, a prática pedagógica deixa de ser um instrumento de domesticação para se tornar um espaço de liberdade e afirmação da identidade. O compromisso da EJA, portanto, deve ser o de garantir que o retorno à escola signifique, para o aluno, não apenas o letramento linguístico, mas um profundo processo de letramento racial e consciência de classe.

2. ALTERIDADE COMO PRÁXIS: O DIÁLOGO FREIRIANO NA CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO MÚTUO

Partindo da premissa de que a educação não é um mero sistema de transmissão de informações, o conceito de alteridade se estabelece como a licença ética para a prática antirracista na EJA. Nesse contexto, a alteridade não deve ser vista apenas como uma manifestação passiva da existência do outro, mas

sim como uma compreensão profunda de que a identidade do educador e do educando constituem mutuamente uma relação dialógica permanente.

Primeiramente, é essencial explorar a pedagogia freireana para estabelecer essa relação de reciprocidade. Para Freire (1987), o diálogo não é um privilégio de poucos, mas uma exigência existencial que rompe com a lógica da “educação bancária”. Em resposta à voz do sujeito marginalizado, o autor afirma que “o diálogo é aquele que encontrou dois homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1987, p. 43). A partir dessa reflexão, observa-se que o comentário do autor destaca a impossibilidade de uma educação libertadora sem o reconhecimento da fala direta. Na EJA, “pronunciar o mundo” significa permitir que adultos negros validem suas experiências como conhecimento científico legítimo, transformando a sala de aula em um território de cura subjetiva e afirmação política.

Dando continuidade a esse raciocínio, a produção acadêmica recente (2020-2025) estabelece uma relação intrínseca entre alteridade e a luta contra o racismo estrutural. Enfatiza-se a necessidade de o professor exercer um “escrutínio sensível” para identificar subjetividades historicamente afetadas pela discriminação racial e pelo abandono escolar. Segundo Almeida e Costa (2023, p. 88), a alteridade na educação de adultos exige que o professor “se desloque de seu lugar de poder para reconhecer uma outra ancestralidade que foi silenciada”. Entende-se que o papel do educador é também o ensino técnico

de conteúdos; ele atua como mediador, possibilitando ao aluno “reexistir” diante de um sistema que o torna invisível. Ao comentar essa perspectiva, compreende-se que a construção da alteridade na EJA é um exercício constante de desconstrução de preconceitos internos, para que a dignidade humana se torne, de fato, o centro da prática docente.

Além disso, é necessário considerar que a alteridade só é efetiva quando há um compromisso explícito com o enfrentamento do racismo que permeia as instituições. O diálogo só é autêntico quando o professor reconstitui sua própria posição na estrutura racial para validar a identidade de seus alunos (Nascimento, 2024). Nessa perspectiva, a prática pedagógica deixa de ser neutra e assume seu caráter político. Como aponta a literatura contemporânea, a construção da alteridade na EJA ocorre, necessariamente, com o enfrentamento das microagressões raciais que frequentemente se manifestam de forma velada no cotidiano escolar (Nascimento, 2024). Este comentário sublinhado de que respeito as diferenças étnicas não é um tema transversal, mas sim a condição de existência de um ambiente de apoio acadêmico.

Nesse sentido, os autores argumentam que o reconhecimento mútuo na EJA funciona como uma ferramenta para combater a evasão escolar. Ou seja, alguém que se vê representado no discurso do professor e no currículo sente que seu corpo e sua história pertencem a esse espaço. Como destaca

a pesquisa de Silva (2023, p. 54), “reconhecer a alteridade do aluno negro é devolver o direito de ser sujeito de sua própria narrativa pedagógica”. Essa forma, ou cadeia de ideias, demonstra que a alteridade não é um conceito abstrato ou metafísico, mas uma prática política (práxis) que exige ação e reflexão. O comentário final sobre esse eixo reforça que, ao adotar o diálogo freiriano sob a ótica da alteridade, o professor de EJA não apenas transmite conhecimento, mas constrói pontes para que o aluno negro se sinta plenamente incluído e valorizado no universo do saber.

3. ESTRATÉGIAS COLONIAIS E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

A implementação de uma educação antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) transcende a mera formalidade burocrática da Lei nº 10.639/2003, exigindo uma profunda reestruturação das práticas de resistência no chão da escola. Nessa perspectiva, o cotidiano pedagógico deve se constituir como um espaço de insurgência contra o currículo hegemônico, priorizando metodologias que tornem visível a atuação de intelectuais negros e a produção de saberes que, por sua vez, negligenciem manuais didáticos tradicionais.

Fundamentalmente, a resistência pedagógica emerge com a seleção de materiais e conteúdo que rompem o silêncio histórico imposto às populações afro-brasileiras. Nilma Lino Gomes (2017, p. 52), autora central para a compreensão do movimento negro como educadora, destaca que a implementação de

práticas decoloniais implica uma “ruptura como confirmação oficial para dar origem a saberes subalternizados pela colonialidade”. Na análise do pensamento da autora, fica evidente que a resistência não é apenas um ato de oposição negativa, mas uma construção afirmativa de novas narrativas. No contexto da EJA, tal perspectiva reforça que o currículo deve funcionar como um espelho de reconfirmação, e não que qualquer adulto seja percebido como protagonista da história e produtor de tecnologia, cultura e ciência, superando a condição de coadjuvante.

Além disso, a produção acadêmica recente (2020-2025) sugere que a prática decolonial deve estar intrinsecamente ligada ao conceito de "aquilombamento⁵" pedagógico, que propõe a criação de redes de apoio e o fortalecimento da identidade dentro da escola. Segundo os estudos de Souza e Ramos (2023, p. 114), as estratégias de resistência envolvem o uso de literaturas negras no estudo de territórios periféricos para promover a "literatura da reexistência". Consequentemente, observa-se que esse modelo de letramento funciona como uma ferramenta de empoderamento. Esse comentário destaca que, ao integrar a história africana de forma orgânica e não episódica, o professor combate diretamente a evasão escolar, uma vez que o aluno passa a perceber a escola

⁵Aquilombamento é um conceito contemporâneo que remete à ideia de construir espaços de resistência, afeto, ancestralidade e fortalecimento coletivo, inspirado na história dos quilombos como refúgios contra a escravidão, mas expandido para o presente em diversos contextos: culturais, educacionais, digitais e terapêuticos.

como um território que respeita e pertence à sua própria matriz cultural.

Dando continuidade a esse raciocínio, a literatura acadêmica mais atualizada enfatiza que a resistência pedagógica requer uma postura investigativa e crítica por parte do professor, que deve atuar como um intelectual transformador. Segundo Moraes (2024, p. 201), as estratégias coloniais “exigem uma revisão contínua das relações de poder na sala de aula”, impedindo que a questão racial seja reduzida a atividades isoladas fora da consciência negra. Afirma-se que a educação antirracista é um compromisso diário que reconhece o saber educar como ponto de partida para a construção de um saber científico humanizado. Ao comentar essa visão, entende-se que a resistência se materializa quando o professor rompe com seu papel mecânico para abraçar uma epistemologia que valoriza a vida, na voz de dois alunos.

Necessariamente, é imperativo que a prática pedagógica incorpore a tecnologia social e a oralidade como fontes legítimas de pesquisa. Autores contemporâneos defendem que “a descolonização da EJA ocorre quando o saber do trabalho e da rua entra na escola com o mesmo estatuto do saber acadêmico” (Silva, 2023, p. 90). Essa forma, ou cadeia de ideias, revela que a educação antirracista é uma construção contínua e dialética. A data deste artigo reitera que a verdadeira mudança ocorre na micropolítica da sala de aula, onde cada escola metodológica pode servir tanto para reforçar as correntes da

colonialidade quanto para abrir caminhos de liberdade e emancipação para sujeitos jovens e adultos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação permitiu-nos concluir que a educação antirracista na modalidade de Jovens e Adultos (JAA) transcende uma mera alteração dos conteúdos curriculares, exigindo, fundamentalmente, uma profunda reestruturação da ética docente e da cultura escolar. Os resultados obtidos demonstram que, ao confrontar a colonialidade do saber, a prática pedagógica deixa de ser um instrumento de silenciamento histórico e passa a constituir-se como um espaço de reencontro, onde o aluno é incentivado a reivindicar a sua dignidade e a validar a sua ancestralidade como base legítima do saber.

Nesse contexto, a pesquisa demonstra que a construção da alteridade como práxis é o elemento catalisador da permanência e do sucesso escolar. Quando o diálogo freireano é articulado a partir de uma perspectiva étnico-racial, o estudante EJA deixa de ser percebido apenas sob a ótica da carência ou do atraso educacional, sendo reconhecido como sujeito de saber complexo. Utilizando a lógica desenvolvida, confirma-se que a resistência pedagógica se materializa na transformação da sala de aula em um território de "aquilombamento", onde as estratégias decoloniais garantem que as experiências negras se tornem pilares da produção científica e social.

Com base nos dois resultados apresentados e visando modificações concretas na realidade educativa, sugerimos intervenções urgentes. É importante que as redes de ensino transcendam as celebrações pontuais e implementem formação continuada que exercite o letramento racial crítico dos professores, capacitando-os para um exame sensível das subjetividades feridas. Além disso, propõe-se a adoção de currículos narrativos que utilizem as biografias dos alunos e a literatura afro-brasileira como elementos estruturais, promovendo um ambiente acolhedor que combata a evasão, fortalecendo dois laços de pertencimento.

Em última análise, este trabalho reafirma que educar jovens e adultos numa perspectiva antirracista é um imperativo ético de justiça social e reparação histórica. A fluidez entre teoria e prática aqui discutida revela que o reconhecimento do "outro" é o único caminho para uma educação verdadeiramente libertadora. Espera-se, portanto, que estas reflexões sirvam de subsídio para que a EJA se consolide como um território de emancipação, onde a alteridade seja regra fundamental e o saber seja exercido diretamente em toda a sua riqueza e diversidade étnico-racial.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joana; COSTA, Marcus. *Ética e Alteridade na Educação Contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Educação a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dispõe outras medidas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento dos Educadores Negros: conhecimento construído nas lutas pela emancipação*. Petrópolis: Voices, 2017.

MORAIS, Aline. *Currículo e Resistência na EJA: por uma prática decolonial*. São Paulo: Cortez, 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. *Diálogos Antirracistas na EJA: subjetividades e práticas*. Salvador: Editora UFBA, 2024.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Cidade Autônoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117 142.

SANTOS, Maria Aparecida; OLIVEIRA, João Renato. *Práticas Descoloniais na EJA: identidades e resistências*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, Roberto. *Pedagogia da Presença e Sujeito da EJA*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

SILVA, Roberto et al. *Literatura Racial e EJA: novos horizontes pedagógicos (2020-2024)*. Rio de Janeiro: Vozes Pedagógicas, 2024.

SOUZA, Carlos; RAMOS, Eliane. Letramentos de Reexistência: práticas antirracistas na educação de adultos. Porto Alegre: Mediação, 2023.

CAPÍTULO 5

EJA NO ESTADO DO AMAPÁ: ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO, PERFIL DOS ESTUDANTES E DESAFIOS DO PROCESSO EDUCATIVO

Marcos Paulo Barata Ferreira⁶

RESUMO

O artigo “EJA no Estado do Amapá: análise do contexto histórico, perfil dos estudantes e desafios do processo educativo” desenvolve uma reflexão crítica acerca do processo educativo da Educação de Jovens e Adultos no estado, considerando a complexidade histórica, social e pedagógica que caracteriza essa modalidade. Com base em uma pesquisa bibliográfica, o estudo teve como objetivo analisar de que maneira fatores estruturais e contextuais influenciam a organização da EJA, levando em conta as particularidades dos sujeitos atendidos e as especificidades regionais da Amazônia

⁶ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção; Mestre em Ciências da Educação – UAA; Especializando em: Gestão e Docência do Ensino Superior (IFAP), graduado em Língua Portuguesa / Literatura e Pedagogia (UVA-UNIFAP).

amapaense. Para fundamentar a investigação, foram consultadas produções acadêmicas e documentos normativos, entre os quais se destacam o Referencial Curricular Amapaense (2023), Almeida (2022) e Soeiro (2022), que contribuíram para o delineamento do referencial teórico e para a compreensão das demandas educacionais contemporâneas. A análise indica que a EJA no Amapá é marcada por significativa diversidade sociocultural, refletida em trajetórias escolares interrompidas, processos de retomada tardia e condições de vida heterogêneas que impactam diretamente a aprendizagem. Os resultados evidenciam que os estudantes apresentam perfis distintos quanto às experiências prévias, necessidades formativas e ritmos de apropriação do conhecimento, o que reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, flexíveis e sensíveis às realidades locais. Conclui-se que compreender tais especificidades é essencial para o aprimoramento do planejamento curricular, da formação docente e da efetividade das políticas públicas voltadas à modalidade, especialmente em regiões amazônicas de baixa densidade urbana e desafios logísticos persistentes.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Amapá. Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece como um eixo fundamental da agenda educacional brasileira, por seu caráter reparador, equalizador e emancipatório, especialmente

entre sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou marcadas por exclusões historicamente reproduzidas.

