

EJA

em
debate



**INSTITUTO
FEDERAL**
Santa Catarina

Organização deste número

Ano 9, nº15, Jan - Jul 2020

Salete Valer - Editora-Gerente

Ivelã Pereira - Editora

Revisão textual e gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti - Espanhol

Fernanda Ramos Machado - Inglês

Marco Marco Quirino Pessoa - Português

Ivelã Pereira - Português

Revisão final

Salete Valer

Ivelã Pereira

Projeto gráfico

Glauco Borges

Dagramação

Glauco Borges

Capa

Stock Photos

Catálogo na fonte pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 9, n. 15 (Jan-Jul/2019) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019.

101p. ; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo - CRB 14/1375

Sumária

Editorial **4**

Seção: Formação de professores

Ser professor: sentidos, análises e incertezas de si **7**

Seção: Gestão

Políticas educacionais: gestão dos impasses do ensino-aprendizagem na perspectiva de docentes e discentes da EJA **22**

Seção: Políticas Públicas

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil **35**

Seção: Teorias e práticas pedagógicas

Uma análise da fluência da redação de estudantes do PROEJA auxiliados por blog na educação **54**

O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: uma proposta emancipadora **66**

Educação ambiental e ensino de Química: estratégias para promoção da aprendizagem em EJA **81**

Editorial

Organizamos o lançamento desta edição da Revista *EJA em Debate* em meio a um contexto de pandemia mundial, que levou a sociedade ao fechamento físico das salas de aula e a um generalizado distanciamento social. A Educação de Jovens e Adultos, tal como outras modalidades de ensino, passa por um momento de reflexão inescapável, principalmente no que tange ao acesso dos discentes à educação na sociedade desigual em que nos encontramos no Brasil.

Temos percebido, a duras vivências, que o letramento digital não tem sido para todos, tendo em seu bojo uma questão social intrínseca, a qual afeta não somente a construção e acesso de conhecimentos no uso das tecnologias, mas também outros aspectos da vida dos sujeitos. É neste momento histórico, no qual os brasileiros percebem mais claramente nossas reais discrepâncias sociais, desveladas pela imposição da interdição física das escolas, é que lançamos a edição número 15, do primeiro semestre de 2020.

Os textos desta edição da revista foram recebidos em momento anterior à pandemia no Brasil, de modo que não tiveram como tema os desafios que foram impostos a nós, educadores, nesta situação histórica. No entanto, trazem reflexões importantes sobre formação de professores, gestão, políticas públicas e teorias e práticas pedagógicas, que se fazem, agora, ainda mais necessárias. Com isso, ocasionalmente (ou não), os textos desta edição convidam o leitor/educador a pensar sobre temas imprescindíveis a 2020 e seus distanciamentos, como, por exemplo, o letramento digital e uso das tecnologias no contexto da educação de Jovens e Adultos.

Tal temática, talvez marginalizada em relação à modalidade de ensino da EJA, que é foco desta revista, mostrou-se, neste ínterim, de caráter emergencial. Este ano pandêmico, talvez sequer imaginado por muitos de nós, tem mostrado que não é possível mais protelar a discussão sobre o uso de tecnologias e de comunicação no ensino. Assim, o uso de e trabalho com plataformas digitais torna-se não só uma proposta didática, como também uma necessidade fundamental no cotidiano de alunos e professores em distanciamento social.

O momento presente também nos impulsiona a pensar outros momentos históricos em relação à trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Do mesmo modo, apresentam-se novos desafios relacionados à gestão educacional: quais são os impasses no ensino-aprendizagem na EJA que já se apresentaram e hoje se apresentam? Para além disso, os desafios do ensino remoto levam o docente a refletir sobre sua identidade e seu papel como educador, bem como suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se, pois, de tempo propício para (re)pensar e (re)dimensionar estratégias didáticas que visem à promoção da aprendizagem ativa dos alunos, mediante uma educação emancipadora e que lhes propicie autonomia (digital e não digital) na construção do conhecimentos em diversas áreas de ensino.

Na seção *Formação de professores*, o artigo original *Ser professor: sentidos, análises e incertezas de si*, do autor Veridiano Maia dos Santos, trata a respeito da identidade docente, a partir de entrevistas individuais e coletivas, complementares entre si, no âmbito da pesquisa qualitativa, com professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos no município de Natal/RN, Brasil. Para tanto, ampara-se na Teoria das Representações Sociais e discute o contexto de incertezas no qual os docentes convivem no seu cotidiano escolar, atravessado de sentidos contraditórios e análises sobre o seu fazer pedagógico dentro dessa complexa modalidade. O texto traz à vista questões que afetam o professorado em níveis contrastantes de sabores e dissabores nas suas rotinas escolares, desvelando a compreensão da construção de representações sociais, que se costuram como saberes do senso comum de tais profissionais da educação escolar pública. Os depoimentos dos entrevistados, analisados pelo pesquisador, revelam as representações sociais de professores sobre os alunos jovens e adultos que retornaram ao estudo, traçando reflexões essenciais ao fazer docente daqueles que se dedicam a essa modalidade de ensino.

Em sequência, na seção de *Gestão*, o artigo original *Políticas educacionais: gestão dos impasses do ensino-aprendizagem na perspectiva de docentes e discentes da EJA*, dos autores Ruan Carlos dos Santos e Katia Santos, busca identificar os principais impasses e desafios vivenciados pelos professores dessa modalidade de educação em um contexto educativo específico, mediante estudo de caso, pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa foi realizada, em 2019, nas Unidades Descentralizadas (UD's) do Vale

do Rio Tijucas da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina que atende o Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) da EJA nos três turnos do dia, e os resultados indicaram alguns caminhos. No decorrer do texto e a partir desses resultados, os pesquisadores defendem a necessidade de se investir em capacitação docente e material didático específico para os alunos da EJA, bem como a emergência de se pensar estratégias que minimizem a evasão dos alunos, além de se buscar uma adaptação dos documentos norteadores do trabalho pedagógico às especificidades do público atendido, com vistas à garantia de melhor qualidade no ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Já na seção de *Políticas Públicas*, o ensaio *A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil*, de Lenir Keller e Elsbeth Léia Spode Becker, discorre sobre fatos relevantes que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil por meio de um levantamento documental e bibliográfico da literatura pertinente a políticas públicas, à legislação desde o Brasil Colônia até a atualidade, com a intenção de compreender a evolução da modalidade nos diferentes momentos históricos, além dos seus desdobramentos no campo educacional. A defesa dos autores é no sentido de que o pensamento em prol da EJA e sua qualidade de ensino exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que se busca atender às características e qualidades de desenvolvimento e de cultura dos jovens e adultos, às suas histórias de vida e contextos sociais.

Partindo-se para a seção de *Teorias e Práticas Pedagógicas*, são apresentados três artigos originais que apresentam discussões educacionais em âmbitos diversos da Educação de Jovens e Adultos, sendo que um deles aborda a questão do uso das tecnologias da informação e comunicação nessa modalidade de ensino, ao passo que os outros dois textos trazem propostas metodológicas de ensino nas áreas de Língua Portuguesa e Química.

O artigo *Uma análise da fluência da redação de estudantes do PROEJA auxiliados por blog na educação*, de Carlos Emilio Padilla Severo e Viviane Borba Bueno Rodrigues, descreve uma investigação que teve como objetivo apresentar alternativas pedagógicas à aula expositiva tradicional no desenvolvimento da fluência da escrita do estudante da educação profissional e tecnológica, na EJA, em aulas de Língua Portuguesa. O trabalho investigativo foi de natureza qualitativa, e os instrumentos utilizados para análise dos resultados foram a observação participativa da pesquisadora, bem como questionários direcionados aos estudantes e docente regente da disciplina já mencionada. Os resultados, conforme revelam os autores, apresentam uma trilha para elaboração de estratégias pedagógicas que buscam promover a emancipação do estudante, nas esferas do desenvolvimento intelectual, liberdade de expressão e senso crítico.

O texto subsequente, o artigo original com o título *O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: uma proposta emancipadora*, de autoria de Aline Carla de Sousa Leite Cipriano e Francisco Adelton Alves Ribeiro, tem como foco o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no ensino-aprendizagem dos discentes de uma escola da rede estadual de Teresina – PI. Pautada no método do materialismo histórico-dialético, foi utilizado o estudo de caso com procedimento qualitativo e quantitativo para a realização da pesquisa, colhendo-se resultados por meio de informações e eventos reais, com o objetivo de descrever o contexto escolar e compreender, de modo mais amplo, seus fenômenos sociais. A partir do estudo, os pesquisadores perceberam a necessidade de a escola e os professores implementarem, de forma mais constante, as TIC's no ambiente escolar, como forma de dinamizar o ensino e aprendizagem do letramento digital, algo ainda problemático devido à carente formação de professores para o uso das tecnologias e a aparelhagem das instituições.

Por fim, o artigo original *Educação ambiental e ensino de Química: estratégias para promoção da aprendizagem em EJA*, dos autores Matheus Ladislau Gomes de Oliveira, José Regilmar Teixeira da Silva e Elenice Monte Alvarenga, leva em consideração as dificuldades de aprendizado dos alunos da EJA na disciplina de Química e, a partir disso, apresenta uma proposta metodológica que busca estabelecer conexões entre os conteúdos de Química e Educação Ambiental em turmas dessa modalidade de ensino. Foram aplicados questionários entre os estudantes, e os resultados obtidos impulsionaram a construção de uma proposta metodológica de ensino contextualizado, a qual, a seu fim, demonstrou que os estudantes puderam construir conhecimentos, nas áreas trabalhadas, de maneira mais efetiva.

No âmago dos textos aqui apresentados, há ponderações importantes sobre o (re)fazer docente, cabendo um diálogo com uma afirmação freiriana (da obra *Pedagogia da Autonomia*) que, não obstante já se tenham passado quase vinte e cinco anos, continua bastante atual: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 17).

De fato, o momento pandêmico para o qual fomos lançados, sem qualquer poder de escolha, move-nos hoje a repensar nossas estratégias didáticas (*pensar sobre o fazer*) e buscar soluções às desigualdades sociais que se mostram mais nítidas, sobretudo pela falta de acesso dos alunos da EJA aos meios digitais.

Assim, o compilado de textos que aqui são expostos nesta edição do primeiro semestre de 2020 da Revista *EJA em Debate* traz questionamentos importantes sobre o nosso fazer docente na Educação de

Jovens e Adultos justamente num momento histórico em que, a despeito de nossa vontade, nossas rotinas, certezas e verdades foram... desestabilizadas.

Uma ótima leitura e profundas reflexões!

Salete Valer

Doutora em Linguística (Psicolinguística aplicada)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente

E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>

Ivelã Pereira

Doutoranda em Linguística (Sociolinguística)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Chapecó

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

Ser professor: sentidos, análises e incertezas de si

Being a teacher: senses, analysis and uncertainties of the self

Ser profesor: sentidos, análisis e incertidumbre

Veridiano Maia dos Santos

Título: Doutor em Educação – PPGED/UFRN

Instituição: UFRN – PMN

E-mail: dianomaia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1423-4401>

RESUMO

O presente texto é derivativo de pesquisa em nível doutoral, desenvolvido através de entrevistas individuais e coletivas, complementares entre si, no âmbito da pesquisa qualitativa, com professores do segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos no município de Natal/RN, Brasil. A sua base epistemológica está amparada na Teoria das Representações Sociais como fonte teórica primordial para a análise da investigação. Este artigo objetiva discutir o contexto de incertezas em que convivem os docentes no seu cotidiano escolar, atravessado de sentidos contraditórios e análises sobre o seu fazer pedagógico dentro dessa complexa modalidade do Ensino Fundamental, como reflexão realizada à luz da análise de contexto. A análise dos dados desvelou questões que afetam o professorado em níveis contrastantes de sabores e dissabores nas suas rotinas escolares. Revelou, ainda, a compreensão da construção de representações sociais, que se costuram como saberes do senso comum desses profissionais da educação escolar pública, numa trança simbólica que faz a malha de seus saberes curriculares dentro dessa modalidade educacional, indicando que há representações sociais de professores sobre os alunos jovens e adultos nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Professores. Representações Sociais. EJA. Currículo.

