



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

# revistafsa

[www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 18, n. 7, art. 9, p. 137-159, jul. 2021

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2021.18.7.9>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Diadorim

## Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola do Campo: Encontros e Desencontros Entre a Teoria e a Prática no Contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

## Political-Pedagogical Project (PPP) of a Rural School: Encounters and Disagreements Between Theory and Practice in the Context of Youth and Adult Education (EJA)

### Raimunda Alves Melo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí

E-mail: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

### Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas

Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão

Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância

E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

### Edimilson Pereira de Araújo

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí

E-mail: [edmilsonpereiramsn@hotmail.com](mailto:edmilsonpereiramsn@hotmail.com)

### Raimundo Nonato de Sousa

Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí

E-mail: [raimundoii@hotmail.com](mailto:raimundoii@hotmail.com)

#### Endereço: Raimunda Alves Melo

(UFPI) Campus Universitário Petrônio Portela - Ininga,

CEP: 64049-550 - Teresina, Piauí - Brasil.

#### Endereço: Francisco Renato Lima

(UNICAMP). Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão

Geraldo, CEP: 64049-550 - Campinas, São Paulo -

Brasil.

#### Endereço: Edimilson Pereira de Araújo

(UFPI) Campus Universitário Petrônio Portela - Ininga,

CEP: 64049-550 - Teresina, Piauí - Brasil.

#### Endereço: Raimundo Nonato de Sousa

(UFPI) Campus Universitário Petrônio Portela - Ininga,

CEP: 64049-550 - Teresina, Piauí - Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues**

**Artigo recebido em 02/06/2021. Última versão recebida em 15/06/2021. Aprovado em 16/06/2021.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**



## RESUMO

Este estudo analisa o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola do campo, evidenciando encontros e desencontros entre as proposições teóricas e as práticas educativas desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desenvolve-se um estudo de natureza qualitativa utilizando-se a Pesquisa Documental e a Observação Simples como técnicas de produção de dados. Os resultados apontam que dispor de um PPP é um expressivo passo para a materialização de práticas educativas problematizadoras na EJA, mas somente isso não garante o desenvolvimento das mesmas, fazendo-se necessário que educadores, educandos e gestores conheçam, discutam continuamente as proposições desse documento e desenvolvam práticas em sintonia com suas orientações. Conclui-se que é necessário pensar em um modelo de EJA flexível, que valorize os conhecimentos dos sujeitos e sua cultura. Para tanto, é preciso romper com a lógica da abordagem disciplinar, fragmentada e desenvolvida a partir do viés da pedagogia tradicional, fazendo-se mister a ampliação dos investimentos em formação teórica e metodológica, que contribua para a criação de um modelo específico de EJA, elaborado em diálogo com práticas significativas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Projeto Político-Pedagógico. Prática Educativa.

## ABSTRACT

This study analyzes the Political-Pedagogical Project (PPP) of a rural school, showing encounters and disagreements between theoretical propositions and educational practices developed in the context of Youth and Adult Education (EJA). A qualitative study is developed, using Documentary Research and Simple Observation as data production techniques. The results show that having a PPP is an expressive step towards the materialization of problematizing educational practices in EJA, but this alone does not guarantee their development, making it necessary for educators, students and managers to know and continuously discuss the propositions of this document and develop practices in line with their guidelines. It is concluded that it is necessary to think about a flexible EJA model that values the knowledge of the subjects and their culture. Therefore, it is necessary to break with the logic of the disciplinary approach, fragmented and developed from the bias of traditional pedagogy, making it necessary to expand investments in theoretical and methodological training, which contributes to the creation of a specific EJA model, elaborated in dialogue with significant practices.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Political-Pedagogical Project. Educational Practice.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação destinada a pessoas que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular e ou de concluí-lo durante a infância ou a adolescência. Apesar de estar assegurada na Constituição Federal do Brasil (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), percebe-se que ainda hoje a EJA carece de mais reconhecimento dos gestores públicos, sobretudo, no que diz respeito às determinações legais e ao desenvolvimento de práticas educativas que atendam às necessidades dos educandos.

Trata-se de uma concepção de educação que defende o respeito à heterogeneidade dos sujeitos, devendo ser desenvolvida por meio de processos educativos estruturados em tempos e espaços diversos, rompendo a ideia de que os conhecimentos e os saberes são aprendidos apenas na sala de aula. A escola é um dos espaços de produção e de socialização do conhecimento, porém, não é o único, pois os estudantes trazem experiências de vida e estas devem ser valorizadas como ponto de partida para a aprendizagem do conhecimento escolar (MELO, 2014).

Um dos grandes desafios dos professores que atuam na EJA é desenvolver metodologias que não segmentem e hierarquizem os objetos de conhecimento (conteúdos), elegendo componentes curriculares e/ou conhecimentos considerados como mais importantes. Nesse aspecto, recomenda-se que os conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar e que a organização do trabalho pedagógico priorize propostas fundamentadas nessa perspectiva.

Um importante passo para assegurar uma educação sintonizada com as necessidades formativas dos estudantes e com os interesses da comunidade escolar é a existência do Projeto Político-Pedagógico (PPP), um planejamento que sinaliza um caminho a ser percorrido pelos educadores e orientandos, com a intencionalidade e o funcionamento da instituição, o trabalho pedagógico, bem como, o projeto de educação almejada. Nesse sentido, o PPP, respaldado pela legislação educacional representa um conjunto de esforços da comunidade escolar, visando contribuir para uma educação democrática de qualidade, dotada de sentido e de significado.