No âmbito da Amazônia Legal — e particularmente no Estado do Amapá — tais desafios se intensificam devido à dispersão territorial, às especificidades socioculturais das populações ribeirinhas e quilombolas e às limitações logísticas que dificultam a oferta educacional (INEP, 2024; IBGE, 2023).

Apesar da existência de marcos legais e programáticos que orientam a EJA, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), avaliações recentes demonstram que metas referentes à alfabetização e à elevação da escolaridade da população adulta não foram integralmente cumpridas, com impacto mais acentuado nas regiões Norte (Brasil, 2023; INEP, 2024). A literatura científica do quinquênio 2019–2024 destaca a permanência de obstáculos estruturais, como evasão, baixa atratividade curricular, insuficiente formação docente e frágil articulação com políticas de trabalho e renda — fatores decisivos para o público atendido pela modalidade (Arroyo, 2020; Souza). Somado a isso, dados oficiais apontam tendência de redução de matrículas e significativa heterogeneidade de resultados entre redes e territórios, reforçando a urgência de investigações regionais aprofundadas (IBGE, 2023; INEP, 2024).

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: em que medida o percurso recente das políticas voltadas à EJA, aliado ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Amapá, afeta o processo educativo e condiciona o acesso, a

permanência e a aprendizagem na modalidade? Para respondê-la, o presente estudo tem como objetivo geral analisar criticamente o processo educativo da EJA no Estado do Amapá, considerando políticas educacionais, perfil discente e desafios estruturais, pedagógicos e contextuais.

A partir desse objetivo geral, definem-se quatro objetivos específicos: (1) mapear, nos últimos cinco anos, tendências e evidências sobre a EJA no Brasil e no Amapá; (2) caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes atendidos no estado; (3) identificar e sistematizar desafios estruturais, pedagógicos e contextuais relacionados ao acesso, à permanência e à aprendizagem; e (4) discutir implicações para o replanejamento de políticas públicas e para a organização do trabalho pedagógico na modalidade, especialmente no contexto amazônico. Esses eixos sustentam a análise e possibilitam compreender como políticas educacionais e condições socioeconômicas se articulam na configuração atual da EJA amapaense.

A relevância acadêmica do estudo decorre da necessidade de atualização do estado da arte com recorte regional, considerando que pesquisas sobre a EJA na Amazônia ainda são menos recorrentes no período recente (Soeiro, 2022). No plano social, a investigação oferece subsídios para o enfrentamento das desigualdades educacionais, sobretudo em territórios de baixa densidade urbana e alto custo logístico (IBGE, 2023; INEP, 2024). Já no âmbito pedagógico,

compreender perfis discentes e condicionantes de aprendizagem pode orientar decisões relacionadas a currículo, tempos, espaços, avaliação e formação docente, aproximando a prática educativa de perspectivas dialógicas e humanizadoras (Arroyo, 2020).

O recorte temporal (2019–2024) contempla o período final do PNE 2014–2024 e coincide com a publicação de relatórios, indicadores e diagnósticos robustos sobre a EJA. O campo de análise prioriza a rede pública estadual do Amapá, incluindo referências às redes municipais quando pertinentes. A pesquisa baseia-se em literatura científica, documentos normativos e bases estatísticas, sem coleta de dados primários.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico-descritivo. A etapa bibliográfica abrange artigos e livros publicados, enquanto a etapa documental mobiliza relatórios do INEP (Censo Escolar; Sinopse Estatística), indicadores do IBGE (PNAD Contínua; recortes territoriais), balanços do PNE e documentos estaduais. Os procedimentos analíticos envolvem: (a) leitura exploratória e definição de eixos temáticos; (b) análise de conteúdo para identificação de categorias e evidências; e (c) triangulação entre achados bibliográficos, normativos e estatísticos, conforme orientam Bardin (2016) e Lima e Mioto (2023), a fim de sustentar a argumentação e propor recomendações para políticas e práticas educacionais.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS GERAIS E CONTEXTUAIS

Histórico e Caracterização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui um esforço de inclusão educacional e social que atravessa diferentes períodos históricos, articulando políticas de alfabetização, disputas por cidadania e reorganização do sistema de ensino. Trata-se de uma modalidade com sentido emancipatório, ainda condicionada por limitações estruturais que persistem. Inicialmente, a EJA não surge como modalidade regular, mas como resposta às demandas de grupos excluídos da escolarização formal e às campanhas de alfabetização (Melo; Lopes, 2020, p. 137).

No século XX, as ações voltadas a jovens e adultos se materializaram, sobretudo, em campanhas de alfabetização e no ensino supletivo, conferindo à EJA um caráter compensatório e de reposição, com baixo reconhecimento institucional (Melo; Lopes, 2020, p. 137). A legislação anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa certificações por exames de maturidade para maiores de 16 anos, como disposto na Lei nº 4.024/1961, art. 99 (Brasil, 1961).

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a EJA passa a figurar formalmente como modalidade da educação básica, assumindo funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 1996; Melo; Lopes, 2020, p. 69). O Parecer CNE/CEB nº

11/2000 reforça o direito público subjetivo à educação na EJA e distingue essa modalidade de iniciativas como aceleração de estudos (Brasil, CNE/CEB, 2000; Melo; Lopes, 2020, p. 138).

Historicamente, porém, a EJA ocupou posição marginal no sistema de ensino brasileiro, o que se traduz em baixa visibilidade, insuficiência de investimentos e estigmas de “oferta supletiva” (Freitas, 2024). A modalidade contempla diferentes formas de oferta — alfabetização de adultos, cursos supletivos, Encceja, programas emergenciais e modelos flexíveis — e consolidou identidade própria ao longo das normativas que a reconheceram como parte da educação básica (Brasil, CNE/CEB, 2000; Melo; Lopes, 2020, p. 138).

No início do século XXI, políticas como o Brasil Alfabetizado (a partir de 2003), o PROEJA (2006) e a inclusão da EJA no FUNDEB (2007) ampliaram sua institucionalização, especialmente ao assegurar financiamento específico (Almeida, 2022, p. 68; Brasil, 2007). Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais decorrentes da heterogeneidade do público — jovens, adultos e idosos com trajetórias interrompidas —, demandando modelos pedagógicos próprios com adequação de carga horária, currículo contextualizado, metodologias apropriadas e formação específica de educadores (Melo; Lopes, 2020, p. 138).

Em síntese, a trajetória da EJA no Brasil é marcada por lutas, avanços e desigualdades persistentes. Sua consolidação exige práticas pedagógicas diferenciadas, respeito às trajetórias dos

educandos e políticas que articulem educação formal, não formal e qualificação para o trabalho.

Histórico e caracterização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa um esforço de inclusão educacional e social que atravessa diversas etapas históricas, articulando políticas de alfabetização, disputas por cidadania e reorganização do sistema de ensino. Sua caracterização envolve reconhecer tanto o sentido emancipatório quanto as limitações estruturais e históricas ainda presentes. Inicialmente, a EJA não surge como modalidade regular, mas como resposta às demandas da população à margem da educação formal e às campanhas de alfabetização de adultos: “a EJA não nasce como modalidade regular [...], mas como resposta às demandas sociais e às campanhas de alfabetização de adultos” (Melo; Lopes, 2020, p. 137).

No século XX, as iniciativas voltadas a jovens e adultos se articularam sobretudo por campanhas de alfabetização e ensino supletivo. “A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas” (Melo; Lopes, 2020, p. 137), o que evidencia o caráter compensatório e de reposição, com baixo reconhecimento institucional. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a legislação previa certificações por

exames de madureza para maiores de 16 anos, como dispõe a Lei nº 4.024/1961, art. 99 (Brasil, 1961).

Com a LDB nº 9.394/1996, a EJA passa a figurar formalmente como modalidade da educação básica, assumindo funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 1996; Melo; Lopes, 2020, p. 69). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reforça o direito público subjetivo à educação na EJA e distingue a modalidade de iniciativas como aceleração de estudos (Brasil, CNE/CEB, 2000; Melo; Lopes, 2020, p. 138).

É preciso situar esse processo na história da educação brasileira. “Em toda a história da educação brasileira, a educação de jovens e adultos (EJA) ocupa um lugar marginal no sistema de ensino” (Almeida, 2022, p. 1), o que se expressa na baixa visibilidade da modalidade, na escassez de investimentos e na recorrente compreensão da EJA como oferta supletiva.

A caracterização da EJA também envolve suas diferentes formas de oferta, como alfabetização de adultos, cursos supletivos, Encceja, programas emergenciais e modelos flexíveis de ensino. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 “ênfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos” (Brasil, CNE/CEB, 2000; ver também Melo; Lopes, 2020, p. 138). Assim, a EJA afirma identidade própria como modalidade da educação básica.

No início do século XXI, políticas públicas ampliaram sua institucionalização: Brasil Alfabetizado (a partir de 2003), PROEJA (2006) e inclusão da EJA no FUNDEB (2007), assegurando financiamento e maior visibilidade. “A partir do ano de 2003 foram criados alguns programas denominados programas emergenciais [...] Em 2007, com a aprovação do FUNDEB, caracterizou-se um marco na institucionalização da EJA, uma vez que contribuiu para a inclusão desta modalidade na política de financiamento da educação” (Souza, 2024, p. 68; ver também Brasil, 2007).

Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais. A heterogeneidade do público — jovens, adultos e idosos com trajetórias educacionais interrompidas — demanda estratégias pedagógicas específicas e um modelo próprio, com adequação de carga horária, currículo contextualizado, metodologias apropriadas e formação específica de educadores (Melo; Lopes, 2020, p. 138).

Em síntese, a trajetória da EJA no Brasil é marcada por lutas, avanços e desigualdades persistentes. Sua consolidação requer práticas pedagógicas diferenciadas, respeito às trajetórias dos educandos e políticas que articulem educação formal, não formal e qualificação para o trabalho.

Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da EJA

A compreensão do perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é central para identificar desafios e potencialidades da modalidade. Trata-se de um

público heterogêneo, cujas trajetórias de vida, inserção laboral, níveis de escolarização, pertencimentos etnicoraciais e condições socioeconômicas são variáveis determinantes para o desenho de políticas e práticas pedagógicas.

Frequentemente, esses estudantes provêm de contextos de vulnerabilidade social e econômica. Em estudo sobre uma turma de técnicos em hospedagem no interior da Amazônia, identificou-se que muitos participantes eram “trabalhadores com carga horária de trabalho já elevada, optando pelo retorno aos estudos em função de demandas do mercado ou de realização pessoal” (Cruz et al., 2021, p. 4). Esse dado evidencia a EJA como mecanismo de inclusão para grupos cuja trajetória escolar foi interrompida por múltiplas razões: responsabilidades familiares, trabalho precoce, mobilidade territorial, entre outras.

Corroborando esse panorama, pesquisa realizada em Macapá/AP apontou que “a maioria dos estudantes vem de regiões periféricas ou rurais, com características socioeconômicas vulneráveis e, em sua maioria, pessoas negras ou pardas” (Gomes, 2020, p. 6). Tal constatação reforça que os processos de escolarização estão imbricados às desigualdades estruturais raciais e territoriais.

Quanto à composição etária e de gênero, observam-se perfis distintos dos verificados na educação básica regular. “A heterogeneidade etária é marcante: estudantes de 18 a 24 anos convivem com pessoas com mais de 40 anos no mesmo espaço

de aprendizagem” (Cruz et al., 2021, p. 5). Essa pluralidade requer adaptações metodológicas, com ritmos diferenciados de aprendizagem, reconhecimento dos saberes prévios e valorização das experiências de vida.

No tocante à escolarização anterior, muitos estudantes apresentam defasagens significativas ou interrupção precoce dos estudos. Durante o ensino remoto emergencial, verificou-se que “a maioria dos sujeitos entrevistados relatou ter interrompido seus estudos no ensino fundamental, retomando os na modalidade EJA, com sentido de ‘última oportunidade’ educacional” (Almeida, 2022, p. 7). Essa realidade reforça o caráter reparador da modalidade e sua relevância para a efetivação de direitos educacionais historicamente negados.

O perfil cultural e social desses sujeitos é marcado pela riqueza de saberes de vida, experiências de trabalho e vivências comunitárias. “Os sujeitos da EJA chegam à escola carregando histórias de trabalho, de sujeitos que ‘fizeram carreira na vida’ antes mesmo de mesmo de retornarem aos bancos escolares” (Gomes, 2020, p.68. A valorização desses conhecimentos prévios é fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas.

No âmbito cultural, fatores como etnia, local de moradia, mobilidade social, acesso à tecnologia e à internet exercem influência direta na relação desses sujeitos com a escola. Almeida (2022, p. 8) destaca que “o vínculo com a escola, para muitos desses estudantes, representa não apenas a conclusão de

série, mas a possibilidade de inserir-se em um projeto de vida e de reconhecimento social”. A EJA, portanto, cumpre função simbólica e identitária, para além da certificação escolar.