ABSTRACT

This text is based on a doctoral research conducted through individual and collective interviews, complementary to each other, within the scope of qualitative research, with teachers of the second segment of the Elementary School of Youth and Adult Education in Natal / RN, Brazil. The Theory of Social Representations as the primary theoretical source for the analysis supports its epistemological basis. In this article, we aim to discuss the context of uncertainties that coexist with teachers in their daily school life, crossed by contradictory meanings and analyses of their pedagogical practice within this complex modality of elementary school, as a reflection made in the light of context analysis. Data analysis revealed issues that affect teachers at contrasting levels of satisfaction and dissatisfaction in their school routines. Besides, it revealed an understanding of the construction of social representations, which are sewn as common sense knowledge among these professionals in a symbolic braid that knits their curricular knowledge within that educational modality, indicating that teachers hold social representations about young and adult students in that teaching modality.

Keywords: Teachers. Social representations. EJA. Curriculum.

RESUMEN

Este texto se deriva de la investigación a nivel de doctorado, conducido a través de entrevistas individuales y colectivas, complementarias entre sí, dentro del alcance de la investigación cualitativa, con maestros del segundo segmento de la Escuela Primaria de Educación Juvenil y de Adultos en Natal / RN, Brasil. Su base epistemológica está respaldada por la Teoría de las representaciones sociales como la fuente teórica primaria para el análisis de esta investigación. En este artículo, nuestro objetivo es discutir el contexto de incertidumbres que coexisten con los maestros en su vida escolar diaria, atravesadas por significados y análisis contradictorios de su práctica pedagógica dentro de esta compleja modalidad de enseñanza, como una reflexión hecha a la luz del análisis de contexto. La análisis de los datos desvelaran problemas que afectan al maestro en niveles contrastantes de sabores y desabores en sus rutinas escolares. Revelaran aún una comprensión de la construcción de representaciones sociales, que se cosen como el conocimiento del sentido común de estos profesionales de la educación en la escuela pública, en una trenza simbólica que une sus conocimientos curriculares dentro de esa modalidad educativa, indicando que los maestros tienen representaciones sociales de los estudiantes jóvenes y adultos de esa modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Maestros. Representaciones sociales. EJA. Currículo

1. Introdução

Moscovici (2012) afirma que a representação social é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas, sobretudo, porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve ocorrer. Ela possibilita dar sentido à conduta, integrá-la numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações eficazes e possíveis. Assim, o estudo das representações sociais mostra que esse campo se configura processualmente no dia a dia dos sujeitos. Nesse sentido, este texto é fruto do processo empírico em nível de doutorado e visa a analisar o ser professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental a partir da análise epistemológica calcada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Ele adentra os sentidos que o professorado delineia acerca do trabalho pedagógico que esse grupo social empreende na citada modalidade educacional.

O professor se vê implicado com o seu aluno e, mesmo nas adversidades cotidianas que enfrenta, aponta o ser docente sobre a opção escolhida acerca da postura materializada no exercício profissional, no sentido de se conceber como um agente de mudanças, revelando um preceito subjetivo, mas que pode se replicar, socialmente, no amplo espectro do professorado quando se analisa o grupo em reflexão/ação.

O contexto de interpretações se revela inerentemente correlacionado às questões e posturas de currículo – que no limiar das análises aqui apontadas, estão intimamente ligadas às autoimagens do ser professor e do seu saber/fazer pedagógico na EJA. “O trabalho docente se enaltece quando deixa de ser, apenas, cumpridor e ou executor de ações, e passa a ser uma atividade de interação com outras pessoas, dando assim sentido ao que fazem” (CASTRO; BRITO, 2013, p. 129). Para essas autoras, levando-se em consideração o atual momento de reformas educacionais, como a nova base curricular comum, tal dimensão – do sentido no fazer docente – tem sido secundarizada, mesmo diante de características flexíveis, mas de ações codificadas, autônomas, porém controladas, que levam a um composto que combina elementos contraditórios e diversificados entre si.

Na discussão aqui empreendida, o questionamento sobre os sentidos de ser professor na Educação de Jovens e Adultos traz o mote questionador aos entrevistados, cujo objetivo geral é analisar a dimensão dos sentidos atribuídos pelos docentes à sua atuação profissional dentro da modalidade citada. Assim, especificamente, o objetivo é tecer reflexões sobre a questão curricular, levando-se em consideração as representações sociais dos professores dentro do arcabouço de tessituras cotidianas que se constroem quanto ao currículo da EJA no Ensino Fundamental, prioritariamente discutindo a construção representacional social do grupo docente, por meio dos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais, acerca do ser e das incertezas que campeiam o ofício docente, problematizando sentidos que estão atravessados na condição do ser professor.

A justificativa desse esforço se dá no âmbito de obter compreensões mais detalhadas da complexidade pedagógica que atravessa a Educação de Jovens e Adultos, suas relações com a problemática da desistência discente em meio às preocupações docentes com o seu trabalho no dia a dia escolar acerca dessa referida modalidade de formação escolarizada.

2. Referencial teórico

No aspecto teórico, é preciso considerar *três vértices* que se cruzam para a costura dos fios que cossem reflexivamente o tecido deste texto: o primeiro vislumbra a Teoria das Representações Sociais estimulada, inicialmente, por Moscovici (2012) ao apontar a necessidade de uma melhor compreensão do senso comum construído entre grupos sociais identificáveis dentro de contextos da sociedade, requisitando entendimento entre contexto, comunicação e ação de seus membros, teoria esta que se ampara dentro de um espectro mais abrangente da psicologia social.

O segundo aspecto se refere à Educação de Jovens e Adultos, seus contextos e discussões, em que a questão curricular enseja sensível atenção. Ou seja, a discussão nessa seara instiga problematizações que devem ser consideradas especialmente, e aqui, em particular, a partir do olhar dos professores que militam nesse campo educacional. O terceiro vértice recai, a partir das incertezas docentes quanto à natureza subjetiva e simbólica de seus ofícios, nas questões de currículo dentro dessa modalidade do ensino fundamental. Nesse aspecto, tanto a Teoria das Representações Sociais quanto a questão curricular da EJA envolvem um complexo e vasto arcabouço teórico, e, assim, procuro inferir uma noção dos aspectos epistemológicos nos quais me referencio ao longo deste estudo ao refletir sobre a costura destas três perspectivas no contexto deste estudo.

2.2 Teoria das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais foi formulada no final dos anos de 1950 como uma epistemologia de interpretação da realidade do cotidiano, operando como uma ruptura ao modelo positivista. Como ensina Nobrega (2001), ela propõe uma proposição do homem e os acontecimentos sociais invertendo os princípios e a ordem do conhecimento psicológico em vigor à época. Moscovici (2012) introduz esta teoria substituindo a noção de representações coletivas, dentro do espectro da sociologia, como reconhecimento dos grupos e dos indivíduos em contexto moderno, com clara importância da comunicação como fenômeno convergente de pessoas dentro de uma rede de interações de saberes do senso comum, socialmente partilhados.

Como demonstra Castro (2014), a topografia do cotidiano de Moscovici vai do microcosmo ao macrocosmo, e seus limites são estabelecidos nas fronteiras da interação social. Essa espécie de topografia dinâmica supera o dualismo tradicional, introduzindo, pela natureza do objeto, um lugar de reunião e encontro entre distintas situações. Em outras palavras, essa teoria leva em consideração a ideia complexa de que indivíduos e grupos sociais constroem conhecimentos fora do espectro reificado das ciências e neles guiam suas ações a partir da tangência dos objetos de saber que lhes chegam como algo estranho, ancorando-os e objetivando-os em seus contextos e percurso histórico, cultural e social.

Ao pinçar as lições de Nobrega (2001), é possível o entendimento de que as representações sociais (RS) são elaboradas no contexto dos fenômenos que implicam os grupos, suas repercussões interativas e mudanças sociais em meio a questões comunicacionais. “[...] compreendemos a centralidade da comunicação na produção de representações” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 89). O contexto desta assertiva à qual a autora se refere diz respeito ao fato relevante de que distintos gêneros comunicacionais produzem diferentes esquemas representacionais. Desta feita, a comunicação social tem responsabilidade na forma como se fundam as representações sociais, determinando a formação do processo representacional, que, segundo esta autora, aporta-se em três níveis: cognitivo, formação das RS e edificação de condutas.

O primeiro nível diz respeito aos modos díspares que os indivíduos de um determinado grupo acessam certas informações, o que também implica interesses subjetivos e na necessidade de ação dos sujeitos em relação aos outros. O segundo nível aponta para a fundamentação construcional da representação social: ancoragem e objetivação (a primeira torna um objeto não familiar em familiar; a segunda formata uma imagem do objeto de modo a configurar um guia para a ação no âmbito do senso comum dos grupos). O terceiro nível se articula a opiniões, atitudes, estereótipos na conceituação representacional.

Dessa forma, a representação social é uma forma de conhecimento de um determinado grupo sobre um objeto. Assim, Jovchelovitch (2011) ensina que a teoria das representações sociais se fundamenta tanto em teorias da sociedade quanto em teorias do sujeito, pois nela há um compromisso com o social e com o indivíduo. De acordo com a citada autora,

[...] está presente no início mesmo da teoria e pode ser visto na ênfase dada, por um lado, à dimensão simbólica das representações que expressa visões particulares do mundo, identidades e imaginações específicas e, por outro, na dimensão social das representações, em que o poder da realidade social de enquadrar nosso pensamento individual adquire a força de um ambiente simbólico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 90).

No cenário aqui descrito sobre algumas reflexões acerca da Teoria das Representações Sociais que enseja o fenômeno cotidiano das representações sociais, é possível a inferência de que na construção e ação grupal acerca no âmbito do senso comum – no qual trafega este fenômeno – há implicações entre subjetividades dos indivíduos e relações de poderes transitando no interior dos grupos sociais na produção dessas representações sobre um dado objeto. Nesse sentido, este texto busca costurar uma problematização analítica no contexto do conteúdo das falas docentes ao tramitarem concepções representacionais envolvendo simbolicamente os sentidos do trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental que refletem a questão curricular nesta modalidade educacional.

2.2 EJA e a questão curricular

A Educação de Jovens e Adultos é perpassada, desde seu início, por uma trajetória complexa e adensada por diferentes contradições. Nesse caminho, Paiva (2004) ensina que, após a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi assegurada, dentro das novas construções da realidade brasileira, a concepção de Educação de Jovens e Adultos como direito e dever do Estado. Assim, foi possível no país se atingirem novas conceituações sobre a EJA dando-lhe sentido e ressignificações aos processos de aprendizagem pelos quais se relacionam os sujeitos em sua humanização. Em sua reconceitualização, na Educação de Jovens e Adultos, a questão curricular dessa modalidade de ensino formal passou a questionar sua própria esfera enquanto artefato imprescindível ao ensino escolarizado, embora ainda persista um ideário do currículo afeito ao Ensino Regular.

Nesse contexto, a EJA é “entendida como um campo vasto, pela perspectiva contemporânea do aprender por toda a vida, a educação de jovens e adultos não despreza o sentido da escolarização” (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 8). Essa reflexão implica de modo indireto o entendimento de que a citada modalidade de ensino é formada por uma conjuntura complexa, envolvendo sujeitos com distintas origens e saberes experienciados tanto em vivência escolar, quanto no que diz respeito às experiências individuais e sociais ao longo de suas trajetórias de vida. Isso significa, entendo, que, ao se pensar o currículo na EJA, é preciso que – para além das questões didático-metodológicas, conteúdos e avaliações – seja importante a compreensão acerca dos sujeitos discentes que demandam tal modalidade de ensino formal, suas realidades e saberes.