O PPP, além de contemplar os objetivos da educação, norteando as ações pedagógicas, administrativas e comunitárias, deve explicitar de forma clara o que se compreende por educação e as suas finalidades. A sua (re)elaboração se constituiu em uma excelente

oportunidade para ressignificação de crenças e de valores, bem como, oportunidade de produção de conhecimentos sobre essa importante etapa da educação que é a EJA.

Luck (2009, p. 38) afirma que é responsabilidade de todas as instituições de ensino a elaboração e execução de sua proposta pedagógica em cumprimento aos artigos 12 e 14 da Lei 9.394/96, segundo os quais, esse instrumento é composto por “um conjunto de diretrizes que direciona o processo pedagógico intencional a ser promovido pela instituição educativa, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar”.

Apesar da relevância do PPP, compreendido como produto (documento) e processo (práticas educativas desenvolvidas), nem sempre aquilo que se encontra expresso no documento, desenvolve-se na prática. Bortoluzzi e Silva (2015) apontam que a relação entre teoria e prática no âmbito dos PPP vem sendo marcada por encontros e desencontros: de um lado, encontra-se o discurso acadêmico, que enfatiza a relevância do documento para o processo educativo; de outro lado, o senso comum, que costuma atribuir ao mesmo um caráter pouco aplicável, caracterizado ainda, pela falta de conhecimento por parte de professores, gestores e alunos sobre as prerrogativas legais, éticas e axiológicas desse documento.

É válido esclarecer que a teoria é entendida como o conhecimento abstrato que favorece a compreensão dos contextos histórico, ideológico, social, cultural e organizacional nos quais são desenvolvidas as práticas educativas, conduzindo o seu desenvolvimento. “O seu papel é iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). A prática é ação que se desenvolve para fazer algo, praticando, (re) elaborando, testando, observando ou imitando. Demo (2012, p. 10) afirma que teoria e prática estão imbrincadas, pois “uma implica a outra, não se reduz à outra [...]. O ser humano é um animal teorizante porque lida com a realidade, construindo modelos mentais que pedem ordenamento e intervenção”. Assim, não há sentido em desprestigiar a prática ou a teoria, uma vez que “o ser humano conjuga teórico e prático naturalmente para viver” (DEMO, 2012, p. 11). Partindo desse pressuposto, toda atividade prática é precedida de um exercício mental, responsável pela sua projeção, assim como a teoria precisa da prática para a sua materialização.

Considerando o exposto, este estudo versa sobre aproximações e distanciamentos que existem entre proposições da EJA, explícitas no PPP de uma escola do campo e a prática educativa desenvolvida no ambiente escolar. A proposta surgiu a partir de experiências vivenciadas no Estágio de Regência II, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina, desenvolvido em

turmas da 3ª e 4ª etapa da EJA - Ensino Fundamental, na Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA), localizada zona rural de Teresina (PI), na Comunidade Rural 17 de Abril.

Desenvolveu-se o estudo a partir das seguintes questões problematizadoras: qual concepção de EJA fundamenta o PPP? Qual a caracterização das práticas educativas propostas? Quais interfaces entre o PPP com a prática educativa desenvolvida? Como ocorre (ou não) a aliança entre teoria e prática no contexto educativo da EJA em uma escola do campo?

Através desse estudo, procurou-se evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre as orientações do PPP da escola e a prática educativa desenvolvida pelos educadores. Ao tratar sobre a coerência do planejamento educativo e a sua operacionalização, Gandim (2013, p. 16) afirma que, às vezes, “a relação causa-efeito no processo de reprodução é consciente; outras vezes se escondem ideologicamente, todo o processo e os discursos são noutra direção, exatamente para que as pessoas pensem que estão fazendo outra coisa [...]”. Nesse sentido, o fato de dispor de um PPP, enquanto documento norteador dos processos educativos é um expressivo passo, mas não é garantia para que a prática educativa norteada seja desenvolvida.

Ressalta-se que a prática educativa é entendida, neste estudo, como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem, ultrapassando as experiências desenvolvidas nas escolas, pois, como afirma Freire (2013), a educação é uma ação extensa e na sua amplitude, possui uma dimensão pedagógica e política, pois ensinar não se restringe apenas à socialização de conhecimentos escolares, mas se desdobra pela ampliação de outros saberes e pela formação para a cidadania que se estende por toda a vida.

Assim postas, a contextualização do tema, as questões problematizadoras e a relevância da pesquisa, registra-se que o objetivo geral do estudo é analisar o PPP da Unidade Escolar Lucas Meireles Alves (UELMA), evidenciando encontros e desencontros entre as proposições teóricas e as práticas educativas desenvolvidas no âmbito da EJA. Especificamente, objetiva-se discutir os aspectos históricos e legais da EJA e conhecer as proposições do PPP da referida escola.

## 2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa de abordagem qualitativa, por entender que melhor se adequou ao objeto e aos objetivos propostos. A respeito de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 28) afirma que o “termo qualitativo implica uma partilha densa com

pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Para atingir os objetivos utilizou-se como dispositivos a coleta de dados, a Observação Simples e a Pesquisa Documental. A Observação Simples se constitui como elemento fundamental para a pesquisa, pois o pesquisador é capaz de identificar uma problemática, podendo ser utilizada em qualquer pesquisa (GIL, 2011). No tocante à Pesquisa Documental, esse autor afirma que a análise de documentos é um método de pesquisa extremamente preciso e que fornece informações concretas, uma vez que, através da análise dos documentos é possível extrair, resgatar, justificar todas essas informações, além de possibilitar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica.