Desafios gerais do processo ensino-aprendizagem na EJA no Estado do Amapá

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Amapá constitui modalidade estratégica para a democratização do direito à educação e a superação de desigualdades históricas que afetam grupos socialmente vulneráveis. Conforme o Referencial Curricular Amapaense, a EJA é um “direito promotor da cidadania”, além de “reparadora, equalizadora e qualificadora” (AMAPÁ, 2023, p. 48), o que implica orientar o ensino aprendizagem à emancipação dos sujeitos, articulando educação, trabalho, cultura e vida comunitária.

No estado, a modalidade pauta-se pelos princípios da equidade e da educação ao longo da vida, atendendo adolescentes, jovens, adultos e idosos em diferentes etapas. O documento ressalta que a EJA “precisa romper com a padronização do ensino regular e reconhecer o contexto e as motivações dos alunos [...], que na sua maioria retornam aos estudos por uma necessidade de melhorar sua condição de vida” (AMAPÁ, 2023, p. 48). Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem assume dimensão ética e social, voltada ao fortalecimento da cidadania e da autonomia.

Apesar de avanços legais e curriculares, persistem desafios estruturais, pedagógicos e metodológicos que comprometem a

efetividade da EJA amapaense. A Secretaria de Estado da Educação reconhece que “somente a oferta de vagas e as inovações pedagógicas não são suficientes para garantir o sucesso e a permanência desse educando na escola” (AMAPÁ, 2023, p. 57). Assim, para além do acesso, demandam-se condições concretas de permanência e aprendizagem: infraestrutura adequada, formação docente continuada e currículos contextualizados às realidades locais. Soma-se a isso a organização dos tempos escolares: “o aluno da EJA no estado é matriculado, em regra, no ensino noturno”, devendo o poder público assegurar oferta diurna para promover “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (AMAPÁ, 2023, p. 51). O desafio é expressivo, dado que muitos educandos conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Em alinhamento às Diretrizes Nacionais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 recomenda “tempo escolar negociado a partir do aluno que será atendido” e que respeite “os horários possíveis para o aluno trabalhador” (Machado, 2020, apud AMAPÁ, 2023, p. 58), reforçando a necessidade de flexibilização temporal no planejamento pedagógico. No plano didático, a BNCC do Amapá destaca a centralidade de “educar jovens e adultos para a vida”, o que demanda “repensar objetivos, metas e teorias que fundamentam a docência”, tornando a educação capaz de “transformar a realidade recursivamente” (Teixeira, 2021, p. 192, apud AMAPÁ, 2023, p. 51). Desse modo, o ensino deve superar a transmissão de

conteúdos e adotar metodologias dialógicas, contextualizadas e culturalmente responsivas.

O documento também enfatiza a transição “da educação centrada no professor à educação centrada no aprendedor”, ancorada em princípios andragógicos — autonomia, experiência, prontidão e motivação (Teixeira, 2021, p. 34-36, apud AMAPÁ, 2023, p. 53). Tal enfoque reconhece e valoriza os saberes oriundos das trajetórias de vida e trabalho dos educandos, promovendo aprendizagem significativa pelo diálogo entre conhecimento escolar e saber popular. Além disso, o Referencial Amapaense preconiza contemplar “dimensões cognitivas, culturais, antropológicas, econômicas e políticas” (AMAPÁ, 2023, p. 60), indicando que a EJA deve articular-se a políticas de trabalho, saúde, assistência social e direitos humanos — aspecto crucial em um estado territorialmente diverso, com comunidades urbanas periféricas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB, reafirma-se que “a EJA se faz com e não para adolescentes, jovens, adultos e idosos”, reconhecendo o educando como sujeito que “tem percepção de seus limites e possibilidades” (Ireland, 2020, apud AMAPÁ, 2023, p. 57). Essa perspectiva dialoga com a pedagogia freireana, valorizando escuta, diálogo e coautoria.

A formação docente, entretanto, permanece como um dos maiores entraves. Aponta-se que “a ausência de políticas

consolidadas de formação continuada torna difícil o processo de ensino e aprendizagem” (Arroyo, 2020, p. 25, apud AMAPÁ, 2023, p. 58). A Resolução CEE/AP nº 27/2015 exige formação legalmente requerida e, preferencialmente, especialização na área, reforçando a urgência de políticas estaduais de formação inicial e continuada (AMAPÁ, 2023, p. 58).

No que tange à avaliação, o documento a define como “processo formativo, contínuo e dialético, capaz de diagnosticar os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais” (AMAPÁ, 2023, p. 60), rompendo com modelos classificatórios e propondo acompanhamento sistemático do desenvolvimento discente e das práticas pedagógicas.

Em síntese, os desafios gerais no Amapá compreendem: superar a fragmentação entre teoria e prática; assegurar políticas consistentes de permanência; fortalecer a formação docente específica; e implementar metodologias contextualizadas, flexíveis e dialógicas. Em um estado multicultural e pluriétnico, o fortalecimento da EJA exige reconhecer e valorizar os universos de saberes, identidades e experiências de seus sujeitos, pois “a EJA requer inovação, criatividade e flexibilidade [...], com o objetivo de construir uma sociedade com equidade” (AMAPÁ, 2023, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas indicam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Amapá configura-se como espaço de reconstrução de trajetórias, reafirmação identitária e

enfrentamento de desigualdades históricas. Embora legalmente reconhecida como direito, sua consolidação como política pública efetiva permanece tensionada por descontinuidades, baixa valorização dos sujeitos e persistência de modelos pedagógicos excludentes.

No escopo empírico do estudo, o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes evidencia a heterogeneidade das turmas — trabalhadores com jornadas extensas, chefes de família, jovens com escolarização interrompida, populações ribeirinhas, quilombolas e migrantes internos. Esses sujeitos mobilizam repertórios culturais e saberes práticos que devem integrar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, desafios estruturais e pedagógicos — insuficiência de materiais contextualizados, infraestrutura precária, alta rotatividade docente, fragilidade de políticas de permanência e baixa articulação entre escola, comunidade e mundo do trabalho — seguem limitando a qualidade social da oferta.

À luz dos objetivos da pesquisa, os achados contribuem em três frentes: (i) teórica, ao reafirmar a pertinência de abordagens freirianas e andragógicas para contextos amazônicos multiculturais; (ii) metodológica, ao articular análise documental com evidências de campo para mapear barreiras de permanência e aprendizagem; e (iii) aplicada, ao delinear recomendações de intervenção para redes estaduais e municipais.

Recomenda-se, nesse sentido: (a) políticas consistentes de formação inicial e continuada, com ênfase em interdisciplinaridade, metodologias ativas e educação centrada no aprendente; (b) investimentos em infraestrutura e recursos tecnológicos adequados aos territórios; (c) programas de permanência que contemplem transporte, alimentação, apoio psicossocial e flexibilidade curricular/temporal; e (d) práticas pedagógicas dialógicas e culturalmente responsivas, que valorizem saberes comunitários e a realidade amazônica.

Reconhece-se, como limitação, a necessidade de séries temporais mais extensas e de dados comparativos inter-regionais para qualificar inferências causais e avaliar impacto de políticas. Pesquisas futuras devem explorar: (1) modelos híbridos e flexíveis de organização do tempo escolar; (2) efeitos da formação docente específica em EJA sobre aprendizagem e permanência; e (3) indicadores de equidade (distorção idade-série, abandono e proficiência) desagregados por território e pertencimento étnico-racial.

Conclui-se que promover uma EJA de qualidade no Amapá exige compromisso ético-político com equidade, justiça social e democratização do conhecimento. Esse compromisso se materializa em políticas de permanência robustas, formação docente situada e metodologias contextualizadas, capazes de produzir trajetórias formativas dignas e emancipadoras para adolescentes, jovens, adultos e idosos ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. L. de. As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia. Revista EJA, v. 10, p. 5-12, 2022.

AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Amapaense: Educação de Jovens e Adultos. Macapá: SEED/AP, 2023.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas. [S.l.: s.n.], 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. Brasília,

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 11/2000. DF, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parcer_11_2000.pdf. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos ao financiamento da educação (criação do FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Monitoramento do PNE. Brasília: MEC, 2023. BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2003.

CRUZ, S. L. F. et al. Sujeitos da EJA: realidade socioeconômica e particularidades e aspirações educacionais de uma turma de técnicos em hospedagem no interior da Amazônia. *Brazilian Journal of Didactics*, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2021.

GOMES, J. E. H. Perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Macapá-AP em 2018. *Research, Society and Development*, v. 10, p. 12-24, 2020. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica: 2024. Brasília: Inep, 2024.

IRELAND, Timothy. Uma prática educativa com operários da construção. In: *CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: UNESCO; MEC; RAAAB, 2020.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. esp., p. 54–61, 2023.

MACHADO, Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em *Aberto*, Brasília, DF: INEP, v. 22, n. 82, 2020.

MELO, S. M. A. B.; LOPES, E. B. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Instituto IESA*, v. 12, p. 321-337, 2020.

RESOLUÇÃO nº 27, de 2015. Conselho Estadual de Educação do Amapá. Macapá, AP, 2015.

SOEIRO, M. C. C.; SILVA, A. C. S.; FERNANDES, F. A. Relação entre o perfil socioeconômico e o padrão de uso de álcool e maconha de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 24, n. 2, p. 5-12, 2022.

TEIXEIRA, Augusto Niche. Educação frente à complexidade: educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, RS: Pallotti, 2021.

CAPÍTULO 6

INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE OS MARCOS LEGAIS QUE MOLDARAM O CAMINHO

Adriana Belanízia Romancini do Amaral⁷

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise concisa da história da educação inclusiva ao longo do tempo, sendo possível compreender melhor o contexto legal em que essa abordagem educacional se desenvolveu. As leis visam garantir os direitos e a inclusão de pessoas com deficiência em diversas áreas da sociedade, como educação, proteção de direitos e igualdade. Historicamente, ocorreram mudanças importantes tanto teóricas quanto legais que marcaram a trajetória das pessoas com deficiência, permitindo uma análise crítica das tendências e compreensão das barreiras e progressos na educação inclusiva. Apesar dos avanços legais e políticas de inclusão, há desafios que estão sendo superados. Alcançar a plena inclusão de todos na sociedade continua sendo um objetivo em evolução. O tema deste artigo é escolhido com base em minha experiência profissional e na necessidade de

⁷ Formada em Pedagogia. e-mail adrianaromanciniamaral@gmail.com

compreender de forma abrangente as leis relacionadas à educação inclusiva. O trabalho busca enriquecer a troca de informações e o avanço na área, beneficiando educadores, pesquisadores e estudantes, e permitindo ser compartilhado em publicações acadêmicas e eventos científicos. Isso contribui para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Inclusão social; Legislação.

INTRODUÇÃO

Com o tempo, houve um crescente reconhecimento da necessidade de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, especialmente para pessoas com deficiência. A exclusão do sistema educacional, inicialmente relegada às instituições segregadas e com acesso limitado à educação formal, gerou questionamentos na sociedade. Isso foi comprovado em uma busca por uma educação mais abrangente e igualitária. Essa mudança impulsionou a criação de marcos significativos para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, refletindo-se na formulação de leis e políticas mais inclusivas.

Sasaki (1997, pp. 30 -31), afirma que: A ideia de inclusão surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram expostas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade

para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todos os portadores ou que tiveram alguma deficiência.

Sasaki enfatiza que a ideia de inclusão se originou como uma resposta à exclusão social histórica enfrentada por indivíduos com deficiência ao longo de séculos. Essa exclusão, que os marginalizava e negava oportunidades de participação plena na sociedade, os rotulava como inválidos e inúteis. Esses estereótipos foram aplicados indiscriminadamente a todas as pessoas com deficiência, levando à necessidade de transformar essa situação.

À medida que as leis evoluem de maneira variada entre os países, geralmente promovem a garantia de acesso igualitário à educação para todos, gerando mudanças sociais e avanços na concepção de inclusão e direitos humanos. O movimento global pela educação inclusiva fundamenta-se nos direitos humanos, buscando valorizar a diversidade e unir igualdade e diferença. Isso vai além da equidade formal, considerando o contexto histórico de exclusão tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar

as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL 2007, p. 1).

Inicialmente será necessário definir o que seria a “inclusão”, sendo que, segundo Mrech (1998, pp. 37 e 39), define como a “inclusão”, sendo que: a sociedade deve proporcionar espaços para que todos os cidadãos possam ter as mesmas oportunidades no que tange a ter acesso à educação de forma participativa, respeitando as características individuais de cada um, com o princípio da igualdade entre as pessoas.

A definição de Mrech ressalta a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos, através de ambientes e estratégias que garantem a participação plena. A inclusão é vista como uma responsabilidade coletiva que engloba governos, instituições, empresas e a sociedade em geral. Cada parte desempenha um papel na criação de uma sociedade justa e inclusiva, promovendo a diversidade humana.