Notrabalho comjovenseadultosaescuta de suas histórias de vida são um excelente ponto de partida para nos aproximarmos de seus imaginários e representações de mundo. Imaginários estes que muito têm a dizer sobre as possibilidades de permanecer ou abandonar a escola. São representações que estão ancoradas nas suas memórias de escola, de professor. Enfim, da experiência que tiveram com o processo de ensino/aprendizagem (BARCELOS, 2014, p. 86).

Compreendo que esta forma de se pensar o fazer pedagógico na EJA está diretamente implicada ao currículo como uma decisão docente, uma postura, uma forma de concepção no processo de ensino e de aprendizagem, carregando consigo o entendimento acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos como relevantes e não podendo ser negligenciada. Portanto, o pensar curricular nessa modalidade traz o movimento mútuo da ação pedagógica a partir do contexto escolar e da realidade dos sujeitos da EJA, onde seus saberes simbólicos e experiências sociais se complementam à tipologia histórica da vasta gama de conhecimentos mediados no processo de formação escolar aos discentes. Desta perspectiva, a ação pedagógica docente passa a ser dialógica e democrática mutuamente à ação discente, pois, “na medida em que partimos para um diálogo com este ser simbólico e social estaremos rompendo também com outra ideia nada solidária em educação: a ideia de que alguém faz o outro aprender” (BARCELOS, 2014, p. 50).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos congrega complexidades intrincadas que reverberam no professorado e suas percepções e práticas cotidianas. Assim, em uma modalidade de ensino que tem em si mesma, de cambiante trajeto e com determinados aspectos peculiares que atravessam tempos pedagógicos – redução temporal para o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, sujeitos discentes jovens e adultos de distintas matizes e experiências sociais –, a depender da concepção curricular docente, segundo compreendo, pode vicejar perspectivas no campo representacional dos professores que podem diluir problemas cotidianos ou ampliar abismos pedagógicos que recaem no processo de escolarização dos estudantes dessa modalidade de ensino escolar. Portanto, discutir a EJA é matéria profunda e vasta, não cabendo seu esgotamento neste texto.

Ao pensar sobre essa questão que envolve a EJA e, transversalmente, a questão de currículo na modalidade, importante se faz a discussão de algumas ponderações que versam sobre a pesquisa no campo das representações sociais acerca desta mencionada modalidade. Prefiro me deter sobre o cenário educacional em que aqui teço reflexões, qual seja: o espaço da educação pública em Natal/RN, onde o seu sistema educativo público está imerso. Não chego a falar em estado da arte quando me refiro a pesquisas

que envolvam representações sociais e EJA, ou mesmo sobre currículo da modalidade, pois, no cenário aqui citado, não posso afirmar que exista pujança em termos de pesquisa. Ou seja, não existem muitos estudos na conjuntura da temática que aqui abordo, em nível de mestrado ou de doutorado, desenvolvidos versando sobre representações sociais no contexto da docência na EJA (ALBINO, 2010) e outro meu (SANTOS, 2014), no qual tratei da questão curricular do currículo de tal dessa modalidade com foco no olhar discente no sistema educacional de Natal/RN.

Nesse sentido, Albino (2010) discute a representação social acerca do professor ao aluno na Educação de Jovens e Adultos, ao assinalar que, em relação ao ser professor, a especificidade da EJA é continuamente suprimida quando os professores se voltam a caracterizar a docência. Em relação a isso, a visão generalista prevalece, apontando uma não relação, um não lugar no que se refere à especificidade dessa modalidade de ensino e, também, à imagem de aluno que apresentam. Uma vez que vinculam este aluno à ideia do fracasso, do não saber, do incapaz de aprender, marcado por peculiaridades que não sabem como lidar, esses professores deparam-se com a destituição da concepção de professor que possuem, enquanto aquele que transmite conhecimentos, que ensina.

Cheguei ao entendimento em trabalho dissertativo (SANTOS, 2014) que existem percepções do discente da EJA que apontam para uma formação baseada em práticas pedagógicas tradicionalizadas, esvaziadas de um diálogo emancipador entre docente e discente (de modo geral), um ambiente escolar que corrobora o sentimento de desvalorização discente e que, em seu entorno, “existem redes de saberes que são tecidos no cotidiano no entorno e que poderiam estar inseridos ao currículo escolar oficial, mas que na prática não são reconhecidas de modo geral pela mencionada escola” (SANTOS, 2014, p. 180). Tal estudo conclui que os estudantes jovens e adultos entendem que há uma prática docente que enseja um currículo expositor e prescritivo que desvirtua a complexidade desta modalidade, ao se pensar alunos jovens e adultos.

3. Metodologia

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que os professores constroem representações sociais sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Como justificativa, este estudo mostrou-se necessário em virtude da exiguidade de pesquisas envolvendo a EJA, bem como de suas discussões curriculares na rede municipal de educação do município do Natal/RN. Outro aspecto importante de justificação é a enorme complexidade do trabalho docente nessa modalidade, as especificidades no entorno pedagógico do trabalho professoral com jovens e adultos em um cotidiano sempre difuso, complexo e de intrincadas relações escolares às quais os professores se acham submetidos. Nesse sentido, busquei me amparar nos anteparos metodológicos para este trabalho desenvolvido nas fundamentações da pesquisa qualitativa, sendo que as bases desse entendimento se alicerçam em ensinamentos de Gatti e André (2010) acerca da pesquisa qualitativa em educação para o seu desenvolvimento empírico.

Utilizei, nesta pesquisa, os seguintes instrumentos de abordagem de investigação: entrevista semiestruturadas e entrevistas coletivas, ambas complementando-se, pois, por meio de entrevistas individuais e coletivas, abordei a questão do currículo e suas dimensões a partir das redes de representações sociais. Como questão inicial, para incitar os docentes acerca das reflexões que construíam sobre sua práxis, indaguei: como é ser professor da EJA? Da questão de partida, as reflexões docentes ensejaram farta derivação sobre a EJA, estrutura escolar, processo de ensino e de aprendizagem, comportamentos discentes, práticas docentes, conteúdos disciplinares, complexidade cotidiana com a evasão em meio às sensações de angústias e de prazeres nos quais professores experienciam o dia a dia escolar.

Como forma de exploração e observação preliminar, desenvolvi um questionário estruturado com 40 questões a partir do qual pude constatar o nível de formação dos docentes, áreas, tempo de atuação na EJA e preferências por modalidade de ensino. Observou-se que os professores todos detêm algum título de pós-graduação, contam com um tempo médio de 05 anos na Educação de Jovens e Adultos. Isso tudo me mostrou que estes profissionais tinham muito a colaborar com a reflexão que eu estava empreendendo em forma de estudo acadêmico.

Como mencionado, os sujeitos da investigação foram professores do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental de três unidades escolares da rede municipal de educação do município do Natal/RN. Assim, doze professores, atuantes no segundo segmento da EJA em escolas públicas do citado município, foram participantes voluntários deste trabalho¹. Todas as falas foram analisadas de forma orgânica, ou seja, costuradas à análise do contexto das falas, levando-

1 Esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017 por meio do PPG Educação/UFRN. Àquele período, não houve necessidade de esta investigação passar por conselho de ética.

se em consideração os aspectos cotidianos inseridos nos contextos sociais e culturais de trabalho dos professores participantes. Para tal processo analítico, utilizei-me da análise de conteúdo de Bardin (1977), com ênfase referente analiticamente ao contexto.

Nesse sentido, este texto problematiza parte do âmbito mais geral da pesquisa toda, delimitando-se na questão do ser professor, os sentidos que amparam tal condição do docente e as incertezas do trabalho pedagógico que o professorado desenvolve no cotidiano da EJA. Ao decidir por fazer uma análise mais orgânica, entrecruzo as vozes docentes às minhas análises, perseguindo o entendimento acerca do lugar da fala dos sujeitos, seus saberes cotidianos, a partir do arcabouço teórico sobre representações sociais, costurando as falas e reflexões/problematizações aqui apontadas sobre, especialmente as questões que se delineiam quanto às incertezas e sentidos docentes sobre os alunos da EJA. Como recurso de análise, por vezes, encadeio reflexões e análises entre as falas docentes, e, de acordo com a complexidade das vozes docentes na abordagem de algumas concepções, prefiro agrupar blocos de falas para tecer minhas análises de modo mais pertinente.

4. Descrição e análise dos resultados

Os professores se apresentam como sujeitos da educação que estão imbuídos de sentidos diferentes, análises e incertezas acerca de sua ação pedagógica escolar. Os sentimentos que provocam sensações de medos, que angustiam o profissional e que se mostram presentes por meio das cobranças feitas aos docentes combinam-se com os de regozijo e de impressões positivas na prática da docência – lutas e conflitos enfrentados que deságuam nas posições curriculares basilares em termos de assunção e execução na prática pedagógica. Os sentimentos vivenciados pelos professores no seu fazer pedagógico mesclam-se em prazeres e desprazeres, são plenos ou se mostram impotentes, com frustrações e êxitos, amores e dissabores experienciados na profissão diante das dificuldades encontradas na tarefa de ser e do ser docente, com sensações estimulantes ou, em muitos momentos, o contrário. Ao decidir por fazer uma análise mais orgânica, entrecruzo as vozes docentes às minhas análises, perseguindo o entendimento acerca do lugar da fala dos sujeitos, seus saberes cotidianos, a partir do arcabouço teórico sobre representações sociais, costurando as falas e reflexões/problematizações aqui apontadas sobre, especialmente, as questões que se delineiam quanto às incertezas e sentidos docentes sobre os alunos da EJA.

(1) Ser professor é você ter que se dedicar muito... Se dedicar mesmo! Porque extrapola até o que é ser professor, de mostrar um conhecimento adquirido de uma humanidade para o aluno – alguns com obstáculos mesmo de vida, né? Que vivem num ambiente que não vislumbra nada – e você está lá pra mostrar que tem um caminho bom a seguir se ele continuar. A dedicação tem de ser muito grande, viu? Apesar da gente conseguir com que alguns poucos alunos que chegam bem longe... Mas, a gente fica triste por aqueles que se perderam pelo caminho: alunos que morrem vítima da violência, drogas, que também deixam de estudar porque têm que escolher entre estudar e trabalhar para manter a vida. Alguns com potencial de chegar bem mais longe, mas devido a isso terem que optar. Eu já tive aluno bom que chegou à universidade e aluno bom também que no caminho se perdeu e não conseguiu chegar e isso entristece o professor (Docente A2).

(2) Hoje em dia não é fácil ser professor. Quando eu iniciei eu acho que era mais fácil. O que eu acho mais difícil é essa mudança, é essa convivência com a juventude de hoje. A forma como eles pensam, como querem agir no cotidiano deles, essa falta de responsabilidade, essa falta do querer estudar, essa falta do querer aprender. É tudo muito imediato, eles se preocupam com coisinhas pequenas e isso, quando a gente está em sala de aula, que percebe, a gente fica decepcionado, eu acho. E diante disso, eu ainda não descobri como fazer. Talvez seja essa a minha maior angústia. Eu não me descobri ainda... Quando eu estou em sala de aula com crianças de dois a seis anos, eu vejo de uma forma, quando eu pego esses adolescentes eu já penso de outra forma, e na EJA é uma realização... (Docente C1).

(3) Hoje em dia o meu receio [como docente] é de não ter contribuído com aquele ser humano que ali estava e que precisava de mim tanto quanto eu precisava dele, de repente esse ser humano [o aluno] não seja um construtor no futuro. De repente esse ser humano destrua mais do que construa. Eu me pergunto se não poderia ter contribuído um pouco mais. O que é ingenuidade nossa porque o humano é dono

de si, ele se controla, tem controle supostamente de suas ações. Mas, é porque nós professores gostamos de sentir que contribuíu... Como se fosse necessário justificar? É o ego! (Docente B1).