Quanto ao contexto de realização da pesquisa, foi realizada na Unidade Escolar Lucas Meireles (UELMA), instituição vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), localizada no Assentamento 17 de Abril, situada a 25 km da cidade de Teresina (PI). Atualmente, a escola possui 10 turmas de Educação Básica, que são assistidas por 15 professores. O corpo discente é formado por 178 alunos, distribuídos em turmas do Ensino Médio Regular e Ensino Fundamental - modalidade EJA.

Quanto ao processo de análise dos dados, realizou-se por meio da técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), em virtude de buscar descrever e interpretar os dados contidos no PPP da UELMA, considerando uma possível rede de sentidos e de significados entre o texto escrito e o contexto de realização sociocultural no qual ele se insere. Desse modo, buscou-se enlaçar o ciclo de três elementos constitutivos da técnica: i. a *unitarização*: desconstrução do conjunto de textos analisados; ii. a *categorização*: estabelecimento de uma ordem possível à compreensão dos dados; e iii. a *comunicação*: explicitação do todo compreendido, diante do *corpus* de análise.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Aspectos históricos e legais da educação de jovens e adultos

Nos parágrafos que seguem, desenvolveram-se breves apontamentos históricos e legais sobre a EJA no Brasil, com a pretensão de situar o leitor sobre a história e o embasamento legal dessa modalidade de ensino no país. Para tanto, fundamentou-se em autores que contribuem para a produção de conhecimento nessa área, além de documentos sobre a legislação educacional brasileira.

Segundo Almeida e Corso (2015), as ações em EJA no Brasil iniciaram com chegada da colonização portuguesa e são marcadas por uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais e marcada pela exclusão escolar das classes populares residentes nesse país.

Inicialmente, a EJA foi caracterizada pela alfabetização e catequização dos índios, tendo como objetivo, instrumentalizar essa população, ensinando-a a ler, a escrever e a desenvolver alguns trabalhos manuais considerados de relevância pelos colonizadores. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) afirmam, que além de difundir o evangelho,

[...] transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, o ensino no Brasil passou por um processo de desorganização. De acordo com Strelow (2010, p. 51), nessa época, a catequização perdeu sua intensidade e a educação começou a ser dividida por classes, sendo que a “ênfase da política pombalina era atender especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo as populações negras e indígenas”. Ressalta-se que novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente ocorreram durante a época do Império.

A Constituição Brasileira de 1824 contemplou, de maneira breve, a determinação sobre a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, que embora não tenha sido cumprida, demonstrou um maior interesse legal sobre a educação pública no Brasil. A Constituição de 1891 delegou às províncias e aos municípios, a responsabilidade pelo ensino básico, tendo a União o dever maior com o ensino secundário e superior, como afirma Strelow (2010). Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), o referido documento expressa prioridade com:

[...] a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Foi nesses moldes que as populações menos favorecidas ao longo da história do Brasil tiveram os seus direitos à educação escolar negligenciados.



Outro marco na história da EJA no Brasil foi a Revolução de 1930, a partir da qual, surgiram mudanças políticas e econômicas que favoreceram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Notadamente voltado para a preparação de mão de obra destinada ao atendimento das necessidades do mercado, devido à expansão provocada pelo início da industrialização. Segundo Martins (2013), esse período também foi marcado por preocupações com a alfabetização de adultos, fato que favoreceu o surgimento de várias campanhas e programas, alguns deles promovidos por associações de intelectuais e outros pelos governos da época.

Almeida e Corso (2015) afirmam que, sob as bases do Estado Novo (1937-1945) foram traçadas respostas às demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940, caracterizada por:

[...] uma política educacional dualista, que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, atendendo precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) comandado pelo empresariado, que atribui a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1286).

Em síntese, tratava-se de uma política que reproduzia a exclusão social das camadas da população menos favorecida economicamente, cujo objetivo principal era a formação de mão de obra para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. A década de 40 também foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a EJA, entre elas, a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).

Nos anos 50, houve a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Na década de 60, com o Estado associado à Igreja Católica, houve novo impulso às campanhas de alfabetização de adultos. A respeito dessas iniciativas pontuais e fragmentadas, Almeida e Corso (2015, p. 1284) afirmam que “a Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização”.

Gadotti e Romão (2006) afirmam que um importante passo na expansão de políticas nessa área foi a realização do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu no ano de 1958 e contou com a participação de Paulo Freire. Naquela época, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, convocou grupos de vários



estados para relatarem suas experiências nesse congresso, ganhando destaque a experiência do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire.

Foi nesse contexto, que Freire apresentou um inovador método de alfabetização de adultos, que valorizava a realidade dos educandos. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), afirmam que em 1964 o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Freire, baseando-se em sua experiência em Angicos. Porém, essa e outras experiências da EJA no Brasil foram rapidamente extintas no período militar e no seu lugar foi implantado o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, extinto em 1985.