A educação inclusiva busca proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou características, abrangendo não apenas alunos com deficiências, mas também estudantes de diversas origens culturais e socioeconômicas. Isso exige transformações nas instituições educacionais para fornecer suporte abrangente, incluindo currículos variados, métodos de ensino variados, recursos acessíveis e formação adequada para educadores, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade e cada indivíduo. No contexto educacional, o debate sobre

inclusão é crucial, pois as escolas desempenham um papel essencial na formação e crescimento pessoal dos alunos. Profissionais da educação estão explorando estratégias eficazes para promover a inclusão nas escolas.

Abramowicz (199, p. 89), “destaca a importância da escola, “A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro.”

Abramowicz ressalta que a escola pode criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, apoiando as diferenças individuais e culturais dos estudantes e promovendo a participação de todos. Isso requer práticas pedagógicas que abracem a diversidade, criando um ambiente seguro e livre de preconceitos onde a expressão individual seja valorizada, embora a escola não possa resolver todas as questões sociais.

As escolas enfrentam desafios na busca por uma educação inclusiva que garanta o acesso e a permanência dos alunos. Seu papel fundamental na formação moral e social dos estudantes, promovendo igual a igualdade e educação de excelência para toda a comunidade escolar. A criação de ambientes acolhedores é essencial, reconhecendo as desigualdades e diferenças reais entre os alunos, atendendo às suas necessidades individuais.

Segundo Sant’Ana (2005, p. 227), “a inclusão escolar baseia-se, fundamentalmente, em uma educação de qualidade para todos e que respeite as diversidades de cada aluno”.

A visão de Sant'Ana enfoca os princípios da inclusão escolar, buscando uma educação de qualidade que leve em conta as particularidades de cada aluno. Isso envolve oferecer recursos e assistência para que cada estudante atinja seu pleno potencial.

METODOLOGIAS

Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas de inclusão educacional que regulamentam a oferta e organização da educação inclusiva. A construção do artigo envolve uma pesquisa bibliográfica, com busca por informações relevantes em livros, artigos científicos e dissertações. Além disso, foram examinadas legislações e documentos específicos que orientam a educação inclusiva, abrangendo o contexto legal. Ferramentas como o Google Acadêmico foram utilizadas para acessar fontes acadêmicas e fortalecer o embasamento teórico. Cada referência e legislação mencionadas contribuem de maneira única para o estudo, sendo essencial a importância de todos os elementos envolvidos no processo de pesquisa.

DISCUSSÃO

A inclusão tem sido um tema mundial nas reflexões educacionais nas últimas décadas. A conscientização sobre a importância de garantir o acesso igualitário à educação para todas as pessoas, independentemente de suas características e necessidades, tem impulsionado a elaboração de documentos legais e políticas públicas externas para a inclusão educacional.

É essencial que os profissionais da educação possuam um entendimento profundo das leis e políticas que respaldam as práticas inclusivas no âmbito educacional, tanto em nível nacional quanto nas diretrizes específicas do sistema escolar. Esse conhecimento capacita os educadores a compreender suas responsabilidades e direitos, bem como a seguir orientações para fornecer uma educação inclusiva de qualidade.

Portanto, o conhecimento da história e legislações que respaldam práticas educacionais inclusivas é essencial para garantir uma inclusão efetiva, garantindo que os direitos de todos os alunos sejam completamente atendidos dentro e fora ambiente escolar.

Vamos focar brevemente a jornada das conquistas na inclusão educacional de pessoas com deficiência, ressaltando os progressos ao longo do tempo. O reconhecimento dos direitos e a promoção da educação inclusiva foram orientados por mudanças nas leis, convenções e medidas de proteção no âmbito nacional e internacional. É crucial contextualizar a evolução das legislações sobre inclusão educacional, apesar de não detalhar tudo neste contexto, podemos destacar alguns marcos importantes nesse percurso.

Conforme Teixeira (2010, p. 30): Apesar das consequências graves da Segunda Guerra Mundial, esta possibilitou o aparecimento de tendências capazes de assegurar os direitos e oportunidades de igualdade a todos os seres humanos, assim como também possibilitou a inserção das pessoas com

deficiência no mercado de trabalho, vista a escassez de mão de obra.

O autor destaca que a Segunda Guerra Mundial afetou os direitos humanos e na inclusão de pessoas com deficiência. Durante o conflito, muitos foram feridos ou adquiriram deficiências devido a combates e bombardeios. A necessidade de reintegrar esses indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho trouxe desafios aos países envolvidos. Como resposta, surgiram mudanças e abordagens inclusivas para garantir direitos e igualdade de oportunidades, especialmente para pessoas com deficiência.

Em relação à educação, Mendes (2006, p. 387), “lembra que, em virtude da necessidade de reabilitar os mutilados das duas guerras mundiais, apareceu uma resposta mais ampla para a questão da educação das crianças, jovens e adultos com deficiência.”

O autor reflete que a reabilitação dos mutilados das guerras levou ao reconhecimento da importância da educação como parte integrante do processo de reintegração e inclusão dessas pessoas na vida social.

Após a Segunda Guerra Mundial, a determinação de garantir os direitos fundamentais para todos ganhou maior substância. O foco foi voltado para os soldados e vítimas das deficiências decorrentes do conflito, impulsionando ações da sociedade e de organizações internacionais, incluindo a ONU,

para criar programas de apoio e enfrentar os sérios problemas sociais gerados pelas consequências da guerra.

A Carta do Atlântico, assinada 14 de agosto de 1941, estabeleceu metas para o período pós-Segunda Guerra Mundial e inspirou acordos internacionais, incluindo a criação das Nações Unidas (ONU). Negociada durante a Conferência do Atlântico, pelo primeiro-ministro britânico Winston Churchill e pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt. A Carta marcou o desenvolvimento do direito internacional e a busca por um mundo mais justo e pacífico após os impactos da Segunda Guerra Mundial.

Em 24 de outubro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promover a cooperação internacional e evitar a repetição da tragédia da Segunda Guerra Mundial. Substituindo a Liga das Nações, com 193 Estados Membros, a ONU é orientada pelos princípios de sua Carta fundadora. Apesar de não estar diretamente ligada à inclusão de pessoas com deficiência, a organização desempenha um papel fundamental na promoção dos direitos humanos e na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas após a Segunda Guerra Mundial, é um documento histórico para proteger e promover os direitos humanos globais. Traduzido para mais de 500 idiomas, ela serve como base para normas internacionais de direitos

humanos, influenciando constituições e leis nacionais, bem como tratados e convenções internacionais destinados a preservar a preservação humana em todo o mundo.

Nesse contexto, há um esforço para reconstruir os direitos humanos, sendo essencial afirmar e defender os direitos de cada cidadão contra todas as possíveis violações, 7 já em seu Artigo 1º pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, que estabelece o documento:

Art. 1º:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Dessa forma, a citação de Sachs destaca a importância de reconhecer e defender as lutas históricas e presentes que deram origem aos direitos que vivenciamos hoje.

Sachs (1998, p.156), não se insistirá nunca o bastante sobre o fato de que a ascensão dos direitos é fruto de lutas, que os direitos são conquistados, às vezes, com barricadas, em um processo histórico cheio de vicissitudes, por meio do qual as necessidades e as aspirações se articulam em reivindicações e em estandartes de luta antes de serem reconhecidos como direitos.

Embora tenha tido um impacto notável, a plena efetivação dos direitos humanos enfrenta desafios em muitas regiões do

mundo. Ainda assim, a DUDH mantém-se como uma fonte de inspiração e esperança, reafirmando a importância de assegurar o respeito e a proteção dos direitos humanos em todas as sociedades.

O Relatório Warnock foi um documento importante no campo da educação inclusiva no Reino Unido. Publicado em março de 1978, recebeu o nome de sua principal autora, Helen Mary Warnock, uma filósofa e política britânica. Esse relatório surgiu como resultado de uma análise abrangente da situação educacional das pessoas com deficiência no país. Antes dele, muitas crianças e jovens com deficiência eram frequentemente excluídos do sistema educacional tradicional, sendo enviados para escolas especiais segregadas. Essa prática limitava suas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Meireles-Coelho et al. (2007, pp. 179-180) Propõe que se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adote o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de caráter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal. O Relatório Warnock introduz pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles

que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. (Warnock, 1978: 36).

O relatório representou um marco na educação inclusiva ao examinar a educação de pessoas com deficiência. Propôs uma mudança do modelo médico para o educativo, defendendo a integração em escolas regulares em vez da segregação em escolas especiais, com o objetivo de promover o sucesso e a inclusão social total. O relatório teve um impacto duradouro na educação inclusiva no país e convocou outras nações a adotar abordagens mais igualitárias na educação.

No entanto, ao longo do tempo, houve uma evolução gradual nas práticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Nesse período, os movimentos internacionais de direitos civis, avanços na compreensão das necessidades educacionais especiais e a busca por uma sociedade mais inclusiva influenciaram as mudanças na abordagem educacional no mundo.

Carvalho (2010), nos apresenta que: o grande marco da Educação Especial ocorreu no ano de 1981, declarado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, considerado, hoje, como o embrião da Educação Inclusiva e, 1983 - 1992 foi instituída a década das pessoas com deficiências nas Nações Unidas.

Em 1981, a ONU designou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes para enfatizar a necessidade de leis e movimentos em prol da igualdade de oportunidades para as pessoas com

necessidades especiais. Isso levou à criação do Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência pela Assembleia Geral da ONU em 1982. A Década Internacional das Pessoas Deficientes se estendeu de 1983 a 1993. A partir de 1998, a ONU celebra o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência em 3 de dezembro anualmente.

Na década de 80, essas discussões prosseguiram, devido ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente, observando-se uma grande mobilização dos sujeitos envolvidos por meio dos movimentos em prol da garantia de direitos às minorias sociais, entre eles o direito à educação, o conceito de educação inclusiva surgiu mais claramente, em meados dos anos 80/90, a partir de um panorama internacional, com a discussão sobre a importância da integração de alunos com necessidades educacionais especiais, em salas de ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, é considerada o tratado de direitos humanos mais amplamente aceito globalmente. Essa convenção consagra direitos essenciais para todas as crianças, garantindo tratamento igualitário, autonomia e participação ativa na sociedade, independentemente de origem, características pessoais ou condição física ou mental. Representando um marco importante, ela reforça a proteção e promoção dos direitos infantis em todo o mundo, enfatizando a necessidade de uma infância justa, igualitária e inclusiva para todas as crianças.

O artigo 2º da Convenção enfatiza a importância de acompanhar e aplicar os direitos declarados a todas as crianças sob a jurisdição do Estado, sem qualquer forma de identificação. O artigo 23 destaca a herança de fornecer uma vida plena e digna para as crianças com deficiência, garantindo sua autonomia e participação na comunidade.

E, posteriormente, a partir da década de 1990, a Educação Especial assumiu o formato de modalidade educacional, regulamentada por leis e diretrizes. O processo histórico de construção do sistema da educação inclusiva começou a ficar mais evidente ainda na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi aprovada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Época em que reuniu acontecimentos de diversos movimentos em prol da educação inclusiva. Documento de natureza orientadora que foi elaborado por autoridades reconhecidas no campo educacional de diferentes países, na qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não governamentais para fortalecer as alianças com as autoridades responsáveis pela educação em nível nacional, estadual e municipal.

Em seu Artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio da equidade, a construção de uma escola inclusiva, onde realmente todos devem estar nas escolas, sem sofrer qualquer tipo de preconceito, o documento diz:

Artigo 3º:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo.

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi um marco importante na luta pela educação inclusiva e equitativa em todo o mundo. Ela influenciou a adoção de políticas e programas educacionais em muitos países, incentivando a busca por estratégias para superar as barreiras que impedem o acesso e a participação de todos na educação.

Como forma de ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), o direito de “Educação para todos”, após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, onde foi elaborada

a “Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, entre os 7 e 10 de junho de 1994, disponível em 1994 e reeditada em 1997, para “Conferência Mundial de Educação Especial”.

E, como está expresso em um dos seus princípios fundamental, a Declaração de Salamanca, é ampla ao considerar de que a linha de ação da escola, é um direito de todos, onde todos os estudantes se desenvolvam suas capacidades em uma escola regular, vem expresso:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras... (BRASIL, 1994, p. 3-3).

7. O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (UNESCO, 1998, p. 5).

Dessa forma, podemos perceber que a Declaração de Salamanca iguala os direitos de todos os indivíduos no que se refere à educação de qualidade e acesso à escola regular. Organizar uma escola que integre todas as crianças, independente de suas dificuldades e limitações de qualquer natureza, possibilitando o aprendizado juntas e tendo oportunidades de avanço.

Na opinião de Mrech (1998, pp. 37 e 39), “A escola inclusiva é um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as oportunidades e acessos educacionais e as características individuais sejam marcados pela igualdade entre as pessoas.”

A declaração de Mrech trata da garantia da participação e do aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou outras exigências educacionais. Enfatiza que a inclusão não se limita somente a crianças com deficiência, mas abrange todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais.

Os representantes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos. Reconhecendo a importância urgente de fornecer educação a alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Os governos e organizações foram instituídos para seguir as diretrizes da Declaração de Salamanca para a implementação desse compromisso.