Nessas falas iniciais, é possível a identificação de três aspectos interessantes nas concepções dos respondentes sobre ser professor: o primeiro diz respeito à questão da dedicação, que não é apresentada como um dever responsável pelas atitudes profissionais dos professores no cumprimento de seu ofício, como deve ser ou se deva imaginar de modo intrínseco ao trabalho dos docentes; o segundo aspecto aponta para um sentido de nostalgia em referência ao passado do processo de ensino e de aprendizagem escolar, intuindo-se que seja derivativo de uma ideia recorrente de que a educação escolar pública do passado fora mais qualificada e menos tortuosa, e a última delinea-se por insegurança que aponta o medo do fracasso docente no ato contínuo de sua ação pedagógica. A profissão se configura de forma amparada similarmente à missão e interpretada como iconicidade referente à responsabilidade social inata ao momento de sua outorga ao ser docente.

Na primeira parte deste bloco de assertivas, os indícios elementares surgem tendentes aos meandros de como as relações de poder estão inseridas no contexto da profissão docente – e, conseqüentemente – na escola, na sala de aula. Elas estão implicadas em um diagrama simbólico, tradicionalmente complexo, entre a questão do ensino e da aprendizagem. Em uma ponta das ideias – do professorado –, sustenta-se a noção simbólica de que o aluno precisa receber conhecimentos, certos e determinados, para que possa conseguir dar prosseguimento à vida social numa espécie sequencial de evolução; enquanto do lado discente vigora certa contradição e resistência ao intento docente.

Na ação objetiva de uns e na subjetividade e resistências de outros sujeitos inscritos em seu grupo, o dilema social da educação formal se aporta. Por ele, os embates nas relações de poder que se constroem e se justificam sucessos e fracassos no pleito originário docente se materializam. Nesse aspecto, acredito, conforme a reflexão seguinte, “poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como poder de uma posição social” (DIJK, 2015, p. 21). Grupos que pertencem a uma organização, a escolar, entram em embate cotidiano. São relações de poderes simbólicos constituídos no interior da educação formal que, no cotidiano, configuram suas posições no jogo do ensinar e do aprender.

Caminhos sociais, suas bifurcações contraditórias e cumulativas transitam entre trabalho e até certa violência simbólica, e se prestam, no olhar docente, ao desserviço escolar. Este fato correlaciona o segundo ponto que remete ao imaginário de uma educação mais regrada e tradicional do passado em relação ao presente, mas que fora mais eficiente. E, no final, a angústia é a fissura na autoestima docente, pois é construída diante desses embates quase insolúveis no dia a dia do professorado dentro da EJA. Se o processo educacional é contraditório, se existem ações dos sujeitos envolvidos que replicam resistências ao orquestrado pedagógico, de modo abstrato ou mesmo concreto, a educação em si é antinômica. As falas se contradizem em si, por vezes em sinônimos de fracasso, de frustração, de angústias e se correlacionam em meio a alguns sucessos ou realizações.

A preocupação docente na condução de seu trabalho diante dos seus alunos infere-se em um sentido de que eles se sentem pressionados socialmente a não serem causadores do infortúnio discente. Portanto, a convicção de dedicação – sob um ideário mais aproximado ao cunho missivo do que até mesmo o profissional – aflora, mesmo frente às dificuldades julgadas nas exposições dos participantes, tornando-se sensivelmente relevante no campo das preocupações dos mestres, em meio a um tempo presente depreciado em relação ao tempo de outrora na educação.

As anúncios sobre o ser professor soam quase como um ideal sagrado, espectro de customização da profissão, mesmo em tempos contemporâneos mais complexos e multifacetados da sociedade. Nesse sentido, a profissão é tida como difícil e árdua, isto é, de certo modo sacrificante e até mesmo penosa. Nesse aspecto, busco em Castro e Brito (2013) a compreensão de que as mudanças que ocorrem na sociedade atual passaram a modificar o cotidiano dos professores, trazendo profundas modificações no seu trabalho e nas condições como ele é executado, considerando a complexidade da ação educativa. É, pois, preciso que haja compreensão, imersão reflexiva e ativa nesse cenário para que os professores estejam carregados de menor potencial melindroso na órbita conceitual e atitudinal de seu trabalho escolar, em que pese o fato de não se ter como acentuar deslegitimação acerca das queixas e dos sentimentos que são experienciados pelos professores em seu cotidiano laboral.

Outro aspecto interessante nas falas dos professores é que elas se mostram voltadas para as sensibilidades humanas dos sujeitos e menos para as questões técnicas em sentido pedagógico, o que se relaciona com o que ensina Arroyo (2013), quando afirma que ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante, provocando amor e ódio. Em meio às especificidades da atividade, que é qualificada, desses profissionais, reverberam-se os sentimentos e até mesmo desabafos sobre as agruras e prazeres de ser professor, da profissão em si. Não surgem interlocuções técnicas sobre o trabalho nesse campo do saber humano em relação ao estado da

profissão. O ser professor não está implicado em uma análise das competências e habilidades específicas acumuláveis no itinerário do professorado.

O ser professor é carregado da subjetividade humana, das sensações, das emoções. No entanto, esse aspecto é sentido e analisado por nuances diferentes muito em virtude das subjetividades dos indivíduos (docentes), de suas trajetórias de vida e de percepção do mundo que é partilhado – ao se pensar este coletivo, o grupo social docente – por meio de um discurso coletivo numa mesma direção ou concepção simbólica, isto é, imagética. Gonzáles Rey (2012, p. 167), acerca da subjetividade e, neste espectro, sobre os sujeitos, informa que:

a categoria sujeito é inseparável da subjetividade. O sujeito é um sujeito produtor de sentidos e, por sua vez, está constituído como sistema de configurações de sentido ao longo de sua história. Quando nos referimos à subjetividade, nos referimos precisamente a esse sistema de configurações em que se organizam os espaços da subjetividade social e individual, nos referimos ao momento de produção de sentido associado com as formas de organização de uma história em nível subjetivo. O sujeito está a qualquer momento, no curso de suas atividades, gerando contradições produtoras de sentido que retesam suas configurações atuais e se integram ao processo de seu desenvolvimento.

O contexto educacional que envolve o professorado, com adversidades, cobranças e expectativas, é sentido de modo mais contundente do que o que é pedagógica e epistemologicamente pensado, praticado, debatido, estudado tecnicamente dentro das especificidades de competências necessárias ao exercício da docência. Ser, verbo irregular, imbrica-se ao docente, labutador das/nas incertezas. Não é fácil ser professor em escolas públicas. Não é branda a profissão, uma vez que é dura, é pesada, é desgastante. É árdua! Reticências infindáveis em valoração social e em interpretação conceitual dos indivíduos docentes nestes tempos mutantes, como se vê na fala abaixo.

O árduo é o lado difícil de ser professor. É... Uma das coisas que eu observo de árduo de ser professor, além do material, é... Eu não vejo outra profissão de nível superior e tão especializada ser tão mal remunerada. Apesar de ser aquela que forma as outras... Mas, o árduo também, que eu coloco no sentido de dificuldade, é que a gente não para, não. Além do ardor da profissão, ser uma profissão muito árdua, mas assim... É rica. Extremamente rica se for pensar na questão humana, sabe? De transmissão e de troca de conhecimento. Mas o professor que sabe trazer para a sala de aula, pra vida dos alunos que ele lida, se ele souber trazer a vida, o cotidiano pra dentro da aula, se souber misturar isso, se souber trazer isso, é... Acho que permeia melhor o ato de educar, sabe? O ato de ensinar. Enfim, como queira chamar, não é? Porque se fala professor, outro educador, enfim... O árduo, o difícil de ser professor é você trabalhar muito antes, tem a sala de aula que é o durante e trabalhar muito depois. É como se... Assim... Nunca parasse. Como se não... A gente nunca para, né? E, às vezes, se torna árduo você ter que saber lidar com isso. Eu sei que alguns professores sabem lidar melhor com isso, outros não. Eu sou uma que me envolvo muito com isso e acabo pagando um preço... O árduo está no campo material por a gente não ser reconhecido como deveria, não ser valorizado e bem remunerado; mas, o árduo também é da dedicação ser tão grande em ser professor. Apesar de até certo ponto ser uma escolha, mas eu acho que todo professor que é comprometido mesmo com o ensino, ele acaba se doando muito, acaba se doando demais à profissão mesmo (Docente A3).

Ser professor é uma constante permuta com a incerteza e com a dissolução de si em relação à imagem, perpetrada socialmente, e em relação à construção da autoimagem de um grupo profissional, implicada dentro de um ideário cultural de entrega e dedicação sem fim em meio a cobranças, pressões e contingências do contexto educacional. Para Arroyo (2013), o ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que exploram a escola. Esses são traços que configuram este coletivo, esta função de mestre de escola. Tais aspectos podem corroborar com o argumento da fala já mencionada que aponta a profissão docente como sendo árdua, difícil, cansativa. É possível a concordância com esse autor quando ele infere que uma estratégia – que deve o professorado aventar – pode ser a de reconhecer essa herança recebida ao longo dos anos, seu peso, social e cultural, as relações e estruturas que lhe dão forma, inclusive escolares que a reproduzem, redefinindo seus alicerces, relações sociais e culturais, bem como alterando as condições ao irem se afirmando novos traços ou redimensionando perfis.

Nessa conjuntura apontada pelos entrevistados, tem-se uma profissão difícil, sacrificante, incessante, desprestigiada, degenerada, pouco valorizada – mesmo sendo rica, abundante de possibilidades

transformadoras dos sujeitos –, congregando sentimentos e sensações, segundo as falas dos professores, boas e desagradáveis também. Uma escolha profissional de ilusão e desilusão, optada como carreira laboral, que desvela olhares que direcionam convergências e divergências de impressões subjetivas e construções socialmente partilhadas no discurso do grupo.

O pensamento de fracasso que atravessa toda a dedicação cria sensações angustiantes que provocam conflitos de cunho emocional nos professores, embora se vejam comprometidos com o seu trabalho pedagógico. A complexidade da natureza do trabalho docente ora resigna o professor, ora causa indignação e desesperança. A suposição de que os alunos não cheguem aos objetivos os quais os professores imaginam para aqueles afeta-os de forma a causar inseguranças aterradoras. Diante disso, ou mesmo por isso, o professor se põe a serviço do ser discente para que seja possível o sucesso escolar e de vida do estudante, dedicando-se e incumbindo-se desse ofício, aprendendo a resistir às contrariedades vivenciadas em sala de aula e fora delas (embora causem sensações pungentes), como é possível a constatação nas duas falas seguintes.

A educação é um território de luta, de antagonismos, de esmero, de entrega. É um sacrifício aceito, o de ser professor. A profissão é dubiamente penetrável em um espaço-tempo simbólico contrastante e sinuoso, que faz o professorado entrelaçar em si o ofício como uma espécie de vocação, que explica ou suporta os desaforos e as adversidades por aproximações de sua “profissionalidade” cambiante. E, nesse processo, mutuamente interpreta esse espectro de extravagâncias tangíveis à figuração objetiva de suas responsabilidades de fato e de direito. Trata-se de um dispor-se em meio ao que lhe é indisponível dentro do sistema da educação pública.

(4) A essência do professor é dedicação. Você tem de estar lá, se preparar, não esmorecer – e é fácil esmorecer porque, às vezes uma palavra de um aluno, que pra ele é brincadeira e pra você não é, porque fica na sua cabeça – e lidar com esses jovens. É uma responsabilidade porque você quer o melhor pra eles, né? Você quer que eles tenham um bom emprego. Você não quer passar pelas ruas e encontrar ex-alunos seus pedindo ou vendo o estado deles... Horrível, né? Você quer que pelo menos eles estejam num lugar melhor (Docente A2).