Na década de 1970, através da aprovação da lei 5692/71, ocorreu o reforço da ideia de suplência para a EJA e se estabeleceu, pela primeira vez na história, um capítulo específico para tipologia de educação, expressada no capítulo IV desse documento, que versava sobre ensino supletivo. Essa lei, apesar de reconhecer a EJA como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (HADDAD, 2006).

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas, marcadas pelo fim dos governos militares e pela retomada do processo de democratização. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal de 88, que demarcou um avanço do ponto de vista normativo, ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. A Carta Magna destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental (HADDAD, 2006).

A partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR, órgão responsável pelas ações na área, foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Segundo Almeida e Corso (2015, p. 1291-1292), “o governo Collor demarcou um recuo profundo com relação aos avanços obtidos na década de 80. Naquela época, o MEC deu início ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro”.

As ações de EJA desenvolvidas no governo de Fernando Henrique reforçaram a diminuição da responsabilidade do Estado com essa modalidade de educação, delegando para a iniciativa privada e para a filantropia a responsabilidade pelo seu atendimento. Segundo Haddad (2006), o referido presidente fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada, que ocorria através da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

(CNEJA) , e através do Programa Alfabetização Solidária, remetendo à esfera da filantropia, parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo.

Segundo Almeida e Corso (2015), no governo de Lula (2003-2010), ocorreu a expansão dos programas de EJA, sobretudo, daqueles relacionados à educação profissional. Ressalta que, nesse governo, passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas dessa modalidade ao financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissionais da Educação (FUNDEB) e também, foram desenvolvidas várias iniciativas distribuídas em diferentes ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas os jovens e adultos trabalhadores, entre os quais, destacam-se:

Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFABE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa) (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1293).

Não há dúvidas de que esses programas representaram um avanço no campo das políticas públicas de EJA, perpassando as gestões de Lula e Dilma Rousseff (2010-2016). Contudo, ressalta-se o caráter pontual dos mesmos, enquanto políticas de governo e não políticas de Estado. A exemplo dessa questão, esses programas foram extintos pelos governos de Michel Temer e Bolsonaro.

Almeida (2016) afirma que as políticas de governo são aquelas que o executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna. As políticas de Estado são aquelas que envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade, possuindo caráter permanente.

E é assim, entre avanços e desafios, que a EJA vem se organizando como proposta educativa, desenvolvida através de concepções estreitamente ligada aos interesses econômicos e políticos subjacentes às concepções governamentais, que quase sempre não dialogam com as necessidades formativas dos educandos, resultando em elevados índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade.

Tal situação é fruto da histórica negação de direitos vivenciada no Brasil, pois, embora a EJA venha ocorrendo desde o Período Colonial, as políticas públicas regulatórias voltadas

para oferecê-la são recentes e caracterizadas pela fragmentação, ausência de propostas capazes de gerar estímulos à frequência e articulação com as necessidades formativas e profissionais dos sujeitos.

Quanto aos aspectos legais da EJA no Brasil, foi somente após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) que ela foi reconhecida como modalidade de educação e como política pública permanente, mas, apesar do reconhecimento legal, muitos desafios ainda persistem.

O Art. 205 da Constituição Federal de 88 determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A LDB 9.394/96 determina, em seu Art. 5º que o acesso à Educação Básica é direito obrigatório, público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo, conforme redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

Quase três décadas após a aprovação da atual LDB, o que se percebe são enormes disparidades entre o direito instituído em lei e a realidade brasileira, representada através de dados dos sistemas oficiais de informação, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), segundo os quais, em cada 100 pessoas acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, apenas 10 frequentam a escola; aos 15 anos de idade apenas 47% dos jovens concluíram esse nível de ensino e, aos 20 anos essa realidade alcança um quinto (20,8%) dos jovens; mais de 60 milhões de brasileiros jovens e adultos brasileiros, ou seja (44,6% da população de 15 anos ou mais), não completaram o Ensino Fundamental; 72% das matrículas de EJA são de estudantes que possuem faixa etária inferior a 24 anos. A presença significativa de jovens e adolescentes na EJA é resultado de uma migração do ensino regular para essa modalidade de educação, realidade esta que demonstra a necessidade de mudança curricular da EJA, considerando o perfil da maioria dos estudantes.

Conforme dados do INEP (2005-2018), nas últimas décadas, percebe-se uma redução no número de matrículas da EJA, passando de 5.718.061 atendimentos em 2005, quando registrou o maior número de estudantes contemplados para 3.545.988 em 2018, uma redução de 741.246 matrículas. Essa situação deve suscitar reflexões sobre a necessidade de um modelo de EJA, que seja flexível e valorize os saberes e os conhecimentos dos estudantes,

uma vez que, embora essa modalidade de ensino tenha passado por avanços, no que se refere à sua regulamentação e reconhecimento, na última década houve significativa redução de matrículas, como relevam os dados citados (INEP, 2019).

Diferentemente da realidade brasileira, nos últimos nove anos, no estado do Piauí, por exemplo, houve significativa expansão das matrículas na EJA, passando de 104.602 matrículas em 2010 para 184.671 em 2018, uma ampliação de 80.069 atendimentos, conforme mostram dados do INEP (2010-2018) (INEP, 2019). Segundo informações do Site da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI), esse aumento expressivo de matrículas deu-se devido a uma ação de mobilização, a Busca Ativa, caracterizada por um levantamento prévio dos locais onde há maior demanda e, com base nesses dados, servidores da SEDUC e professores em todo o Estado realizam visitas em bairros, assentamentos, comunidades rurais e até sindicatos que tenham pessoas adequadas aos perfis atendidos na modalidade.