No Artigo 1º (nº 2, “a”) está claro a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, define “discriminação como: O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito

de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Seu propósito é eliminar qualquer forma de distinção e distinção contra pessoas com deficiência.

Decorrido dez anos da realização da Conferência Mundial da Educação para todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, a Unesco promoveu em todo o mundo amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, em Senegal 28 De abril De 2000 -164 governos concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos.

O Fórum Mundial de Dakar reitera uma visão estabelecida na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos há décadas. Isso representa um compromisso global da comunidade internacional em assegurar que todas as necessidades educacionais fundamentais de crianças, jovens e adultos sejam atendidas em uma geração e continuem sendo atendidas. Os compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, reconhecendo seu papel central na conquista da cidadania.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas ONU, em 13 de dezembro de 2006, é um marco para justiça e equidade

sociais, esta convenção tem como propósito promover, proteger e assegurar o pleno exercício e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, assegurando o respeito por sua dignidade inerente.

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

Em seu artigo 24, é especialmente relevante no que diz respeito ao direito à educação das pessoas com deficiência. Ele estabelece que os Estados Parte devem garantir que essas pessoas não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência, e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório por esse motivo.

Além disso, afirma que as pessoas com deficiência devem ter acesso a um ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem.

Dessa forma, fica garantido o direito de todos os alunos, independentemente de suas deficiências, frequentarem o

ensino regular, e repudia-se qualquer forma de manifestação com base na deficiência.

Declaração de Incheon, adotada durante o Fórum Mundial de Educação em maio de 2015, representa uma visão abrangente e abrangente para a educação global nos próximos 15 anos. Ela foi elaborada em conjunto por várias organizações importantes, como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres, ACNUR, e outros atores importantes envolvidos na área da educação

A (ODS) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. São um conjunto de metas globais para promover o desenvolvimento sustentável em diferentes áreas. A educação é reconhecida como um componente essencial para alcançar esses objetivos.

O quarto objetivo dos ODS, intitulado "Assegurar a Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos", destaca a importância da educação como um direito fundamental e como um meio para alcançar o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões, independentemente de sua origem social, gênero, idade, habilidades ou qualquer outra forma de diversidade.

Nos dizeres de Sala e Aciem, (2013, p 59), Para esse projeto de inclusão efetivamente ser concretizado, há necessidade de

uma educação escolar igualmente inclusiva, considerando a escola como locus privilegiado de formação intelectual, bons tratos das informações, educação moral e educação para comportamento, fundamentais, por sua vez, há um mundo que se queira de fato democrático, em que todos tenham vez e voz de boa qualidade e, em prol do bem comum em detrimento de direitos pessoais ou de grupos, baseados no princípio de tolerância, solidariedade, equidade de oportunidades e de deveres.

Os dizeres de Sala e Aciem, destacam a importância de uma educação escolar inclusiva, baseada em valores de tolerância, solidariedade e equidade de oportunidades. Essa abordagem visa construir um mundo democrático, onde todos os indivíduos tenham voz e vez, e onde o bem comum seja priorizado em relação aos interesses individuais ou de grupos.

Por tanto, a educação escolar deve estabelecer uma prática pedagógica capaz de alcançar a todos em face de igualdade, proporcionando uma inter-relação entre todas as pessoas do processo educativo, propiciando a capacitação dos profissionais para identificar e atender o público-alvo das políticas em questão, intervindo positivamente para que este grupo de alunos esteja incluído, prioritariamente no ensino regular.

CONCLUSÃO

Por décadas, avanços na educação inclusiva em diversos países buscaram igualdade de oportunidades e direitos para pessoas com deficiência. Esforços abrangeram educação,

mercado de trabalho, saúde, mobilidade, tecnologia assistiva e participação política, visando superar exclusão e segregação, promover integração e inclusão social. Nesse período, marcos legais, políticos e educacionais foram alcançados, embasando políticas públicas e impulsionando a educação inclusiva atualmente.

Após a Segunda Guerra Mundial, a ênfase nos direitos fundamentais se fortaleceu para evitar futuros conflitos, com a formação da ONU em 1945 e a assinatura da Carta do Atlântico em 1941, apoiando a busca pela equidade global. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 reforçou a dignidade humana e influenciou leis globais. No Reino Unido, o Relatório Warnock de 1978 impulsionou a integração em escolas regulares rompendo com a segregação educacional, alinhando-se ao esforço global por sociedades igualitárias. O reconhecimento da igualdade de oportunidades foi destacado, desde o Ano Internacional das Pessoas Deficientes até marcos como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração Mundial de Educação para Todos. Os avanços ocorreram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e na Convenção Interamericana para Eliminação da Discriminação contra Pessoas com Deficiência, tiveram avanços na educação global inclusiva e sustentável, onde os direitos humanos são protegidos e a colaboração internacional é incentivada.

A análise dos marcos legais e momentos históricos revela a evolução das políticas educacionais, abordando desafios,

propostas e soluções para questões enfrentadas nas escolas e na vida cotidiana. Esse ordenamento reforça a busca por um atendimento educacional universal, reiterando a necessidade de uma escola inclusiva para todos.

É importante ressaltar que, embora tenham sido alcançados progressos, as leis de inclusão são fundamentais para garantir direitos a todos, ainda há muito a ser feito para alcançar para uma implementação efetiva exige comprometimento do governo, instituições, sociedade civil, famílias e comunidade, trabalhando juntos para criar ambientes inclusivos e promover igualdade de oportunidades. O governo investe em políticas públicas para educação inclusiva, as famílias protegem os direitos de seus filhos e a sociedade promovem a inclusão em todos os espaços, garantindo que as leis cumprem seu papel.

Garantir a inclusão vai além das leis, requer um processo contínuo de transformação social, com planejamento, análise, investimentos, implementação e ajustes constantes. Isso é essencial para alcançar uma educação inclusiva e uma sociedade justa e igualitária. A evolução do tema da inclusão acompanha os desafios da sociedade, sendo fundamental se adaptar às mudanças sociais, tecnológicas e culturais para garantir oportunidades em diversos aspectos da vida em educação, trabalho, saúde, transporte, segurança e lazer para todas as pessoas.

FINANCIAMENTO: não recebi financiamento de entidades públicas ou empresas privadas para a realização do artigo.

CONFLITO DE INTERESSE: Declaro que não existe conflito de interesse pela publicação deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Abramowicz, A. J. Moll (Org.). (1997). Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: PapyrusRecuperado em: 14/08/2025.

Brasil (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca/Espanha. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
Recuperado em:02 de abril de 2025.

Brasil (2001). Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 132, n. 194, p. 1, 9 out. 2001. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
: Recuperado em: 20 jun. 2025.

Brasil (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid= . Brasília, Setembro de 2007.
Recuperado em: 07 de jun de 2025

Brasil (2009). Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados

em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: ano 146, n. 163, p. 3-9, 26 ago. 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Recuperado em: jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

Carta do Atlântico historial de revisões. In Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_do_Atl%C3%A2ntico recuperado em:07/05/2025.

Carta do Atlântico historial de revisões. In Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_do_Atl%C3%A2ntico recuperado em:07/05/2025.

Carvalho RE. (2010). Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação.

de Dakar, D. (2000). Educação para todos. In Conferencia da UNESCO, Dakar (Vol. 26).

http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=424&Itemid= Ano Internacional das Pessoas Deficientes. (22 de setembro de 2022). In Wikipédia.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ano_Internacional_das_Pessoas_Deficientes#:~:text=O%20ano%2

Ode%201981%20foi,as%20pessoas%20com%20necessidades%20especiais

Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024.pdf> Recuperado em:16 jun. 2025.

Mantoan, M. T. E. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Recuperado em:16 jun. 2025.

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. In *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178-189).

Mendes, E. G. (2002). *Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, v.1, p. 64.

Mendes, E. G. (dezembro de 2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista Brasileira de*

Educação, 11(33), <https://doi.org/10.1590/S141324782006000300002> Recuperado em: 07 de mai de 2025.

Mrech, L. M. (1998). O que é educação inclusiva? Revista Integração, Brasília, Volume10, edição 20, p37-39

Mrech, L. M. (setembro de 1999). Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, [online], vol.03, n.05, p.127-146, versão impressa ISSN 1413-6538 nesta Convenção, O. E. P. (1999). Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

ONU organizações unidas. In Wikipédia.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Carta_do_Atl%C3%A2ntico
recuperado em: 07 de mai de 2025.

ONU- The United Nations. disponível em: [un.org](https://brasil.un.org/pt-br)
<https://brasil.un.org/pt-br>, Recuperado em : 27 de abr de 2025.

Sachs, I. (1998). Desenvolvimento, direitos humanos e cidadania. éditeur non identifié. Disponível em:
http://funag.gov.br/loja/download/253-Direitos_Humanos_no_Seculo_XXI_-_Parte_I.pdf#page=155
Recuperado em: 06 jun. 2025.

Sala, Eliana; Aciem, Tânia Medeiros (Orgs.). Educação Inclusiva; Aspectos Político-Sociais e Práticos (Pedagogia de A a Z; vol.3). Jundiaí: Paco Editora, 2013.

Sant'ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. (4ª ed., Rio de Janeiro, WVA, 176p). ISBN 85.85644-11-7

TEIXEIRA, M. C. A. (2010). Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. 2010. 131f (Doctoral dissertation), Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas)– Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo). Pg. 30 em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4778/61080100037.pdf?sequence=1> Recuperado em: 18 jun. 2025.

UNESCO (2015). Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015, relatório em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565> Recuperado em : 05 de jun de 2025. conciso.

UNESCO, (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Recuperado em: 23 mai. 2025.

UNESCO, (1989). Convenção Sobre Os Direitos <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> da Criança. em:

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
Recuperado em: 03 mar. 2025.

UNICEF. Org Declaração Universal dos Direitos

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Humanos. Recuperado em: 14/08/2025.

Unicef. Org. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

CAPÍTULO 7

GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTOS NA EJA: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE OS DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO CONTEMPORÂNEO

Marcos Paulo Barata Ferreira⁸

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições dos gêneros multimodais e dos multiletramentos para o ensino e a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo desafios e potencialidades no contexto contemporâneo. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em referências clássicas e recentes sobre linguagem, tecnologia e cultura. A análise organiza-se em três eixos: (i) fundamentos teóricos dos multiletramentos e dos gêneros multimodais; (ii) desafios à incorporação de práticas multimodais na EJA; e (iii) potencialidades pedagógicas para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita em múltiplos modos

⁸ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção; Mestre em Ciências da Educação – UAA; Especializando em: Gestão e Docência do Ensino Superior (IFAP), graduado em Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia (UVA-UNIFAP).

semióticos. Os resultados indicam que o trabalho com gêneros multimodais amplia oportunidades de aprendizagem, valoriza experiências socioculturais dos estudantes e fortalece a inclusão e o protagonismo discente. Conclui-se que a integração entre multimodalidade e multiletramentos contribui para uma EJA mais crítica, dialógica e alinhada às demandas comunicativas e tecnológicas do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros multimodais. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações culturais e tecnológicas têm modificado profundamente as formas de ler, escrever e comunicar-se, o que impõe à escola o desafio de repensar suas práticas e metodologias de ensino. Nesse contexto, destacam-se os conceitos de multiletramentos e gêneros multimodais, que ampliam o entendimento de letramento para além do domínio da escrita alfabética, reconhecendo a coexistência de diferentes linguagens, mídias e modos de significação que permeiam o cotidiano. A emergência dessas novas formas de expressão exige uma reconfiguração do papel da linguagem na educação e demanda abordagens pedagógicas que valorizem a pluralidade comunicativa e cultural dos estudantes. Essa necessidade é particularmente relevante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que reúne sujeitos com trajetórias escolares descontínuas,

experiências de vida diversificadas e saberes construídos fora dos espaços formais de ensino.

Apesar da importância da EJA como política pública voltada à democratização do acesso ao conhecimento, ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais, baseadas em textos lineares e em uma concepção restrita de letramento. Essa realidade tende a limitar a expressão dos estudantes e a reduzir o potencial crítico e criativo que caracteriza suas vivências. Diante desse quadro, torna-se necessário repensar o ensino da leitura e da escrita na EJA, de modo que contemple múltiplas linguagens e favoreça o diálogo entre o conhecimento escolar e as experiências socioculturais dos educandos. Assim, este estudo se orienta pela seguinte problemática: como os gêneros multimodais podem potencializar os multiletramentos no contexto da Educação de Jovens e Adultos e quais desafios e possibilidades emergem dessa integração no ensino contemporâneo? Refletir sobre essa questão é fundamental para compreender como as novas práticas comunicativas podem fortalecer uma educação mais crítica, inclusiva e humanizadora.