(5) Hoje eu posso me colocar à disposição do aluno sem o receio de receber um não. Isso foi uma conquista minha de perder esse medo do outro, desse sujeito, me dizer não e resistir a tudo que eu digo [em sala de aula]. Então, com o passar do tempo esse medo caiu. É essa sociedade que aí está constrói isso no docente. É uma blindagem em sala de aula. Eu fui blindada, pensando que a transformação estava em minhas mãos... No primeiro não, eu me perguntei: como? Poxa, eu trouxe a salvação pra vocês! Eu era a frustração em pessoa. Eu lembro, no início, de chegar em casa todos os dias chorando, numa angústia... E essa realidade se deu numa turma de jovens e adultos de um projeto ligado a uma igreja. E eu percebi que o que me ensinaram não estava dando certo. Mas, ainda hoje eles me dizem não. A angústia ainda é a mesma, porque se ela não mais existir melhor ficar em casa, mas a reação – profissionalmente falando – é bem mais rápida (Docente B1).

O contexto dessas falas aponta para uma meada inextricável de sentimentos que habitam a construção simbólica dos professores sobre o seu ser enquanto grupo de um fazer especializado. Essa polifasia cognitiva, perceptível, que se posta em processo circundante da autoanálise docente a adaptar-se ao contexto, no julgamento funcional da própria atividade laboral, mostra-se contundente. Surge um misto de sensações prazerosas e de conotações opostas: sentimentos de amor pela profissão e, no decorrer do percurso profissional, cansaço e esmorecimento em suas atividades escolares. Dessa maneira, eles se refletem nas realizações e eventuais fracassos, em meio à missão que parece que lhe foi destinada pela própria escolha, de modo que vão se transmutando os sentidos que se têm do fazer docente. São itinerários de afetivos que atingem os professores nos seus caminhos profissionais. É o percurso, a caminhada, as adversidades, a responsabilidade sentida que vai moldando as concepções/ações desses profissionais sobre o ser, que é professor, que se ressentem e que se inquietam ou se resignam.

A questão subjetiva [própria do indivíduo] se trança com as questões sociais das situações que vão se desvelando na caminhada em meio aos contextos que estão presentes em cada tempo histórico dos sujeitos, como pode ser visto na proposição teórica:

A diversidade de situações e experiências culturais que encontramos requer esforços adaptativos e uma plasticidade crescente de nossos saberes e motivações. Por isso, o modo como representamos o mundo é múltiplo. A natureza polifásica de nossos sistemas cognitivos é, em si, altamente adaptativa e funcional para a vida humana (RENEDO; JOVCHELOVITCH, 2007 *apud* JOVCHELOVITCH, 2014, p. 223).

Há acomodação ao ambiente exposto nas relações de poder, nas funções desempenhadas dos outros inseridos e do grupo pertencente; funções que resistem em um grupo e no grupo, ao mesmo tempo em que a aceitação vai se estabilizando nos grupos e entre grupos. Movimentos dialéticos construídos nas relações e nas representações sociais ativas à guisa do campo educacional.

Nesse sentido, para cada professor, como membro de um grupo imbuído nas ações e reflexões educacionais, não parece que se configura como um sujeito dispare das inferências de Moscovici (2011), quando esse autor afirma que o indivíduo, se estiver adaptado e com capacidade de reação, pode ser capaz de resistir às pressões sociais e do incômodo resultante de sua interação com o outro, conformidade que resigna o ser docente ao passo em que se antagoniza ao reafirmar sua identidade nas tensões de saberes/poderes cotidianos. Embora os sentimentos e sensações que afetam o professorado moldem suas estruturas cognitivas no ambiente social em que se faz agente de uma profissão e persista no seu itinerário de labor. O ideário de se sentir acudindo um ser pendente de ser acudido ainda integra a psiquê do docente.

Essa forma perceptiva do professorado aventura-se no grupo de pertença profissional, e mesmo imbuí-se de molduras figurativas reordenadas nos tempos atuais transeuntes, que se revelam na objetividade do compromisso. E essas múltiplas sensações e emoções estão em consoante implicação às decisões de currículo no cotidiano dos professores, porque lhes são derivativas, mesmo que não se mostrem de modo tão explícito, elas orbitam o raciocínio do coletivo docente.

Uma sensível marca, embora não seja a única, que ainda se faz presente com o passar dos anos na atividade dos professores, é o aspecto passional: “eu vi que eu gostei; comecei a gostar e não tenho vontade de sair. Eu me sinto feliz, gosto de dar aula. Gosto de ver quando os alunos estão alegres quando aprendem... Se eu não gostasse já teria saído e até já tive momentos pra sair, mas... Eu gosto de continuar” (Docente A2). Para além de qualquer aspecto técnico, acadêmico, epistêmico, pedagógico, ser professor é gosto, e, por consequência, também é desgosto; é sentido, é sentir; é a convivência diária com um recorte contraditório da vida em sociedade; é um feito, um jeito de ser compartilhado e dividido entre o grupo nas conversas diárias, nas reuniões de trabalho, nos embates rotineiros, nas aulas. É revolta subjetiva e é acomodação coletiva; é reflexão resistente em tempo que é conformação ao sistema. É argumento que identifica, reclama e causa angústia ao passo que também implica em adaptação; incerteza no conceito, incorporação à realidade; reversão da razão por aproximação de um incerto mister e de seus afetos.

A profissão é quase uma imponderável inconstante dentro do caos de sentimentos, de maneira que “o conformista resolve seu dilema expressando publicamente uma opinião contrária à sua e ficando convencido da verdade de sua própria opinião” (MOSCOVICI, 2011, p. 33). A profissão docente é a (re)apresentação, por vezes, de ordem imaginária, do ideal na (in)concretude e espessa forma do material dentro do discrepante cotidiano. É preciso gostar do ofício, que é provável de certo rancor na profissão: afirmação e negação. É linguagem contemporânea interligada em *ethos* e *logos* destes tempos pós-modernos onde, como se constata no próximo bloco de falas, uma espécie de tempestade de sentimentos – por vezes contraditórios – estão presentes no fazer docente no contexto da EJA.

(6) Ser professora corresponde a uma mistura de sentimentos que varia dependendo do momento, podendo ser exaustivo, desafiador, estressante, atualmente vem sendo cansativo. Ocorre o desafiador, quando tenho que estudar, pesquisar para atingir os objetivos relacionados com a aprendizagem dos alunos e também no que diz respeito a minha própria aprendizagem que se aprimora à medida que planejo, pesquise; é desafiador lidar com diferentes personalidades, universos mentais, ter que conviver de forma harmoniosa, é difícil e desafia. A profissão se torna estressante e cansativa, quando tenho que dar conta de muita coisa ao mesmo tempo, planejar, elaborar caderneta, correr de um canto para o outro para ensinar, lidar com muitas pessoas ao mesmo tempo, comportamento difícil de alunos imaturos (Docente E2).

(7) Ser professora, pra mim, é uma realização. Na verdade, eu não escolhi ser professora; já veio de família: minhas irmãs são professoras, minhas tias são professoras, aí eu fui seguindo esse mesmo caminho. E quando eu decidi ser professora, eu não tinha isso: eu quero ser professora. Eu descobri o gostar de ser professora com a prática. Isto é, sendo professora. Então, eu disse: - *é isso mesmo que eu quero ser*. Quando eu comecei eu percebi que iria gostar daquilo ali (Docente C1).

(8) O desprazer de você ser professor é você encontrar em turmas alunos que não querem aprender e não deixarem os outros aprenderem. E a gente vê que a escola não pode fazer nada. Mas, o professor tenta mudar o aluno, mas ele acha que o futuro dele é mesmo daquele jeito igual ao pai ou mãe que escolheram caminhos errados... E pra tentar mudar, o professor bate de frente com ele e até fica machucado emocionalmente, principalmente isso. Por que dói de saber que o aluno tem até potencial, mas não quer, não quer, não quer... Você mostra o caminho, às vezes, ele vai, vai, mas depois tudo se perdeu: volta de novo à estaca inicial. Isso é um desprazer! (Docente A2).

As relações de poder entre ação e reação, sentimentos e emoções, pelos quais os professores moldam-se nos contextos das práticas diárias, principiam-se às falas docentes. Na perspectiva desses indivíduos falantes, as subjetividades dos atores docentes reconstroem valores variáveis da função pedagógica no seu caminhar entre aspectos sociais, culturais e históricos. A autoimagem considerada nas ações cotidianas se posta em perspectiva compromissada no transcorrer do tempo/experiência docente. Por outro turno, as aproximações classificatórias em sua impressão profissional momentânea, por meio de entendimentos e até distorções da realidade, entabula vicissitudes, que, provocadas a partir estranheza da profissão na EJA, elencam ligações conceituais às nomeações que designam passionalidades, contradições internas aos indivíduos e partilhas na coletividade professoral. Nas maneiras de percepção e interpretação dos fenômenos que estão em volta do laboro do professor, a assunção da profissão delineia a tentativa de mudança do alunado; desta matriz construtiva, os embates cotidianos dão o tom do *feedback* que enraízam as angústias e concomitantemente normatizam – em uma dinâmica de mão dupla – os limites do professorado no dia a dia escolar.

Trata-se de imbricações cognoscentes – saberes sociais e educacionais – que interpretam e vislumbram definições e constituem o ser docente. Por analogia, compreende-se tais aspectos em Jovchelovitch (2014), que tece considerações acerca das relações entre os processos macro e os processos micro, e a constituição do social como campo simultaneamente sócio-histórico e psicossocial. Então, se é correto afirmar que a história e a sociedade não se reduzem ao campo das operações psicossociais, também é necessário resgatar o simples fato de que elas não se fazem sem a ação cotidiana do sujeito psicossocial, de homens e mulheres comuns, que, em dando sentido à experiência vivida, estabelecem sua conexão com a dimensão dos grandes processos sociais. Por um olhar análogo, é plausível a reflexão de que a educação seja um destes processos na sociedade.

Existe um direcionamento convergente do professorado que sinaliza concepções que são compartilhadas sobre esta questão: em primeiro lugar, a partir das falas dos respondentes, o professor está cristalizado no contexto escolar como o sujeito da ação, o verbo, o agente de transformação do outro – aspectos que estão implícitos nos docentes muito em função de seus processos formativos profissionais, suas conjunturas subjetivas de apreensão e compreensão da atividade que exercem, e, em razão de um ideário social sobre a natureza desse profissional em nossa sociedade; na materialidade prática do trabalho docente, em segunda acepção destas falas, há o confronto na resistência de terceiros envolvidos no cotidiano das escolas, tais como e, principalmente, aqueles pertencentes ao grupo discente. O terceiro aspecto correlacionado está em órbita no campo dos sentimentos, que afetam, frustram, emocionam os docentes, como variáveis sintomáticas em decorrência do citado confronto diário.

Esses três aspectos, transversais e de natureza pulsante, não estão separados; e, se aparecem sequenciados, somente estão como forma de escrita para mais singela compreensão didática. Na prática cotidiana, eles estão multiformes, imbricados no ser professor e se interagem mutuamente em influência social, em normatividades tácitas entre grupos, porém dinâmicas e, por isso, recobertas de incertezas em meio aos sentidos e motivos evocados pelos professores, seja por meio de suas subjetividades, seja conforme as relações sociais no âmbito de suas atividades educacionais nas quais participam os docentes. Esses aspectos são explicados nas lições abaixo referenciadas: Moscovici (2011) e Foucault (2003), respectivamente.

A influência social pode ser aceita, seja na medida em que ela evoca o desejo do indivíduo de conservar seu *status* diante dos outros, seja na medida em que ela implica sua dependência com respeito aos outros no que se refere à informação relativa a si mesmo e ao mundo circundante. Podemos chamar o primeiro conjunto de motivos de adesão ao grupo: determinantes “normativos” ou “motivacionais”; e ao segundo conjunto: determinantes “informacionais” ou de “incertezas” (MOSCOVICI, 2011, p. 31).