Ainda de acordo com informações oficiais dispostas no site do órgão<sup>1</sup>, a EJA é ofertada em 223 municípios, através da gestão de 21 Gerências Regionais de Ensino (GREs) e 400 unidades escolares da rede de ensino, incluindo os 27 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), que possuem infraestruturas próprias para atendimento específico da EJA, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em seu Art. 3º, a LDB 9.394/96 determina a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, quesitos esses que são importantes de serem respeitados pelas propostas educativas. Ao determinar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a referida Lei abriu espaço de intervenção que possibilitou o confronto entre o universo da demanda e o volume e qualidade da oferta, que ainda permanece como um enorme desafio.

O Art. 4º da LDB 9.394/96 faz várias referências sobre o dever do Estado na garantia do direito de jovens e adultos à educação, enfatizando o compromisso com pessoas que não tiveram acesso na idade ideal, bem como, a necessária adequação dos processos educativos às necessidades dos educandos, assegurando condições de acesso, sucesso e permanência, conforme refere: “VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com característica e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: < <https://www.seduc.pi.gov.br/> >. Acesso: 26 fev. 2021.

aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996, p. 02).

Ainda no que se refere à regulamentação dessa modalidade de educação, o Art. 37 da LDB 9.394/96, define responsabilidades dos sistemas de ensino na garantia da oferta e gratuidade, bem como, orientações relativas ao desenvolvimento de ações complementares e integradas que visem o estímulo à permanência dos educandos na escola.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 32).

Ao tratar sobre a Educação Profissional alinhada à EJA, o Art. 39, orienta que a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, deve estar integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ainda nesse tratamento à modalidade, o Decreto Federal nº 5.154/04 define as etapas da Educação Profissional, apresentando como a primeira delas a qualificação profissional inicial, com a abordagem da oferta integrada (BRASIL, 2004).

Para que essas intencionalidades legais se efetivassem, outras normativas foram constituídas, como, por exemplo, a Resolução CEB nº 1/2000, um documento que deliberou sobre a organização de atendimento, observando, inclusive, sobre os exames de certificação. No seu artigo 5º, parágrafo único, este documento ressalta que:

Como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000a, p. 04).

Essa resolução reafirmou os pontos orientados pelas Diretrizes Nacionais da EJA (2000b), passando a ter as seguintes funções: a) *função reparadora*: direito a uma escola de qualidade, projetada a partir de um modelo pedagógico específico para jovens e adultos; b) *função equalizadora*: direito de reparação dos efeitos da exclusão educacional do sistema de ensino sofrido pelos trabalhadores ao longo dos anos, sendo necessária a garantia de mais vagas para esses estudantes; c) *função permanente*: que se refere à atualização de conhecimentos por toda a vida; e, finalmente; d) *função qualificadora*: aquela que faz um

apelo às instituições de ensino e pesquisa para que assumam a produção em EJA como uma importante tarefa de contribuir para o seu crescimento e sua qualificação.

Um fator relevante para a ampliação das matrículas na EJA foi a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), no ano de 2007, garantindo para esta modalidade os mesmos direitos das outras etapas e modalidades que integram a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio) (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Na história da educação brasileira, a EJA é reconhecida como uma modalidade de ensino que atende a população excluída da educação regular, que participa da sociedade, consome, trabalha e, de alguma forma, não se encaixa no modelo de ensino regular proposto. Por isso, pensar em práticas educativas específicas para a EJA é reconhecer que “o jovem e o adulto possuem necessidades específicas de ensino e de aprendizagem” (PINTO, 1994, p. 86).

Nessa perspectiva, o item seguinte contempla discussões sobre as proposições do PPP da Escola Lucas Meireles (UELMA), evidenciando aproximações e distanciamentos entre as proposições teóricas e a prática educativa desenvolvida na referida instituição.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 Interfaces entre projeto político-pedagógico (PPP) e a prática educativa no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA)**

O PPP de uma instituição de educação deve ser o marco orientador do processo educativo, composto por um conjunto de ações intencionais construídas coletivamente, a partir do engajamento dos diferentes membros da comunidade escolar. Trata-se de um projeto político, pois conforme Veiga (1995, p. 13) estar “intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

O PPP da Escola Lucas Meireles (UELMA) foi atualizado no ano de 2019, “embasado no compromisso com os valores ético-políticos, na formação de pessoas éticas e competentes que atuam em busca da compreensão e transformação da realidade com sabedoria e justiça” (UELMA, 2019, p. 01). Segundo o referido documento, o processo de revisão contou com o engajamento de representações da comunidade escolar, “visando o desenvolvimento



socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, tendo em vista que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a busca por uma educação pública de qualidade” (UELMA, 2019, p. 01). Conforme se tratou anteriormente, a garantia da gestão democrática em âmbito escolar é assegurada pela LDB 9.394/96, que determina a participação de segmentos populares e dos educadores nos processos de (re)elaboração do PPP.

No processo de estudo do PPP da UELMA decidiu-se pela análise dos pontos mais amplos – a visão de educação; a concepção de EJA; as metodologias sugeridas; a valorização dos saberes dos estudantes; a relação educando-educador. O Quadro 01, a seguir, contempla as categorias definidas e os recortes textuais do PPP da instituição de ensino.