A relevância desta pesquisa se manifesta em diferentes dimensões. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui para o aprofundamento teórico sobre os conceitos de multiletramentos e gêneros multimodais, reconhecendo a necessidade de expandir a discussão no campo da Linguística Aplicada e das práticas pedagógicas voltadas à EJA. No âmbito

social, a reflexão proposta assume importância ao tratar da EJA como espaço de inclusão, participação e exercício da cidadania, onde a linguagem é compreendida como meio de acesso ao conhecimento e instrumento de emancipação social. Sob a perspectiva pedagógica, o trabalho reforça a urgência de repensar o papel do professor frente às novas linguagens, valorizando a formação docente crítica e a incorporação de metodologias que articulem tecnologia, cultura e diálogo com as vivências dos estudantes.

Dessa maneira, o presente artigo tem como propósito analisar, sob uma perspectiva teórica, as contribuições dos gêneros multimodais e dos multiletramentos para o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, considerando os desafios e as potencialidades que emergem no contexto educacional contemporâneo. Especificamente, busca-se compreender os principais fundamentos conceituais que sustentam essas abordagens, discutir as dificuldades encontradas pelos educadores na incorporação das práticas multimodais e, por fim, apontar as possibilidades pedagógicas que tais práticas oferecem para o desenvolvimento de competências múltiplas de leitura e escrita. Assim, a pesquisa pretende demonstrar que os gêneros multimodais, ao serem integrados à prática docente, podem transformar o ensino da EJA em um processo mais dinâmico, participativo e significativo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e socialmente ativos.

Em síntese, esta investigação propõe uma reflexão teórica acerca da articulação entre linguagem, tecnologia e cultura, destacando que o fortalecimento dos multiletramentos na EJA depende de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos modos de expressão e valorizem o protagonismo dos educandos. Ao considerar os gêneros multimodais como instrumentos de mediação no processo educativo, reafirma-se a escola como espaço de construção de saberes, de emancipação e de diálogo entre múltiplas vozes que compõem o cenário educacional contemporâneo.

1. MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS MULTIMODAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

No âmbito das pesquisas educacionais contemporâneas, os conceitos de multiletramentos e multimodalidade representam, simultaneamente, continuidade e inovação no campo dos estudos sobre letramento. A obra *Letramentos*, organizada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), constitui-se como um marco teórico fundamental ao expandir a compreensão de letramento para além da alfabetização tradicional. Para os autores, “a pedagogia dos multiletramentos reconhece que a linguagem está em constante transformação e que os sujeitos interagem com múltiplos modos de significação, exigindo novas formas de aprendizagem” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 42). Essa concepção rompe com a visão de letramento como mera decodificação e propõe uma perspectiva que integra dimensões visuais, sonoras e tecnológicas, implicando uma reconfiguração

epistemológica sobre o modo de ensinar e aprender na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, os multiletramentos são entendidos como uma abordagem que reconhece a multiplicidade de formas de linguagem e comunicação que circulam em contextos digitais e culturais diversos. Segundo Cope e Kalantzis (2024), a noção de multiletramentos “não se resume à celebração da diversidade de mídias, mas demanda uma postura crítica frente às desigualdades simbólicas e materiais que moldam as práticas comunicativas” (p. 139). Em outras palavras, as diferenças sociais, econômicas, étnicas e de gênero influenciam diretamente as possibilidades de participação dos sujeitos em práticas letradas. Desse modo, os autores defendem uma pedagogia dos multiletramentos comprometida com a inclusão e com a valorização das vozes historicamente marginalizadas.

Concomitantemente, a multimodalidade configura-se como um conceito essencial dentro dessa abordagem ampliada de letramento. Para Kress (2021, p. 17), “a multimodalidade diz respeito à maneira como os significados são produzidos pela integração entre diferentes modos — imagem, texto, som, cor e movimento —, compondo uma experiência comunicativa complexa”. Assim, compreender o funcionamento dos gêneros multimodais requer analisar como esses diferentes modos de significação interagem e produzem sentidos, especialmente em ambientes mediados pelas tecnologias digitais.

Estudos recentes reforçam que a multimodalidade é um componente indispensável para a compreensão dos gêneros discursivos contemporâneos, pois “as práticas comunicativas atuais demandam leitores e autores capazes de interpretar e produzir sentidos a partir de múltiplas linguagens” (Silva; Santos, 2023, p. 9). Essa perspectiva implica uma ampliação das práticas de letramento escolar, nas quais a leitura e a escrita não se limitam à palavra impressa, mas abrangem um repertório diversificado de recursos semióticos que refletem a realidade cultural e tecnológica dos aprendizes.

Nesse sentido, os gêneros multimodais são concebidos como formas discursivas complexas que combinam elementos textuais, visuais e sonoros em uma mesma estrutura comunicativa. Rojo (2022, p. 57) observa que “os gêneros multimodais ampliam as formas de participação social, uma vez que permitem aos sujeitos expressar-se de modo criativo, plural e conectado às práticas cotidianas de linguagem”. Essa concepção dialoga com a ideia de que a aprendizagem, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve partir da diversidade de saberes e experiências culturais trazidas pelos estudantes, transformando-as em recursos pedagógicos legítimos.

De forma mais ampla, as teorias dos multiletramentos apontam que o papel da escola vai além de ensinar conteúdos; trata-se de formar sujeitos críticos capazes de compreender e intervir nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse

sentido, Cope e Kalantzis (2024, p. 147) afirmam que “a pedagogia dos multiletramentos propõe o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas que permitam aos aprendizes interpretar e transformar o mundo em que vivem”. Essa proposta reforça a ideia de que o ensino deve articular o uso das tecnologias e das múltiplas linguagens à formação cidadã, promovendo a autonomia e a autoria dos sujeitos.

Portanto, ao serem mobilizados como referência teórica para pensar a EJA, os conceitos de multiletramentos e multimodalidade oferecem um arcabouço analítico consistente para compreender como os alunos podem desenvolver competências múltiplas de leitura e escrita em contextos diversos. Essa abordagem desafia as concepções tradicionais de ensino baseadas na linearidade textual e sustenta que a educação deve reconhecer a diversidade de modos de produção de sentido que caracterizam a cultura contemporânea. Nesse horizonte, a prática pedagógica se torna um espaço de diálogo entre linguagens, culturas e tecnologias, reafirmando o papel da EJA como ambiente de inclusão, expressão e transformação social.

2. DESAFIOS E LIMITES DA INCORPORAÇÃO DE PRÁTICAS MULTIMODAIS NA EJA

A incorporação de práticas multimodais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um dos temas mais debatidos na atualidade, sobretudo pela necessidade de alinhar o ensino às novas formas de comunicação e letramento

presentes na sociedade contemporânea. Como destacam Kalantzis e Cope (2020, p. 17), “a pedagogia dos multiletramentos reconhece a diversidade de linguagens e modos de expressão como condição essencial para o aprendizado significativo no mundo globalizado”.

Entretanto, a realidade educacional da EJA ainda está marcada por desafios estruturais, culturais e pedagógicos que dificultam a efetivação de práticas de ensino que valorizem a multimodalidade e o uso crítico das tecnologias.

Nesse sentido, a formação docente aparece como um dos principais entraves à consolidação dessas práticas. A pesquisa de Silva e Santos (2023) revela que muitos professores da EJA demonstram insegurança no uso de recursos tecnológicos e de gêneros multimodais, devido à ausência de formação específica. De acordo com as autoras, “a prática multimodal requer um reposicionamento docente frente às linguagens, superando a visão instrumental da tecnologia e compreendendo-a como mediadora de sentidos” (Silva; Santos, 2023, p. 12).

Essa constatação reforça a ideia de que a formação do professor não pode restringir-se à dimensão técnica; deve incluir o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, capaz de articular os saberes pedagógicos com as demandas comunicativas do século XXI. Outro obstáculo recorrente diz respeito às condições estruturais e de acesso tecnológico nas escolas que atendem à EJA. Segundo Orbén (2025), a inclusão

de recursos digitais na EJA “ainda é limitada pela precariedade de equipamentos, falta de conectividade e pela ausência de políticas públicas consistentes que garantam o uso contínuo das tecnologias no cotidiano escolar” (Orbén, 2025, p. 3).

Essa limitação material afeta diretamente a possibilidade de desenvolver atividades que envolvam múltiplos modos de linguagem, como vídeos, podcasts, infográficos ou narrativas digitais, comprometendo o potencial emancipador da multimodalidade.

Além dos fatores estruturais, há também barreiras de ordem sociocultural. Muitos educandos da EJA apresentam trajetórias marcadas por exclusão escolar, descontinuidade de estudos e experiências negativas com a leitura e a escrita. Como pontua Costa et al. (2025), “a resistência de alguns estudantes ao uso de novas linguagens e tecnologias revela não apenas desconhecimento técnico, mas também inseguranças simbólicas associadas ao fracasso escolar anterior” (p. 142).

Essa constatação evidencia que os desafios da multimodalidade na EJA não se restringem ao domínio técnico, mas envolvem dimensões subjetivas, afetivas e identitárias que exigem sensibilidade e escuta ativa por parte dos docentes.

De modo complementar, Rojo (2022) argumenta que o maior desafio da pedagogia dos multiletramentos está em “romper com a lógica monocultural e monolíngue da escola tradicional, reconhecendo a pluralidade de modos, culturas e vozes que compõem o ambiente educativo” (p. 58). Essa

ruptura implica não apenas a introdução de novos suportes e ferramentas, mas uma revisão das próprias concepções de texto, leitura e autoria. Assim, a incorporação de práticas multimodais na EJA deve ser entendida como um movimento de transformação epistemológica, que redefine o papel do professor e reposiciona o estudante como sujeito ativo na construção de sentidos.

Por conseguinte, é importante ressaltar que os limites atuais não anulam as potencialidades da multimodalidade, mas revelam a necessidade de políticas integradas que articulem formação docente, infraestrutura e inclusão digital. Conforme assinalam Cope e Kalantzis (2024, p. 145), “não basta introduzir novas tecnologias nas escolas; é preciso criar ecossistemas pedagógicos que valorizem a agência dos aprendizes e a diversidade de modos de expressão”.

Nessa perspectiva, o enfrentamento dos desafios da EJA exige uma pedagogia dialógica, crítica e inclusiva, na qual os gêneros multimodais se tornem instrumentos de emancipação e de construção do conhecimento.

3. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA NA EJA

Ao reconhecer as limitações das práticas pedagógicas tradicionais no contexto da EJA, torna-se essencial explorar as potencialidades pedagógicas dos gêneros multimodais, que vão muito além do uso instrumental de recursos tecnológicos ou

visuais. Nesse sentido, a literatura contemporânea em educação defende que a multimodalidade pode constituir um espaço pedagógico que favorece a participação ativa dos estudantes e a construção de significados a partir de suas experiências de vida. Isso ocorre porque, ao trabalharem com diferentes modos de linguagem — como texto escrito, imagem, som e design —, os aprendizes são incentivados a se engajar em processos de interpretação e produção mais complexos, integrando saberes e contextos diversos (Silva et al., 2024).

Uma das principais contribuições pedagógicas dos gêneros multimodais na EJA é a promoção de uma aprendizagem mais significativa e crítica, que ultrapassa os limites da literacia tradicional. Nesse sentido, pesquisas em pedagogia multimodal apontam que essa abordagem tem o potencial de ampliar as competências de leitura e escrita, incluindo a capacidade de analisar, sintetizar e produzir mensagens em múltiplas linguagens (Linder, 2024). Segundo revisão recente sobre práticas multimodais, “uma pedagogia multimodal mostrou impacto positivo no desenvolvimento da linguagem e da letrecia dos estudantes, ao mesmo tempo em que permite que eles se expressem sobre seus próprios sentimentos e ideias” (Linder, 2024, p. 68, tradução nossa).

Além disso, a multimodalidade favorece uma participação mais inclusiva no processo educativo, respeitando e legitimando as experiências culturais e comunicativas dos sujeitos da EJA. Sob a perspectiva do design educacional, a

multimodalidade amplia oportunidades para que estudantes com diversidades de estilos cognitivos, repertórios socioculturais e trajetórias de aprendizagem se engajem com os conteúdos de maneira autoral e criativa (Argyriou, 2025).

Por meio de atividades que combinem linguagem verbal, imagem, som e interação digital, por exemplo, os aprendizes podem articular suas vozes, elaborar reflexões críticas sobre sua realidade social e construir representações significativas do conhecimento, em diálogo com suas vivências e contextos diversos.

Ainda, a literatura sobre letramentos multimodais aponta que essa abordagem pode fortalecer a formação crítica dos estudantes da EJA ao promover a conscientização sobre as lógicas de poder e os discursos dominantes na sociedade contemporânea. Isso ocorre porque o trabalho multimodal não se limita à compreensão técnica dos modos expressivos, mas envolve também a reflexão crítica sobre os significados sociais envolvidos em cada gênero comunicativo (Watts-Taffe, 2022). Desse modo, os aprendizes são instigados a questionar e a problematizar as representações sociais e culturais presentes em diferentes mídias, fortalecendo uma postura crítica, reflexiva e cidadã — competências essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para sua atuação como sujeitos sociais plenos.