Esse autor ainda ensina que, na situação normativa, a imagem que a pessoa forja de si mesma é um reflexo da relação referente às recompensas e às punições que ela pode receber dos outros. Na situação informacional, o indivíduo aceita os outros como fonte de influência porque ele a utiliza como princípios estáveis de informação para avaliar o mundo que lhe rodeia. Nesse contexto, o jogo das relações de poder e de saber se constrói e se reconstrói. Como forma de compreensão, é possível encontrar em Foucault (2003), ao refletir sobre a esta questão referente ao poder, e, ao se buscar entender o contexto docente, que as lutas em amplos contextos sociais e em recortes mais reduzidos, como em sala de aula, apontam seus motivos, seus desconsolos, seus avanços e seus recuos.

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre pais e crianças, na família. Na sociedade, há

milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso dizer ainda que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Essas relações de poder estão imbricadas no campo representacional dos sujeitos docentes que se reverberam sobre a questão curricular, que também se rebatem em suas ações, impressões e posturas acerca desse artefato escolar. Isso porque, em duplo movimento, conjecturam-se acentuações e afetos deitados nos saberes que são construídos no cotidiano das instituições de ensino, especialmente, na EJA.

Pode ser perceptível que o professorado esteja inserido em questões que permeiam suas reflexões em meio a disputas e embates das mais diversas ordens e dimensões no itinerário de seu ofício. Consistem em movimentos duplos de resignação e revolta. Assim, o professor vai sendo afetado e influenciado diante do quadro que analisa ao tentar “mudar” o aluno e permutar, baseados em processos representacionais de currículo, embates em relação ao seu processo de ensino e de aprendizagem. São sentimentos que se embaralham em meio a realizações, prazeres e desprazeres associados à sua profissão e ante aos empecilhos encontrados e resistências discentes vivenciadas no processo pedagógico em sala de aula nas escolas em razão do seu cumprimento laboral avocado socialmente.

O tecido desta complexa conjuntura relacional é costurado por linhas obtusas, com agulha de tecer emoções e crenças, saberes e poderes, acasos e descasos com a falta de respeito para com a profissão por parte do poderio gerencial do sistema educacional e as incertezas próprias da “missão assumida”. Da perspectiva do olhar docente, a profissão é degradada ao longo dos anos, é renegada, é ultrajada. E estes sujeitos se sentem imbricados nessa rede intrincada que é a educação, entre rejeições discentes, pequenas conquistas em sala de aula, universos teóricos abstratos, realidades experimentadas e amalgamadas, porém, dramaticamente desenroladas na cotidianidade prática, conforme descrito no trecho da fala a seguir:

(9) Eu entrei como professor – não tenho vergonha de falar – por necessidade. Não é vocação, não. Então, é o seguinte: ser professor... Há momentos em que você se realiza e há momentos em que não. E essa realização – não vamos falar do plano financeiro – é o feedback da turma. Não tem esse negócio de vocação. Às vezes, a gente procura dar uma aula sendo o professor mais progressista do mundo e a aula não é aquilo que a gente espera; e, às vezes, numa aula tradicional você vê uma satisfação, você se realiza com a motivação dos alunos. Eu estou com quinze anos de labuta de sala de aula e tenho realizações e frustrações. As frustrações é não reconhecimento do seu trabalho. São coisas pontuais: é a gestão, é a falta de interesse dos alunos... Isso aí pesa, viu? Principalmente na EJA. E aí, você se planeja, a gente vai pra essas capacitações, a gente faz o mestrado... É muita teoria bonita... Mas, cara, na sala de aula não vai não. Eu estou falando isso, mas é uma legião de professores que fala isso (Docente C2).

Como é visto, o professor compreende a questão da docência assimilada à familiaridade que constrói observando-se do ponto de partida, baseada em sua formação: as questões de metodologias de ensino, concepções pedagógicas, elementos teóricos se investem nessa tessitura transcorrente. As variáveis históricas e da história de sua atuação concreta em ambiente escolar reconfiguram as conceituações verbalizadas, analisadas na necessidade docente enquanto ser social: aspectos divergentes se revelam intragrupo, como a ideia de vocação para a ação profissional, o que é, no mínimo, contraditório. O confronto entre o ambiente teórico de conhecimento e as constatações vivenciadas nas práticas é exposto e reconfigurado entre o que fora inicialmente ideologizado e a experiência decorrida da realidade cotidiana. “O sistema de representação articula em um todo coerente às contradições entre ideologia e realidade, e assegura sempre sua função de legitimação do sistema e de justificação de práticas” (GILLY, 2002, p. 236). É o universo reificado recodificado a partir do contexto do universo do senso comum, gestado em aproximação de variados e inusitados discernimentos, ligado às experiências na docência no espaço-tempo do professor.

A mistura de sentimentos justifica a atuação profissional no campo da educação formal, e suas escolhas subjetivas estão alinhavadas ao discurso coletivo do grupo docente mesmo em assimilações divergentes dos membros. No entanto, por outra ótica, afetar-se pelo amor ao trabalho pedagógico ajuda esses profissionais a sustentarem suas idiossincrasias cognitivas na labuta diária do se fazer e ser docente. “O professor precisa, pra ser professor, é ter amor pela profissão mesmo. E amor pelo que vai ensinar a esses alunos. Que ele hoje em dia é psicólogo...” (Docente A2). O que afeta é o que torna justificável o trabalho docente no cenário adverso que há na educação atual, segundo essa visão. Ser professor aparece inserir-se passionadamente no complexo da heterodoxia da realidade educacional, visto que tais profissionais

se enxergam exercendo outras funções no âmbito de seu ofício, uma figura de competências múltiplas rascunhada no campo da educação escolar, outra nuance da autoimagem objetivada para a resolução de conflitos que não estão compilados no conhecimento inicialmente apreendido na constituição docente, posto que tais conflitos surjam nas disparidades e dinâmicas das realidades cotidianas no ofício docente.

Nesse aspecto, se esses profissionais se sentem cobrados e se cobram na excessiva expectativa de sua atuação, sentimentos como amor e bem-querer ao fazer pedagógico, sentimentos nobres e plebeus, respectivamente, seguram-nos e os afastam de suas idealizações na dialética da educação formal; assim, diante de tanta contradição e angústia pessoal, compartilhada em âmbito deste grupo social formatado como categoria profissional, é sinalizado o transitar do professor em seu campo de ação e reflexão, inclusive frente à sensação de desvalorização e coisificação simbólica autopercebida, a despeito das ideologias que alimenta.

O professor não é somente uma especialidade em forma de agente sociocultural, um profissional com licença para trabalhar nas especificidades escolares, nos processos de ensino formal. Ele é uma representação gestada entre alteridade e identidade difusa que se encontra vitimizada em sentido amplo; é uma imagem social construída institucional e socialmente; e, conseqüentemente, autoimagem corroborativa àquela pela noção comunicável de sua responsabilização profissional, embora refratária por outros grupos em dados momentos: texto e contexto histórico e cultural dentro de uma sociedade dinâmica, como pode ser observado na fala do sujeito (B1): “O professor é um número tratado assim para o sistema: você pode cobrir quantas salas? Você serve pra isso. Entende? Quanto menos docentes o sistema puder contar, melhor! É como se eles não pudessem nos ver em grande número em lugar nenhum” (Docente B1).

Nesse sentido, retóricas se reafirmam ciclicamente perambulando em discurso dos sujeitos no círculo grupal: ao mesmo tempo em que se habitua como portador de uma missão que ama desempenhar, que se vê como responsável quase pelos destinos das pessoas discentes – até para além de suas premissas profissionais de um ser dotado de certos saberes, de determinadas habilidades pedagógicas e epistemológicas capazes de contribuir para a formação de outros seres –, o professor avalia sua condição profissional na sociedade como um ser desprestigiado (e meio vitimizado) comunicado assim para uma gama de agentes sociais e suas instituições. Essa avaliação me parece ser mais evidente no sentido de grupo ao necessitar interpretar o mundo no qual se insere. “O professor é um ser isolado. Ele é jogado e está sozinho. Ele que resolva tudo isso, ele que se encontre que ninguém está interessado, não” (Docente E2).

Podemos refletir sobre este aspecto contextual da análise docente a partir de Jodelet (2001, p. 17):

sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

No contexto da partilha com o mundo, o professor da Educação de Jovens e Adultos se sente isolado, imbuído de sua ancoragem missionária ao seu fazer, imgeticamente tensionado pela responsabilidade que suporta enquanto membro de um grupo que se sente desamparado pelo sistema no qual está imerso. Esse aspecto é geracional de sensações cambiantes que se constroem no cotidiano dos professores, incertezas elencadas até mesmo sobre o seu fazer em meio ao cenário onde o outro – jovem ou adulto – trafega entoando contraofensivas simbólicas e de interesses nas escolas.

5. Conclusão

O professorado, por vezes, sente-se num vazio diante do desamparo que presencia no cotidiano de seu ofício, pois se vê sozinho numa empreitada pedagógica com pouco sustento político-institucional que possa oferecer bases mais sólidas no seu trabalho. Há um deslocamento entre sua formação teórica e os signos sintomáticos do cotidiano educacional, percebido nas contradições escolares, perda no contexto intrincado em que se insere, imagina-se representado socialmente enquanto categoria ou grupo profissional a partir das análises proximais de como deveria ser, mas não é: comunicado estranhamente e reinterpretado no seu mundo laboral e social. Essa forma de sentir-se pela ação e comunicação de terceiros se estende e firma quase um consenso de que o professor é vítima de um maniqueísmo dual, presente no sistema educacional; e até mesmo na sociedade que o rodeia em toda a sua incessante característica ambígua, que aparta a bondade e providência da profissão docente, por meio de certo grau doutrinal de “maldade” para com estes profissionais da educação, inferindo-o em exigências volumosas num cenário impiedoso e relações de poderes divergentes.

Assim, caminha o professorado buscando ajustar-se e entender seu contexto, objetivando-se enquanto autoimagem responsabilizada pela “salvação” social discente, um contexto que se revela como um cenário desanimador. Nesse sentido, mesmo diante da liberdade de agir que tem, recai sobre o professor a dúvida de si ou incerteza na ação que precisa para exercer suas atividades tal qual gostaria e objetiva. Mais uma vez, nesse espaço-tempo, ele se aflige e também se desilude, posto que, entre o saber que carrega e a incerteza do mundo prático de seu trabalho pedagógico, age este profissional da educação ditando-se em compasso recessivo e defensivo de suas ações em sentido de autopreservação.

Nesse sentido, ainda revela-se uma autoanálise do trabalho docente em meio às incertezas do trabalho realizado e às inseguranças que campeiam o cotidiano do professor na EJA das instituições públicas de ensino no município do Natal/RN, costurando no ser docente o dissabor da realidade e das adversidades vivenciadas cotidianamente. Por outro lado, o sentimento de prazer, revelado nas falas, tanto quanto a questão da dedicação, que é parte de um conjunto de sensações que habitam a cenografia docente no trato com o seu fazer pedagógico, revelam-se importantes acerca da reflexão desses profissionais do ensino escolar no que tange ao entorno das atribuições que recaem sobre seu ofício na formação dos sujeitos da educação escolar na Educação de Jovens e Adultos. Esse contexto constitui o currículo da EJA, suas pertinências e difusões ao se pensar as especificidades da modalidade.

Referências

ALBINO, Giovana Gomes. **Da representação social do ser professor da EJA à descoberta de seu aluno como referente**. UFRN: Natal, RN, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Prefácio. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Trindade, Zeidi Araujo. (org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 7-19.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Erica de. As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. *In*: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da educação básica. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

DIJK, T. A. van. **Discurso e poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, saber-poder**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: Wivian Weller e Nicolle Pfaff (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br>. Acesso em: 17 maio 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Trindade, Zeidi Araujo (org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações sociais. *In*: Antônia Silva Paredes Moreira (org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado, 2001, p. 55-87.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SANTOS, Veridiano Maia dos. **EJA: saberes na articulação curricular da Escola Municipal Professor Amadeu Araújo**. UFRN: Natal, RN, 2014.