**Quadro 01 - Análise do PPP da Escola Lucas Meireles**

CATEGORIA	RECORTE TEXTUAL
Visão de educação	<p>A educação que queremos na escola leva em conta as múltiplas dimensões da experiência humana, com vistas a capacitar o educando para lidar com o universo de informações a que está exposto, nem sempre eticamente construtivas. Trata-se, pois, de considerar o educando como sujeito de sua própria formação (UELMA, 2019, p. 05).</p> <p>Em resumo, à luz de uma educação transdisciplinar, pois o homem existe como totalidade para além dos recortes e fragmentações dos saberes científicos porque, para o ser humano integral, a educação é essencialmente “educação para a liberdade” e conseqüentemente, para a responsabilidade pessoal e coletiva (UELMA, 2019, p. 05).</p>
Concepção de Educação de Jovens e Adultos	<p>A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma categoria organizacional possibilitada legalmente e constitui a estrutura da Educação Nacional com a finalidade de reparar uma dívida social (UELMA, 2019, p. 23).</p> <p>Considerando que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica constituída no sistema Estadual de Ensino, a Escola Lucas Meireles Alves dará oportunidade à clientela que ainda não teve acesso à escolarização na idade curricular adequada e que também não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental, o atendimento de forma presencial (UELMA, 2019, p. 24).</p> <p>Resgatar e suprir a escolaridade do jovem e do adulto no Ensino Fundamental e Médio, que foi interrompida durante anos, visando reparar e propiciar a esta classe de educandos um ensino mais acelerado e voltado para as necessidades imediatas (UELMA, 2019, p. 24).</p>
Metodologias sugeridas	<p>Cabe então, ao professor, fazer a articulação entre a teoria e a prática para que estas intenções se concretize, utilizando-se de metodologias que facilitem a aprendizagem, uma vez que é ele o principal responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola no âmbito da sala de aula (UELMA, 2019, p. 67).</p>
Valorização dos saberes dos estudantes	<p>A escola reconhece os alunos como sujeitos sociais e históricos e, por isso, acredita que através da mediação de conhecimentos terão acesso a determinados conhecimentos que não teriam fora da escola (UELMA, 2019, p. 04).</p>



	A escola Lucas Meireles empenha-se em criar condições para que o aluno seja sujeito do seu próprio processo de construção do conhecimento, favorecendo o diálogo, a participação, a criatividade e a identificação, com visão crítica de um verdadeiro cidadão/político/social, participativo e integrado no convívio com a sociedade, com o compromisso com o desenvolvimento do educando como ser social atuante no meio em que vive (UELMA, 2019, p. 04).
Relação educando-educador	<p>O clima social escolar se sustenta com “boa qualidade nas relações entre os sujeitos da escola”, pois é resultado de novos pactos de condutas entre os professores e os alunos/as, baseadas mais na relação pessoal, de amizade entre pessoas, do que meramente na relação institucional, isto é, baseada na relação entre papéis sociais, mesmo que estes não desapareçam (UELMA, 2019, p. 59).</p> <p>O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer (UELMA, 2019, p. 61).</p>

Fonte: Elaborado a partir da leitura do PPP da UELMA/SEDUC-PI (2019)

No que se refere às concepções de educação, o PPP da instituição, fundamenta-se nas proposições das pedagogias progressistas, que propõem uma análise crítica das realidades sociais, e sustentam, implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação, devendo esta ser um instrumento de luta dos professores e estudantes ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 2006). O referido autor afirma ainda, que a pedagogia progressista se manifesta através de três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; e a crítico-social dos conteúdos, que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

Ao enfatizar que a educação é essencialmente para “a liberdade e, conseqüentemente, para a responsabilidade pessoal e coletiva” (UELMA, 2019, p. 05) e que “a escola reconhece os alunos como sujeitos sociais e históricos e, por isso, acredita que através da mediação de conhecimentos terão acesso a determinados conhecimentos que não teriam fora da escola” (p. 04), o PPP dialoga diretamente com as proposições das Tendências Libertadora e Libertária que “têm em comum o antiautoritaríssimo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica” (LIBÂNEO, 2006, p. 32).

Ainda segundo o PPP da Escola, a filosofia que orienta a prática educativa se ancora no viés epistemológico da Educação do Campo, no entanto, ainda com pouco sucesso na sua implementação. Segundo Caldart (2005), a Educação do Campo pode ser entendida como um fenômeno social e educativo, cujas proposições foram elaboradas considerando os aspectos

culturais, ideológicos, políticos e econômicos que caracterizam a realidade das populações do campo, razão pela qual os processos educativos precisam ser significativos e dialogar com a realidade dos sujeitos que o integram.

Ao tratar sobre a valorização dos diferentes saberes no âmbito da prática educativa, Freire (2014, p. 59) afirma que “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)”. Com esse objetivo, o documento institucional enfatiza a necessidade dos docentes desenvolverem situações de ensino através das quais os estudantes sejam “sujeitos do seu próprio processo de construção do conhecimento, favorecendo o diálogo, a participação, a criatividade e a identificação, com visão crítica de um verdadeiro cidadão/político/social, participativo e integrado no convívio com a sociedade” (UELMA, 2019, p. 04).