Outro aspecto relevante é o fato de que a multimodalidade pode fomentar formas de participação colaborativa e

comunitária, reforçando o caráter coletivo e interativo do processo educativo. Ao trabalhar gêneros multimodais, os estudantes podem assumir papéis ativos de criação, interpretação e compartilhamento de produções comunicativas, fortalecendo vínculos, engajamento e protagonismo no espaço escolar e comunitário. Essa dimensão colaborativa se alinha às concepções contemporâneas de educação que valorizam a aprendizagem situada, dialógica e socialmente relevante (Argyriou, 2025).

Em síntese, os gêneros multimodais oferecem um conjunto de potencialidades pedagógicas fundamentais para a EJA, tais como: (a) ampliação das competências comunicativas; (b) promoção de uma aprendizagem significativa e crítica; (c) inclusão de diversas formas de expressão e experiências socioculturais; (d) fortalecimento de práticas colaborativas e participantes; e (e) desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas que ultrapassam a leitura e a escrita tradicionais. Assim, a multimodalidade pode ser compreendida não apenas como um recurso tecnológico ou didático, mas como um elemento estruturante de uma pedagogia crítica, inclusiva e alinhada às demandas culturais e comunicativas do mundo contemporâneo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou, em perspectiva teórica, como os gêneros multimodais e os multiletramentos podem qualificar o ensino-aprendizagem na EJA. Partiu-se do reconhecimento de

que a contemporaneidade é marcada por múltiplas linguagens e pelo digital, demandando novas formas de ler, escrever e produzir sentidos.

Constatou-se que os multiletramentos ampliam a noção tradicional de letramento ao legitimar diferentes modos semióticos (texto, imagem, som, gesto, design) na construção do conhecimento. Nessa direção, os gêneros multimodais aproximam a aprendizagem das realidades socioculturais dos estudantes, favorecendo engajamento, autoria, expressão de vivências e desenvolvimento de competências comunicativas e críticas.

Identificaram-se, contudo, desafios recorrentes: lacunas na formação docente, limitações estruturais/tecnológicas e persistência de modelos transmissivos. Tais obstáculos indicam que a adoção da multimodalidade exige, além de recursos, mudanças na cultura escolar e na compreensão do papel da linguagem na educação.

Os objetivos foram alcançados ao reunir fundamentos teóricos, mapear desafios e evidenciar potencialidades pedagógicas e sociais da abordagem. Em resposta ao problema proposto, conclui-se que a multimodalidade, quando integrada à EJA, amplia oportunidades de aprendizagem e fortalece o vínculo entre saber escolar e realidade social. Para sua consolidação, são indispensáveis formação continuada de professores, políticas de acesso tecnológico e valorização dos repertórios comunicativos dos estudantes.

Como contribuições, o estudo reforça a EJA como espaço de produção de sentidos, cidadania e inclusão, defendendo práticas que acolham a pluralidade de linguagens e o protagonismo discente. Recomenda-se, para pesquisas futuras, investigações empíricas sobre usos de gêneros multimodais na EJA, suas relações com letramento digital e inclusão, bem como estudos sobre políticas e programas formativos que sustentem a pedagogia dos multiletramentos.

Em síntese, refletir sobre multimodalidade e multiletramentos na EJA é reafirmar o papel social da escola: promover uma educação crítica, inclusiva e culturalmente situada, na qual os sujeitos da EJA sejam reconhecidos como autores e transformadores de suas próprias narrativas e contextos.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIOU, Lydia. The multimodal turn in adult education: empowering learners through multimodal literacy practices. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, v. 10, 1, p. 45–59, 2025. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/download/6106/8730>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. 2. ed. Nova York: Routledge, 2020.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Letramentos em tempos de diversidade e desigualdade: uma pedagogia dos multiletramentos*. *Idéias – Revista do Instituto de Filosofia*

e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, v. 15, n. 1, p. 133–155, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ides/a/mff54rDQgwryDz7CFGfDmjh/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

COSTA, J. M. L.; NASCIMENTO, A. M. dos S. et al. Desafios e possibilidades no uso das tecnologias digitais para a Educação de Jovens e Adultos: caminhos para uma educação inclusiva e transformadora. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 2, p. 2135–2150, 2025.

<https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18274>.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Pedro (org.).

Letramentos. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40927>.

Acesso em: 15 dez. 2025.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. 2. ed. Londres: Routledge, 2021.

LINDER, Anna. Multimodal pedagogy and literacy development in adult learning contexts: exploring learners' voices and emotions. *Education Sciences*, v. 14, n. 9, p. 65–78, 2024. <https://doi.org/10.3390/educsci14091010>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/9/1010>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ORBÉN, E., Júnior. Inclusão de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios e possibilidades. *Ciências Sociais Aplicadas*, v. 29, ed. 150, 2025. Disponível em:

<https://revistaft.com.br/inclusao-de-tecnologias-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ROJO, Roxane. Multiletramentos e práticas de linguagem na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

SILVA, Márcia Aparecida da; SANTOS, Luciana de Oliveira. A multimodalidade na formação docente e nas práticas de ensino: perspectivas e desafios. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 23, n. 50, p. 1–25, 2023. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20940>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SILVA, Márcia Aparecida da; SANTOS, Luciana de Oliveira; PEREIRA, João Paulo. Práticas multimodais na Educação de Jovens e Adultos: desafios e oportunidades para o letramento crítico. *Revista Brasileira de Linguagens e Educação*, v. 12, n. 3, p. 122–145, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/45122>.

Acesso em: 15 dez. 2025.

WATTS-TAFFE, Susan. Multimodality in literacy instruction: bridging critical awareness and social participation in adult learning. *Journal of Language and Literacy Education*, v. 18, n. 2, p. 33–52, 2022. Disponível em:

<https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/45q0Kq4/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CAPÍTULO 8

ORALIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marcos Paulo Barata Ferreira⁹

RESUMO

Este artigo analisa a oralidade como ferramenta fundamental de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que os educandos dessa modalidade apresentam saberes culturais e linguísticos constituídos antes da escolarização formal. O estudo tem como objetivo geral analisar de que modo a escola pode utilizar práticas orais dos alunos como meio efetivo de apropriação do conhecimento escrito, contribuindo para a redução da evasão escolar. Adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base em autores como Freire (1996), Marcuschi (2001) e Soares (2004). O desenvolvimento do trabalho organiza-se a partir da discussão teórica sobre oralidade e letramento, da

⁹ Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção; Mestre em Ciências da Educação – UAA; Especializando em: Gestão e Docência do Ensino Superior (IFAP), graduado em Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia (UVA-UNIFAP).

caracterização do sujeito da EJA e da análise de práticas pedagógicas que incorporam gêneros orais formais ao processo educativo. Os resultados indicam que a oralidade não deve ser compreendida como etapa preliminar ou subordinada à escrita, mas como eixo metodológico estruturante da aprendizagem, capaz de validar a identidade cultural dos educandos e favorecer sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Evidência-se que a integração sistemática de práticas orais socialmente significativas ao currículo da EJA potencializa o desenvolvimento do letramento crítico, fortalece a permanência dos alunos na escola e contribui para a construção de práticas educativas mais inclusivas. Conclui-se que a valorização da oralidade como ferramenta pedagógica constitui condição essencial para o cumprimento da função social da EJA e para a efetiva inserção dos educandos na cultura letrada.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. EJA. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se, no contexto educacional brasileiro, como uma modalidade reparadora e equalizadora do direito à escolarização, voltada a sujeitos que tiveram suas trajetórias educativas interrompidas por fatores sociais, econômicos e históricos. Diferentemente do ensino regular, o público da EJA é composto por jovens, adultos e idosos que trazem consigo um amplo repertório de experiências de vida, saberes construídos no cotidiano, no

trabalho e nas relações sociais, muitas vezes mediados pela oralidade.

No entanto, ao ingressarem no espaço escolar, esses educandos deparam-se, com frequência, com práticas pedagógicas fortemente grafocêntricas, nas quais a escrita ocupa lugar central como forma legítima de conhecimento, produzindo distanciamentos entre os saberes prévios dos estudantes e o conhecimento sistematizado.

Essa centralidade da escrita, quando desvinculada das práticas sociais de linguagem dos educandos, pode gerar sentimentos de inadequação, silenciamento e exclusão, contribuindo para dificuldades de aprendizagem e para a evasão escolar. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, especialmente no que se refere à desvalorização da oralidade como recurso legítimo de ensino. Diante desse cenário, a presente investigação orienta-se pela seguinte questão: considerando que muitos estudantes da EJA possuem uma bagagem cultural fortemente ancorada na oralidade, de que maneira as práticas orais podem ser utilizadas pela escola como mediação pedagógica para favorecer a apropriação do conhecimento escrito e formal, evitando a reprodução de normas culturais excludentes?

A relevância deste estudo fundamenta-se em uma justificativa de natureza social, acadêmica e pedagógica. No campo social, a valorização da oralidade contribui para o

reconhecimento das identidades e dos saberes dos sujeitos da EJA, reafirmando a educação como instrumento de cidadania e inclusão. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa dialoga com estudos sobre letramento e usos sociais da linguagem, reforçando a compreensão de que oralidade e escrita não se organizam de forma hierárquica, mas como práticas complementares. No âmbito pedagógico, justifica-se pela necessidade de oferecer subsídios teóricos que auxiliem professores na construção de práticas mais inclusivas, capazes de articular a linguagem oral às atividades de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo consiste em analisar a oralidade como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, busca-se: discutir as relações entre oralidade, letramento e alfabetização no contexto da EJA; identificar, na literatura especializada, características do perfil dos estudantes e as possibilidades de valorização de suas experiências no currículo; e sistematizar estratégias pedagógicas que utilizem gêneros orais como suporte para a aprendizagem da escrita.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas no campo da Educação e da Linguística. A opção por essa abordagem permite uma reflexão crítica sobre as contribuições teóricas que fundamentam o uso da oralidade como mediação

pedagógica na EJA, visando subsidiar práticas docentes mais contextualizadas, inclusivas e socialmente significativas.

1. ORALIDADE E ESCRITA: DISTINÇÕES E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

As relações entre oralidade e escrita têm sido amplamente discutidas no campo da Linguística Aplicada e da Educação, sendo recorrente a abordagem que as compreende como polos opostos e hierarquicamente organizados. Essa leitura dicotômica, entretanto, mostra-se limitada, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a supervalorização do padrão da cultura escrita tende a desconsiderar os saberes construídos ao longo da vida dos estudantes adultos, produzindo barreiras simbólicas e pedagógicas ao processo de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se fundamental adotar perspectivas teóricas que compreendam a linguagem como prática social, historicamente situada e construída na interação.

Nesse sentido, a contribuição de Luiz Antônio Marcuschi é central para a superação dessa visão hierarquizada. Para o autor, oralidade e escrita não constituem sistemas homogêneos e opostos, mas modalidades de uso da linguagem que se organizam em um continuum, variando conforme os gêneros, as situações comunicativas e as esferas da atividade social em que são produzidas (Marcuschi, 2001). Ao criticar a associação da oralidade à informalidade e à desorganização, bem como da escrita à precisão e ao rigor, Marcuschi demonstra que tais

características não são inerentes às modalidades, mas dependem das condições concretas de produção do discurso. “A oralidade e a escrita não são blocos uniformes e homogêneos, mas manifestações que se situam num contínuo de maior ou menor formalidade e que se constroem em função das esferas da atividade social em que são utilizadas” (Marcuschi, 2001, p. 23).

A partir dessa compreensão, o desafio pedagógico na EJA não consiste em suprimir as práticas orais em favor da escrita, mas em promover a transição consciente dos estudantes entre diferentes gêneros e modalidades de linguagem. Assim, a escola é chamada a ensinar não apenas a escrita em sua dimensão normativa, mas também a oralidade planejada e a escrita funcional, adequadas às diversas situações comunicativas da vida adulta. Nessa perspectiva, a oralidade passa a ser compreendida como base estruturante do processo de apropriação da escrita.

Essa discussão articula-se diretamente ao conceito de letramento, tal como proposto por Magda Soares. Segundo a autora, letramento refere-se não apenas ao domínio do código escrito, mas à condição social e cultural daqueles que utilizam a leitura e a escrita em práticas sociais significativas (Soares, 2022). Desse modo, alfabetizar não se resume a ensinar a decodificação de símbolos gráficos, mas implica possibilitar o uso competente da linguagem escrita em contextos reais de interação social.

Soares (2022) destaca que os estudantes da EJA, ainda que apresentem lacunas no domínio da escrita formal, participam ativamente de múltiplas práticas sociais mediadas pela linguagem oral, como narrar experiências de vida, argumentar, negociar sentidos e compartilhar conhecimentos. Ao reconhecer essa base linguística e cultural, a escola pode estabelecer pontes entre os saberes informais dos educandos e o conhecimento sistematizado, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. “O estado ou condição de alguém não se resume a saber ler e escrever, mas a exercer práticas sociais de leitura e de escrita. O letramento implica a capacidade de usar a leitura e a escrita para participar da vida social” (Soares, 2022, p. 17).