Políticas educacionais: gestão das impasses da ensino-aprendizagem na perspectiva de docentes e discentes da EJA

Educational policies: management of teaching-learning impasses from the perspective of teachers and students of EJA

Políticas educativas: gestión de los aprendizajes de aprendizaje en la perspectiva de los estudiantes docentes de EJA

Ruan Carlos dos Santos

Titulação: Mestre em Administração

Instituição: Centro Universitário UNIAVAN/Professor Curso de Tecnologia de Gestão Financeira

SED-SC/ Professor de Filosofia e Sociologia no EJA

UNIVALI/ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Administração

UNIASSELVI/Professor na Especialização de Gestão Escolar e Orientação Pedagógica

E-mail: ruan.santos@uniavan.edu.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7396-8774>

Katia Santos

Titulação: Especialista em Gestão Escolar

Instituição: SED-SC/ Professora de Ciências Sociais e Biologia

SED-SC/ Coordenadora das UD's do Vale do Itajaí

SME-TIJUCAS-SC/ Professora de Biologia

E-mail: katiabio.tijucas@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8254-7330>

RESUMO

Esta pesquisa, que busca aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como objetivo geral identificar os principais impasses e desafios vivenciados pelos professores dessa modalidade de educação em um contexto educativo. Em termos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como modalidade principal o estudo de caso e, como modalidades secundárias, a pesquisa documental, que propiciou a análise do Projeto Político-pedagógico, Regimento Escolar e Plano Curricular, bem como a bibliográfica, constituída a partir da leitura de artigos e teses sobre o assunto; a de campo, que comportou o uso de entrevistas estruturadas destinadas aos docentes e questionários direcionados aos discentes, com observação participante. A pesquisa foi realizada de abril de 2018 a fevereiro de 2019 nas Unidades Descentralizadas (UD's) do Vale do Rio Tijucas da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina que atende o Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) da EJA nos três turnos do dia. Os resultados indicam que há déficit na capacitação docente; falta de material didático específico para os alunos da EJA; evasão de alunos e necessidade de adaptar os documentos norteadores do trabalho pedagógico às especificidades do público atendido. Conclui-se que

a gestão da Educação de Jovens e Adultos necessita de maior atenção no que tange às questões básicas da educação, exige a efetivação da gestão democrática e metodologia de ensino diferenciada, para garantir melhor qualidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Impasses. Desafios. Gestão escolar.

ABSTRACT

Aiming to deepen the body of knowledge on Youth and Adult Education, this study has as its general objective to identify the main impasses and challenges experienced by teachers of this modality of education. As its specific objectives, it seeks to understand the specificities of EJA from documentary research, learn more about the subjects' profile (teachers and students) and identify aspects of pedagogical practice that need intervention. In order to reach its objectives, this qualitative study adopted different research methods and instruments, namely case study, documentary, bibliographic and field research as well as participant observation and application of questionnaires and interviews with the participants. Results show that there is lack of teacher development, lack of specific didactic material for EJA students in addition to student dropouts and the need to adapt the guiding documents of the pedagogic work to the specificities of the target audience. It is possible to conclude that the management of Youth and Adult Education requires not only greater attention regarding the basic issues of education but also the effective management of democracy and differentiated teaching methodology so as to ensure better quality of education for this modality of education.

Keywords: Youth and Adult Education. Impasses. Challenges. School management.

RESUMEN

Esta investigación busca profundizar los estudios sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), teniendo como objetivo general identificar los principales impasses y desafíos experimentados por los docentes de este tipo de educación en un contexto educativo. En términos metodológicos, esta investigación es de naturaleza cualitativa, teniendo como modalidad principal el estudio de caso y como modalidades secundarias para: la investigación documental, que proporcionó el análisis del Proyecto Político Pedagógico, el Regimiento Escolar y el Plan Curricular, el bibliográfico, constituido a partir de leer artículos y tesis sobre el tema; el campo, que incluyó el uso de entrevistas estructuradas para maestros y cuestionarios dirigidos a estudiantes; con observación participante. La encuesta se realizó entre abril de 2018 y febrero de 2019 en Unidades Descentralizadas (UD's) de Tijucas River Valley del Departamento de Educación del Estado de Santa Catarina, que atiende desde la escuela primaria (5 ° a 9 ° grado) y la escuela secundaria (1 ° a 3 ° grado) de la EJA. Tres turnos del día (mañana, tarde y noche). Los resultados indican que hay un déficit en la formación del profesorado; falta de material didáctico específico para estudiantes de EJA; la deserción de estudiantes y la necesidad de adaptar los documentos guía del trabajo pedagógico a las especificidades del público servido. Se concluye que la gestión de la educación de jóvenes y adultos necesita mayor atención con respecto a los temas básicos de la educación, requiere la implementación de una gestión democrática y una metodología de enseñanza diferenciada, para garantizar una mejor calidad de la educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Impasse. Desafíos. Gestión escolar.

1. Introdução

Na contemporaneidade, verifica-se que as finalidades da educação, pela sua dimensão social e política, ultrapassam os raios de atuação da escola. Assim, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos (EJA), não se pode perder de vista a sua especificidade. Essa modalidade de ensino pode ser considerada como o canal que abre a possibilidade para compreender a implementação de políticas educacionais, seus processos, dificuldades e condições possíveis de materialização da aprendizagem institucionalizada.

À luz do exposto, esta temática foi escolhida em virtude do desejo e da necessidade de aprofundar os estudos sobre a EJA para melhor compreendê-la e, por isso, estão interligados à impetuosa evolução científica e tecnológica, refletindo na forma de ser e de viver em sociedade, afetando o papel da escola no processo de formar cidadãos. Assim, ao pensar sobre a EJA, nesse contexto, deparamo-nos com a dificuldade de interligar

esta modalidade aos diversos fatores da sociedade, principalmente aos que dizem respeito à formação humana. A oferta dessa modalidade de ensino continua desassistida e insuficientemente financiada.

A prática pedagógica e a organização do sistema escolar brasileiro, em relação à EJA, ainda são instituídas por uma visão assistencialista e compensatória, marcada pela descontinuidade das políticas públicas e pelo descaso com as especificidades das ações educativas neste campo de ensino. Em outras palavras, a educação de jovens e adultos, nos seus diversos espaços formais de ensino, ainda se desenvolve na perspectiva da “reparação da escolaridade perdida”, evidenciando lacunas em muitas escolas brasileiras no tocante às questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Relativamente aos três pilares citados anteriormente, a figura do gestor escolar é vislumbrada como capaz de intermediar os diversos desafios e construir possibilidades para uma educação de qualidade, dentro do contexto escolar.

Diante desse contexto, Begot e Nascimento (2002) afirmam que o gestor escolar precisa estar antenado às suas nuances profissionais, de forma a entender que a comunidade escolar e extraescolar esperam muito de sua atuação. Bittar e Oliveira (2004) despontam que um gestor escolar contemporâneo deve preocupar-se com aspectos que extrapolam o administrativo e o pedagógico, ou seja, com o social. Assim, é importante estar comprometido com sua atuação enquanto possibilidade de articulação e modificação de realidades humanas. Ao relatar esse aspecto social, percebe-se a importância de uma gestão escolar pautada na escuta e aberta às discussões com seus pares. Ao adentrar essa discussão, é relevante destacar a importância da gestão democrática na organização escolar. Sendo assim, a gestão escolar só irá estabelecer seu papel pautada na política da dialogicidade, exercendo e fazendo exercer a confiança na multiplicidade dos sujeitos que sustentam o cenário escolar.

Luck (2000) desponha que o termo “gestão escolar” carrega um significado muito maior que apenas a administração escolar; a gestão deve, em si, promover possibilidades educacionais que irão desembocar na melhoria da oferta e qualidade do ensino. Ademais, a autora evidencia que a perspectiva gestora deve constituir-se como um meio, e não um fim para as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Ainda é importante expor a importância do ambiente escolar, que é constituído pela gestão, e as possibilidades de desenvolvimentos de competências e atitudes. Nessa linha de pensamento, Luck (2008) suscita a discussão de que a ação do gestor será engessada se sua concepção dos processos educativos for limitada, daí a importância da liderança e do aspecto democrático do gestor.

Nesse sentido, é importante destacar a função da gestão escolar na educação básica e, especificamente, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que é um campo muitas vezes estereotipado e acaba por não receber o mesmo tratamento de outras modalidades. A EJA comumente é enxergada pela maioria dos gestores escolares como uma escola que está à parte, o que acaba por suprimir as especificidades dos sujeitos que são portadores e produtores de saberes.

Reforçando essa ideia, Amorim (2012) salienta que a educação de qualidade, o próprio acesso ao ensino e permanência nele extrapola o prescrito nas políticas públicas e acaba por envolver os gestores, professores, técnicos e toda a equipe escolar. Assim, para compreender melhor as condições de oferta desta modalidade de ensino, o estudo se desenvolve pela seguinte questão: *como tem sido o processo de gestão escolar da EJA nas Unidades Descentralizadas (UD's) do Vale do Rio Tijucas, em relação às políticas educacionais?*

Nesse intuito, o objetivo geral deste estudo é identificar os principais impasses e desafios vivenciados pelos discentes e docentes da EJA no Centro Educacional do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES) em Tijucas, buscando identificar reflexivamente os avanços alcançados por tal modalidade de ensino e as dificuldades enfrentadas nesse processo.

Após as ponderações já mencionadas, que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, na segunda seção, o referencial teórico da pesquisa tomando por base os estudos de Cavaco (1992), Nóvoa (1995), Giroux (1997), Barone (2000), Machado (2000), Contreras (2002), Moll (2004), Soares, Giovanetti e Gomes (2005), Arroio (2005); Tardif (2005); Leão (2007), Oliveira (2007), Meyer (2008), Barcelos (2010), Arroyo (2012) e Luck (2014); já na Metodologia (3), apresenta-se a abordagem, as modalidades de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; e, por fim, na seção “Descrição e análise dos dados” (4), são apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico, findando-se com as considerações finais acerca da pesquisa.

2. Referencial teórico

Apresentamos, na sequência, as bases conceituais desta investigação, tratando da gestão escolar e o que isso implica em relação à qualidade da EJA, bem como sobre as dificuldades dos professores que trabalham nessa modalidade de educação.

2.1 Gestão escolar e sua implicação com a qualidade da escolarização da EJA

A definição do termo “gestão escolar” consiste no mecanismo de orientação e de mobilização dos diversos sujeitos presentes na escola, além da promoção da organização de procedimentos e de recursos, de forma que facilite a efetivação do papel social da escola por meio de seus objetivos educacionais, proporcionando aprendizagens significativas e formação de sujeitos críticos. O termo ‘gestão escolar’ tem sua constituição e utilização crescente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 206, que disserta sobre a: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1996). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, no seu artigo 14, determina o preceito da gestão democrática como sendo um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho grupal, dinâmico e dialógico.

Nessa mesma perspectiva, Luck (2008) evidencia que o conceito de *gestão escolar* resulta de um novo entendimento que está relacionado com os caminhos das instituições como um todo, além de levar em consideração seus pares, promovendo de tal forma uma maior articulação. A gestão educacional expressa, dessa forma, a superação do conceito forjado dos processos administrativos, na perspectiva da mudança de visão de mundo e dos processos reais que o ambiente escolar vivencia na contemporaneidade.

No entendimento de Kuhn (1982), suscita ainda mais esta mudança de paradigma necessária e urgente na contemporaneidade. Além disso,

[...] a mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (LUCK, 2014, p. 34-35).

Diante do exposto, a autora redimensiona a gestão na educação como possibilidade de estabelecimento de práticas interativas, participativas, de cunho democrático, que sejam caracterizadas por movimentos dinâmicos, uma vez que todos os pares buscam a superação de emblemas que afetam direta e indiretamente a realidade da escola, a qual, enquanto instituição social, está sujeita a processos de mudanças para acompanhar as condições externas proporcionadas pela contemporaneidade.