Durante as seções de Observação Simples, constatou-se que parte dos professores busca valorizar as experiências dos alunos, principalmente, através da realização de pesquisas de campo, por meio das quais, são identificados aspectos socioeconômicos da região onde a escola está localizada. Também desenvolvem projetos didáticos e culturais, feiras de ciências e círculos de debates, permitindo que os alunos expressem seus saberes artísticos e pontos de vistas sobre diversos temas. Sobre essa questão, o texto do PPP aponta que cabe aos professores desenvolverem metodologias que assegurem a articulação entre a teoria e a prática facilitando a aprendizagem dos estudantes, “uma vez que é ele o principal responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola no âmbito da sala de aula” (UELMA, 2019, p. 67).

A comunidade participa dos momentos culturais, da culminância das feiras e projetos desenvolvidos, prestigiando e valorizando a participação dos estudantes. No entanto, percebe-se que é necessário ampliar os espaços de participação, envolvendo-a mais diretamente nas ações da gestão da escola, na proposição dos projetos culturais e temáticas relevantes de serem trabalhadas, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, um estudo desenvolvido por Dzioba e Bariona (2016, p. 03) aponta que a participação da comunidade “se deve à responsabilidade de todos na tomada de decisões, [...] visto que, os vários problemas enfrentados na escola, tanto os de nível pedagógico quanto os burocráticos, não devem ficar à margem do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo”.

O documento ainda orienta sobre a importância de zelar pelo clima social, em relações saudáveis entre os sujeitos da escola, valorizando a amizade entre as pessoas, a afetividade

necessária para garantir o respeito e “permitir que todos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer” (UELMA, 2019, p. 61). Observou-se que a relação professor-aluno acontece de forma amigável e amistosa, embora ainda necessite melhorar um pouco mais a afetividade e as relações de amizade no âmbito escolar.

Nas seções de Observação Simples, percebeu-se que parte dos professores da UELMA, não desenvolvem uma prática de educação multidisciplinar, voltada para a valorização da liberdade e da responsabilidade coletiva, como orienta o PPP da instituição. Esses profissionais ainda se colocam como o centro do conhecimento, não valorizam os diferentes saberes dos estudantes, demonstrando a prevalência do ensino tradicional. Essa prática educativa é definida por Freire (2014) como transmissora/reprodutora, em que o trabalho docente ocorre por meio da transmissão dos conhecimentos escolares de forma mecânica e irreflexiva para que os estudantes memorizem e os reproduzam nas provas, de caráter predominantemente classificatório e somativo.

As experiências de campo ainda possibilitaram a percepção de que as atividades desenvolvidas por alguns docentes não asseguram a contextualização do conhecimento escolar, utilizam apenas o livro didático como instrumento de trabalho, não atraindo o interesse dos educandos e dificultando a aprendizagem dos mesmos. Nessas vivências, também se evidenciou que o livro didático, com seus conteúdos resumidos e descontextualizados e o quadro branco são os principais recursos de trabalho desses professores, que ainda não superaram as velhas práticas de repasse de conteúdo, baseadas na memorização mecânica de forma acrítica, sem que os estudantes façam relação desses conteúdos com suas experiências de vida e trabalho.

Trabalhada dessa forma, ou seja, concebendo os estudantes como meros recebedores de conhecimentos, a EJA não assegura o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos capazes de entender as forças presentes nas interações entre os fatos que constituem sua realidade social e assim não atuarão na transformação política, como membros ativos e críticos da sociedade na qual estão inseridos. Para o alcance desse objetivo, Freire (2014) afirma que os professores precisam desenvolver uma prática educativa problematizadora/transformadora, baseada no compromisso social e político para com seus alunos, buscando, por meio da parceria, a compreensão da realidade vivida como importante elemento para criticá-la e transformá-la, através da articulação teoria e prática.

O fato é que, desenvolvidas nos moldes do ensino tradicional, as práticas de EJA desenvolvidas na UELMA não cumprirão com os propósitos do PPP, segundo o qual, a finalidade dessa modalidade é reparar uma dívida social com essa população, assegurando

acesso à escolarização, suprindo as necessidades educativas desses sujeitos, “interrompida durante anos, visando reparar e propiciar a essa classe de educandos um ensino mais acelerado e voltado para as necessidades imediatas (UELMA, 2019, p. 24).

Infere-se, portanto que, apesar do documento institucional orientar o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas no viés epistemológico das pedagogias progressistas, na prática, a pedagogia liberal ainda é uma realidade, pelo menos por parte de alguns docentes. Conforme Libâneo (2006), a Tendência Progressista Libertadora propõe o desenvolvimento de práticas educativas problematizadoras, demandando uma análise crítica das realidades sociais, pois defendem as finalidades sociopolíticas da educação, razão pela qual são difíceis de serem institucionalizadas numa sociedade capitalista. Trata-se da proposição de uma educação transformadora, que busca a formação de um sujeito crítico e participativo no processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual a relação professor aluno é horizontalizada.

A Tendência Tradicional fundamenta-se na Pedagogia Liberal, que sustenta a ideia de que a escola precisa “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual” (LIBÂNEO, 2006, p. 21-22). Para o alcance desse propósito, os conhecimentos e os valores sociais acumulados pelas gerações adultas são repassados aos estudantes pelos professores como verdades inquestionáveis, cabendo a memorização e reprodução dos mesmos nas avaliações.