Nessa direção, o foco da prática pedagógica desloca-se da mera correção gramatical para a função social e cognitiva da linguagem. “A oralidade constitui-se como um instrumento fundamental de organização do pensamento, uma vez que, ao narrar, argumentar ou relatar experiências, o estudante é levado a estruturar seu raciocínio de forma lógica e coerente, habilidade essencial tanto para a produção oral quanto para a escrita” (Vigotski, 1991).

Por fim, a concepção de oralidade e escrita como elementos de um contínuo demanda uma reformulação curricular na Educação de Jovens e Adultos. É necessário abandonar a compreensão da oralidade como “erro” a ser corrigido e reconhecê-la como recurso didático potente no processo de

retextualização. Conforme propõe Marcuschi (2001), a retextualização — entendida como a transformação de textos orais em escritos e vice-versa — constitui uma estratégia pedagógica eficaz, pois mobiliza habilidades de seleção de informações, organização textual e adequação linguística. Ao partir do que o estudante já domina — a comunicação oral —, essa prática favorece a apropriação gradual e funcional da escrita, contribuindo para uma educação mais inclusiva e socialmente significativa.

2. O SUJEITO DA EJA: CONHECIMENTO PRÉVIO E IDENTIDADE CULTURAL

O estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige, fundamentalmente, uma análise aprofundada do perfil de seus educandos, compreendidos não como sujeitos definidos pela carência, mas como indivíduos historicamente constituídos, portadores de experiências profissionais, trajetórias sociais e saberes construídos fora do espaço escolar. Nessa perspectiva, a oralidade emerge como a principal matriz de articulação desses conhecimentos prévios, uma vez que grande parte das aprendizagens desses sujeitos foi mediada pela experiência prática e pela comunicação oral. A persistência de modelos pedagógicos tradicionais, ancorados em uma concepção tecnicista da alfabetização, tende a desconsiderar essa bagagem sociocultural, produzindo tensões entre a cultura oral dos estudantes e a cultura letrada institucionalizada pela escola.

Sob esse enfoque, a produção acadêmica contemporânea reafirma o legado freireano ao mesmo tempo em que o atualiza frente aos desafios socioculturais atuais. Silva e Oliveira (2020) argumentam que o insucesso da EJA está frequentemente associado à incapacidade da escola de reconhecer e reconstruir a identidade multifacetada de seus educandos. Para os autores, a invisibilização dos saberes orais e práticos configura uma forma de violência simbólica, que contribui para o desengajamento pedagógico e para a evasão escolar. A valorização da oralidade, portanto, assume um caráter político-pedagógico, na medida em que legitima a experiência do sujeito da EJA e rompe com práticas verticalizadas de ensino. Conforme destacam os autores, a negação da voz e da experiência do educando corresponde à negação de sua própria identidade, sendo necessário deslocar a centralidade exclusiva do livro didático e reconhecer a oralidade como veículo legítimo de produção de conhecimento (Silva; Oliveira, 2020).

Nesse sentido, a Andragogia oferece importantes contribuições teóricas ao defender que a aprendizagem de adultos ocorre de forma mais significativa quando vinculada às experiências concretas e à motivação intrínseca do aprendiz. Santos e Pereira (2022) aprofundam essa discussão ao afirmarem que os adultos aprendem melhor quando se percebem corresponsáveis pelo processo educativo e quando os conteúdos dialogam diretamente com a resolução de problemas reais de suas vidas. A oralidade, nesse contexto, constitui-se como dispositivo privilegiado de corresponsabilização, pois

permite que o educando mobilize seus saberes prévios em debates, relatos de experiências e outras práticas discursivas, favorecendo a ancoragem de novos conhecimentos formais.

Essa problemática também pode ser compreendida à luz do conceito de capital cultural, formulado por Bourdieu (1986). Estudos recentes, como o de Sousa (2023), evidenciam que a ausência de familiaridade com o capital cultural institucionalizado, especialmente a leitura e a escrita formais, pode gerar práticas de silenciamento no espaço escolar. Diante da percepção de sua defasagem, muitos educandos tendem ao retraimento, perpetuando ciclos históricos de exclusão. Quando mediada de forma intencional e acolhedora, a oralidade atua como mecanismo de desbloqueio simbólico, permitindo a transição do conhecimento tácito, construído na experiência, para o conhecimento explícito e verbalizado. Conforme aponta Sousa (2023), o capital cultural de base popular, frequentemente desvalorizado, pode ser ressignificado como recurso didático potente para o acesso ao letramento escolar.

Desse modo, o uso pedagógico da oralidade na EJA ultrapassa a dimensão metodológica e assume centralidade na promoção da equidade curricular. Ao reconhecer o saber-fazer e a capacidade narrativa dos educandos, a escola cria condições para o desenvolvimento de práticas de letramento funcional e emancipatório. A partilha de histórias de vida não apenas fortalece as competências comunicativas orais, mas também

contribui para a construção da autoconfiança necessária ao enfrentamento do processo de aquisição da escrita.

Em síntese, as pesquisas recentes indicam que a oralidade constitui o ponto de convergência entre a identidade cultural dos sujeitos da EJA e os objetivos formativos da escola. Negá-la implica negar a própria historicidade desses educandos e reforçar processos de marginalização pedagógica. Assim, impõe-se como desdobramento lógico da pesquisa a identificação de práticas pedagógicas e gêneros discursivos capazes de transformar a oralidade em efetivo instrumento de letramento crítico, articulando experiência, linguagem e emancipação.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ORALIDADE COMO RECURSO METODOLÓGICO

Considerando que a oralidade constitui um elemento central tanto no processo de alfabetização quanto na validação do sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua complexidade sociocultural, conforme discutido nos tópicos anteriores, torna-se imprescindível traduzir tais pressupostos teóricos em práticas pedagógicas concretas. Nesse contexto, a sala de aula da EJA deve ser concebida como um espaço de interação discursiva planejada, no qual a oralidade assume função estruturante para o desenvolvimento da proficiência escrita e do raciocínio formal.

O principal desafio reside na seleção e aplicação de metodologias que respeitem o ritmo de aprendizagem dos

educandos adultos e, simultaneamente, valorizem suas experiências de vida. Mesquita (2021) destaca que o planejamento pedagógico na EJA deve priorizar gêneros textuais socialmente significativos para o aluno, deslocando o foco de exercícios gramaticais descontextualizados para práticas discursivas integradas. Nesse sentido, atividades como a roda de conversa temática e o debate orientado não se restringem à simples troca de opiniões, mas promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, tais como argumentação, organização lógica do pensamento e coerência discursiva. Essas competências, exercitadas no plano oral, constituem uma base fundamental para a produção de textos escritos de natureza dissertativo-argumentativa (Mesquita, 2021). Conforme assinala o autor, a transição da oralidade espontânea para a escrita proficiente é mediada pela oralidade planejada, cabendo ao professor atuar como mediador na formalização das estruturas discursivas antes da exigência do registro escrito.

Nesse mesmo horizonte, o uso das histórias de experiência é apontado por Costa e Melo (2022) como uma estratégia pedagógica de elevado potencial formativo na EJA. A proposta consiste em solicitar ao educando o relato oral de sua trajetória profissional, de desafios enfrentados ou de vivências comunitárias, com dupla finalidade: de um lado, legitimar o capital cultural do sujeito; de outro, induzir à organização narrativa dos acontecimentos em uma sequência lógica, contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão, a

partir dos princípios de coesão e coerência textual. A etapa subsequente, a retextualização, consiste na transformação do relato oral em um texto escrito, como um artigo de opinião, uma crônica ou mesmo um currículo, evidenciando a relação indissociável entre oralidade e escrita no processo de letramento.

Adicionalmente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm se mostrado um campo fértil para a valorização da oralidade na EJA. Vieira (2024) propõe a produção de podcasts educativos e vídeos de entrevistas como estratégias que integram diferentes modalidades linguísticas. Essas práticas envolvem etapas de roteirização, gravação e edição, exigindo do aluno planejamento discursivo, ampliação lexical e adequação da linguagem a gêneros públicos e formais. Ao produzir conteúdos destinados à circulação social, o educando é levado a qualificar sua oralidade, aproximando-a dos padrões exigidos pela escrita escolar.

Dessa forma, uma intervenção pedagógica eficaz na EJA é aquela que constrói, de modo intencional, pontes entre a experiência vivida e a escrita formal por meio de gêneros intermediários. Estratégias como a leitura anotada em voz alta, seguida de comentários orais, e o seminário temático, que pressupõe pesquisa e apresentação sistematizada, favorecem o desenvolvimento da metalinguagem e da consciência discursiva (Costa; Melo, 2022). O professor assume, nesse processo, o papel de mediador linguístico, orientando o

educando a reconhecer que a organização cognitiva exigida na produção oral planejada é substancialmente a mesma requerida para a produção escrita.

Em síntese, a oralidade na EJA deve ser compreendida como ponto de partida metodológico para a construção de práticas de letramento crítico e socialmente significativo. Ao adotar estratégias fundamentadas em gêneros orais relevantes e articulá-las a processos de retextualização, a escola não apenas aprimora as competências comunicativas dos educandos, mas também fortalece sua inserção na sociedade letrada, reafirmando o princípio de que educar jovens e adultos implica reconhecer suas trajetórias e saberes como fundamentos legítimos do processo educativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a oralidade como ferramenta fundamental de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do problema de como a escola pode mobilizar práticas orais entre os educandos como meio efetivo de apropriação do conhecimento formal e escrito, contribuindo para a redução da evasão escolar. Para tanto, adotou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, por meio da qual foram analisados referenciais teóricos que discutem a integração entre oralidade e escrita no processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos.

Os achados do estudo, organizados em três eixos temáticos, permitem afirmar que a superação da visão dicotômica entre

oralidade e escrita constitui um pressuposto central para a prática pedagógica na EJA. Conforme discutido ao longo do artigo, essas modalidades não se opõem, mas coexistem em um contínuo de usos e níveis de formalidade, cabendo à escola orientar a transição da oralidade espontânea para uma oralidade planejada que sustente a produção escrita funcional e crítica, em vez de tratar as marcas da fala como falhas a serem corrigidas.

A análise também evidenciou que o reconhecimento da identidade cultural e das experiências de vida dos educandos da EJA representa um imperativo ético e metodológico. A oralidade configura-se como a principal expressão do capital cultural desses sujeitos, e sua valorização atua como mecanismo de desbloqueio simbólico e de empoderamento, favorecendo o engajamento no processo educativo. A negação da voz e dos saberes construídos fora da escola, ao contrário, mostra-se diretamente associada a práticas de silenciamento e aos elevados índices de evasão observados na modalidade.

No âmbito das práticas pedagógicas, o estudo demonstrou que estratégias intencionalmente fundamentadas na oralidade, como debates orientados, relatos de experiências e produções mediadas por tecnologias digitais, constituem importantes dispositivos para a articulação entre fala e escrita. Ao promoverem processos de retextualização, essas práticas exigem do educando a organização lógica do pensamento antes

do registro escrito, transformando a oralidade em um recurso metodológico ativo no desenvolvimento do letramento.

Conclui-se, portanto, que a oralidade não deve ser compreendida como um ponto de partida transitório, mas como um eixo estruturante da aprendizagem na EJA. A adoção de uma pedagogia que reconheça e valorize a voz do educando adulto é condição essencial para a construção de práticas de letramento socialmente relevantes e emancipadoras, reafirmando o caráter reparador e inclusivo dessa modalidade de ensino.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, reconhece-se como limitação a ausência de dados empíricos. Nesse sentido, recomenda-se que estudos futuros desenvolvam investigações de campo, de natureza qualitativa, que analisem os impactos da implementação de metodologias baseadas na oralidade no fortalecimento da autoconfiança, da participação e da produção textual de educandos da EJA em contextos regionais específicos. Tais pesquisas poderão contribuir para a validação empírica das proposições teóricas aqui discutidas e subsidiar processos de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (org.). Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

COSTA, E. F.; MELO, P. A. Oralidade como prática social e ferramentas pedagógicas na EJA. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 75, p. 1–18, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional>. Acesso em: 9 dez. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MESQUITA, J. B. Gêneros textuais que ensinam a oralidade planejada na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 65–83, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SANTOS, L. R.; PEREIRA, M. N. A. Andragogia e a corresponsabilidade do aluno da EJA: o uso da oralidade como engajamento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SILVA, A. C.; OLIVEIRA, B. F. Identidade e evasão na EJA: a invisibilidade dos saberes orais. *Brazilian Journal of Pedagogical Studies*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 40–58, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUSA, R. E. A. Capital cultural e práticas de silenciamento em EJA: a oralidade como recurso de empoderamento.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e021115, 2023.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp>. Acesso em: 9 dez. 2025.

VIEIRA, M. F. Literatura digital e oral na EJA: a produção de podcasts educativos como metodologia ativa. Cadernos de Formação de Professores, São Paulo, v. 1, p. 25–40, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://revistas.unicesumar.edu.br/index.php/formacaoprofessor>. Acesso em: 9 dez. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



EDITORA EDFIKA

WWW.EDITORAEDFIKA.COM.BR

82 9 9376 2377

***Praça Menino Jesus, 85. Santa Esmeralda
Arapiraca-Alagoas
57312-080***