Sobre os distanciamentos entre as proposições teóricas do PPP e a prática educativa desenvolvida, Melo (2018) afirma que não basta somente dispor dessa ferramenta, enquanto documento formal, é necessário que educadores, educandos e gestores conheçam e discutam continuamente suas proposições e desenvolvam práticas pedagógicas em sintonia com suas orientações, ou seja, que o PPP seja vivenciado como processo orientador das práticas educativas e como reflexão do cotidiano do curso ou da instituição escolar. Dessa forma, faz-se necessária a realização de contínuos processos de formação para que a comunidade escolar se aproprie das proposições do documento e desenvolvam as práticas pedagógicas em consonância com suas proposições.

Por fim, ressalta-se que a falta de coerência entre as proposições do PPP e a prática educativa desenvolvida é apenas um, entre os inúmeros problemas observados na UELMA, entre eles: a escassez de materiais didáticos e pedagógicos adequados para trabalhar na EJA,

as difíceis condições de trabalho dos professores, a indisponibilidades de alguns professores em desenvolver práticas em sintonia com as proposições do PPP.

Soma-se a essa realidade o fato de que a maioria dos jovens e adultos serem trabalhadores(as), possuem situação financeira instável e boa parte deles, são mulheres vítimas de diversas formas de violência. Esse público tem pouco tempo para se dedicar aos estudos, seja em virtude do trabalho doméstico e familiar, seja porque precisam trabalhar em atividades informais para ajudar no sustento da família. Essas pessoas buscam na escola uma oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, objetivando ampliar seus conhecimentos e obter melhores êxitos no mundo do trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil passou nas últimas décadas por um processo de amadurecimento, que provocou uma transformação na compreensão sobre as questões que envolvem a EJA, dentre elas, a defesa do direito de todos à educação ao longo da vida e à construção da identidade de jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de direito. Contudo, muitos desafios ainda persistem, entre eles, a falta de oferta de vagas e o desenvolvimento de propostas educativas sintonizadas com as realidades e as necessidades dos educandos.

A EJA foi criada há 25 anos como uma modalidade da Educação Básica, com a proposta de substituir o antigo supletivo por um programa de educação ao longo da vida, portanto, necessita de um olhar mais ampliado por parte do Ministério da Educação (MEC), dos gestores públicos, dos educadores e da sociedade, uma vez que apresenta uma realidade preocupante e controversa: enquanto a demanda ainda é grande, o número de matrículas faz o caminho inverso, conforme dados apresentados neste estudo. No Piauí, esta realidade mostra números diferentes, prevalecendo a ampliação das matrículas.

O resultado do estudo aponta que o fato de dispor de um PPP, enquanto documento norteador dos processos educativos é um expressivo passo para a materialização de práticas educativas problematizadoras na EJA, mas somente isso não garante o desenvolvimento das mesmas, fazendo-se necessário que educadores, educandos e gestores conheçam, discutam continuamente as proposições desse documento e desenvolvam práticas em sintonia com suas orientações, ou seja, que o PPP seja vivenciado como processo orientador das práticas educativas e como reflexão do cotidiano do curso ou da instituição escolar.

Conclui-se que é necessário pensar em um modelo de EJA que seja integrado à vida dos estudantes, de maneira flexível e que eles vejam na escola um espaço de valorização de

seus conhecimentos e de sua cultura. Para tanto, é preciso romper com a lógica da abordagem disciplinar, fragmentada e desenvolvida a partir do viés da pedagogia tradicional. Isso é possível através da ampliação dos investimentos em formação teórica e metodológica, que contribua para a criação de um modelo específico de EJA para cada contexto local, elaborado em diálogo com práticas significativas vividas também fora do espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. de; CORSO, A. M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2015, Curitiba. **Anais...** Brasília: PUCPRESS, 2015. p. 01-17. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf) >. Acesso em: 14 fev. 2021.

ALMEIDA, P. J. de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado:** distinções necessárias. Instituto Millenium, Publicado em: 07/04/2016. Disponível em: < <https://www.institutomillennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias> >. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Decreto Nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 4 de fevereiro de 2004, Brasília, Seção 1, p. 21. Disponível em: < [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto\\_5154-2004.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf) >. Acesso em: 14/02/2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos Brasília: MEC; CNE; CEB, 2000a. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) >. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos Brasília: MEC; CNE; CEB, 2000b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2021.



BORTOLUZZI, J. S; SILVA, A. J. da. **Projeto político-pedagógico**: um estudo sobre desencontros entre teoria e prática. 2015. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2311-6.pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO, de J. S. M. S. (Orgs.). **Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13-52.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DZIOBA, D. G; BARION, I. F. de O. A participação da comunidade na gestão democrática da escola. **Cadernos PDE**, Paraná, p. 01-15, 2016. Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_gestao\\_uel\\_dalcianagessidzioba.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uel_dalcianagessidzioba.pdf) >. Acesso em: 14 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa de ensino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GANDIM, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

HADDAD, S. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.



LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação dos conceitos. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 43-58.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun., 2010. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf) >. Acesso em: 14 fev. 2021.

UELMA. Unidade Escolar Lucas Meireles. **Projeto Político-Pedagógico**. Teresina, 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1995.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

MELO, R. A; LIMA, F. R; ARAÚJO, E. P; SOUSA, R. N. Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola do Campo: Encontros e Desencontros Entre a Teoria e a Prática no Contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 7, art. 9, p. 137-159, jul. 2021.

Contribuição dos Autores	R. A. Melo	F. R. Lima	E. P. Araújo	R. N. Sousa
1) concepção e planejamento.	X			X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X	X