Diante disso, as concepções de gestão apresentadas até aqui podem criar meios de aproximação com as respostas para os problemas e impasses da EJA. Pensar a gestão escolar, hoje, como uma mudança de paradigma abre possibilidades para a melhoria do processo de escolarização da EJA, implicando a garantia de uma educação igualitária e justa, capaz de reconhecer a importância do trabalho participativo e democrático. Dessa forma, quando a gestão escolar de EJA pautar-se nesse princípio participativo e coletivo, criará condições para o reconhecimento da modalidade.

Entendemos que, em relação à formação histórica e social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, torna-se necessário refletir sobre o processo de gestão escolar nessa modalidade, conforme suas especificidades, impasses e perspectivas educacionais. Por isso, para Lima, Silva e Santos (2015, p. 80), “[...] a gestão educacional para a escola de jovens e adultos precisa considerar na organização, a historicidade dessa modalidade de ensino e constante processo de formação/escolarização e aprendizagem ao longo da vida.”

Observa-se que as escolas que ofertam a EJA se desenrolam por meio de impasses e ocorrências insatisfatórias que ainda revelam um processo educacional carente, o qual não tem atendido às necessidades básicas de aprendizagem dos(as) estudantes jovens e adultos(as). Com isso, percebe-se que, no cenário pedagógico da EJA, depara-se, ainda, com a falta de conhecimento sistemático e do parâmetro de qualidade nas turmas de EJA para auxiliar o planejamento e a prática pedagógica do professor; a carência de integração entre teoria e prática; a fragmentação do saber no momento da difusão do conhecimento; a descontextualização do conhecimento frente aos anseios do público-alvo; a transmissão conservadora do conhecimento, fundamentada numa “educação bancária”; práticas avaliativas conservadoras que engessam o processo de aprendizagem significativa na EJA; a necessidade de práticas escolares que respeitem as características de flexibilidade e da diversidade cultural dentro da EJA.

Outro impasse na gestão da EJA refere-se às questões administrativas. É comum nesse processo deparar-se com a falta de planejamento do gestor escolar para desenvolver ações relacionadas à: organização/estruturação dos espaços escolares (biblioteca, salas de aula, refeitório etc.); formação continuada e práticas pedagógicas de professores; implementação do projeto político-pedagógico e seu plano ação correspondente à EJA; articulação com os vários órgãos da administração pública e setores da sociedade para permanência e êxito dos jovens e adultos na escola; criação de espaço democrático e

participativo para sugestão, monitoramento e avaliação coletiva das propostas didático-pedagógicas da EJA; dentre outras. Por outro lado, para Amorim (2012), essas dificuldades podem ser superadas a partir do momento em que a escola reconhecer a importância da gestão participativa em seu processo. Conforme esse autor, a participação e a construção democrática no ambiente educacional fazem com que o processo de escolarização adquira autonomia e valorize o espaço de aprendizagem, sendo reconhecido enquanto lugar de democracia e de vivência coletiva.

Considerando os problemas de ordem financeira e de infraestrutura, podem-se incluir aqueles relacionados à falta de equipamentos e de recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, de salas de aula do período noturno com iluminação inadequada e sem outras condições mínimas de funcionamento e de investimentos no que se refere aos aspectos de alimentação e transporte escolar.

Diante desse levantamento, torna-se relevante reconhecer que o processo de escolarização da EJA, por meio de sua gestão participativa e democrática, precisa refletir sobre uma nova maneira de fazer e refazer a escola da EJA. Diante da posição e vivências dos grupos populares, em contexto de exclusão social e educacional, a gestão escolar necessita incluir planos de ação que aproximem a escola à realidade objetiva dos jovens e adultos estudantes dessa modalidade. E isso acaba sendo uma condição urgente e necessária, pois a maioria desse público-alvo, diante da posição que ocupa na sociedade e no contexto político/econômico, já sabe lidar com as resistências das políticas públicas local, regional e nacional, capazes de buscar o reconhecimento da sua própria identidade, enquanto pessoas trabalhadoras em diferentes situações da vida.

Entendemos que a gestão escolar deve preocupar-se com a valorização da escola pública e a qualidade dos processos educativos nos quais estão inseridos estudantes jovens e adultos. Assim, a perspectiva da melhoria da prática de gestão educacional será satisfatória a partir do momento em que o espaço escolar buscar reconhecer a superação de sua visão assistencialista e preconceituosa em relação ao (à) estudante da EJA, principalmente do turno noturno. (ARROYO, 2012). Dessa forma, quebramos rótulos e formatos da escolarização, porém, assim, buscamos amenizar (e acabar com) a condição de inexistência, subcidadania e sub-humanidade com que os estudantes do EJA foram classificados, tornando a história da produção das desigualdades sociais, raciais, étnicas, sexuais inseparáveis dessa radicalidade discriminatória.

2.2 Dificuldades dos professores da EJA e propostas de possíveis soluções

A educação de jovens e adultos no nosso país tem evoluído, porém ainda enfrenta muitas dificuldades. Dentre elas, destacam-se questões relativas ao processo de planejamento e gestão do ensino; à falta de: recursos didáticos, formação continuada dos professores, relação entre teoria e prática, articulação e aplicação de um currículo adequado; também à insegurança demonstrada por grande parte dos alunos quando retornam à escola; às dificuldades na compreensão e domínio da leitura e escrita, no saber matemático, em questões relativas à natureza e sociedade; na pertinência das avaliações aplicadas; e nas questões de gênero.

Assim, abordamos primeiramente problemas relacionados ao processo de planejamento de ensino da EJA; em alguns casos, os professores desconsideram a faixa etária e o perfil de seus alunos, não adequando as práticas ou não considerando a individualidade discente. De um planejamento inadequado, decorrem consequências desastrosas. O planejamento deve ser um processo de decisão que norteie a ação educativa, sendo que “no caso da educação de jovens e adultos, o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual estão inseridas, as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades” (CALHÁU, 1999, p. 53).

O objetivo do planejamento visa a uma aprendizagem efetiva e significativa, trabalhando a favor da permanência do aluno no sistema educacional com uma avaliação crítica sobre a atuação do professor. Diante das diferenças encontradas na sala de aula, o educador não deve apenas ser um simples executor de tarefas, com foco apenas nos conteúdos, mas sim atuar de forma reflexiva. Isso porque “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2004, p. 41).

Isso significa dizer que o professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua atuação em sala de aula, construindo conhecimento a partir da sua prática pedagógica, estando aberto a mudanças e trabalhando com dedicação e comprometimento com seus alunos, para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Conforme Fuck (1993, p. 92), deve “acreditar na capacidade de aprender de cada um, que constitui fator preponderante para o resgate da autoconfiança, indispensável na aprendizagem”.

Por essa razão, é necessário compreender que o espaço pedagógico é um lugar de constante reflexão entre as relações estabelecidas entre professor/aluno, “nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” (FREIRE, 1996, p. 97). Outro entrave na educação de jovens e adultos

está relacionado à compreensão e domínio da leitura e escrita. As dificuldades, nesse processo, podem ocasionar um comprometimento nas outras áreas do saber, de modo que a alfabetização propicia condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, fazendo uso dela em todas as funções que ela tem na sociedade.

O professor, ao proporcionar diferentes oportunidades de discussão em sala de aula, contribui favoravelmente para a formação do aluno, já que a temática gênero é integradora de vários temas transversais e faz com que o aluno se perceba como parte integrante da sociedade e agente de transformação social. Frente as dificuldades que existem na educação de jovens e adultos, o docente da EJA pode atuar de diferentes formas, com o objetivo de sanar as dificuldades e entraves decorrentes do processo de ensino e oferecer oportunidades de permanência de estudos aos seus discentes.

3. Metodologia da pesquisa

O aporte metodológico utilizado para desenvolvimento deste estudo se baseou numa abordagem qualitativa, porque entendemos que esta estabelece uma interdependência entre o sujeito e o objeto pesquisado, direcionando para um processo reflexivo acerca do cenário social. Nesse sentido, Minayo (2006) infere que a pesquisa qualitativa versa sobre o trabalho com o universo de aspirações, significados, crenças, atitudes, procurando o espaço mais profundo dos fenômenos a serem estudados.

Além disso, segundo as orientações disseminadas por Goldenberg (1999), os pesquisadores que adotam em seus estudos a abordagem qualitativa se opõem à utilização de um único modelo de pesquisa, além de indicarem que, para cada tipo de estudo, existe uma especificidade. Nessa linha de pensamento, expõe que os pesquisadores envolvidos no desenvolvimento da investigação com essa abordagem se opõem ao modelo positivista, que se preocupa com o não julgamento e visões acerca do pesquisado. Em conformidade com isso, Gatti (2012) aponta que a pesquisa de abordagem qualitativa possibilita desbravar caminhos para superar os modelos positivistas de pesquisa, dando condições para compreender densamente os fenômenos educativos vigentes.

Em relação às modalidades de pesquisa, enfoca-se como modalidade principal o estudo de caso, pois se busca compreender aspectos de um espaço educativo em especial. Quanto às modalidades secundárias, assume-se: a) pesquisa documental, que propiciou a análise dos documentos: Projeto Político-pedagógico, Regimento Escolar e Plano Curricular; b) bibliográfica, constituída a partir da leitura de artigos e teses sobre a EJA; c) pesquisa de campo, que, segundo Gil (2008), procura o aprofundamento de uma realidade específica, sendo que, nesta investigação, houve uso de entrevistas estruturadas destinadas aos docentes e de questionários, direcionados aos discentes matriculados na EJA. Ainda em relação às modalidades secundárias, quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza também como exploratória, já que para Gil (1999), a pesquisa exploratória tem a finalidade de descrever, esclarecer e modificar conceitos e ideias a respeito de determinado tema.

Em relação aos procedimentos metodológicos, aponta-se que a pesquisa ocorreu no período de aproximadamente doze meses, entre março de 2018 a março de 2019, em uma instituição de ensino da rede pública estadual, localizada no Vale do Rio Tijucas que atende ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e ao Ensino Médio EJA. A pesquisa contou com a participação efetiva de 175 alunos (discentes), 40 docentes (professores) e 6 alunos (discentes) (em conversas informais) do Centro Educacional de Tijucas, tendo como intenção coletar informações sobre variáveis que afetam o desenvolvimento da gestão escolar da EJA e o processo de escolarização na instituição.

O principal instrumento de pesquisa utilizado para a organização dos dados foi a entrevista semiestruturada. Triviños (1987) expõe que esse tipo de dispositivo tem como característica questionamentos que são apoiados em hipóteses que serviram de base para o problema do estudo. Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas proporcionam a explicação e compreensão de um fenômeno social, promovendo, assim, a presença consciente do pesquisador no processo de coleta de dados. Em conformidade com as discussões anteriores, Lüdke e André (1986) acrescentam que as entrevistas servem tanto de instrumento como também de objeto para análise de dados que não foram verbalizados, possibilitando que o pesquisador possa analisar as visões do sujeito da pesquisa. Nesta pesquisa, a entrevista continha cinco questões referentes à gestão educacional na Educação de Jovens e Adultos em Tijucas e foi aplicada aos discentes. Além desses aspectos, as entrevistas também serviram para entender o perfil e postura dos 40 docentes, as quais foram realizadas nos dias 16 e 18 abril, 22 a 25 agosto, sendo finalizadas entre os dias 7 e 10 no mês de novembro de 2018.

Além desses instrumentos, foi utilizada a observação participante, a qual ocorre por meio da observação direta do grupo estudado. Também foram realizadas conversas informais com seis alunos matriculados na 1ª série da EJA, os quais se dispuseram a responder algumas perguntas.

Os colaboradores foram informados sobre o objetivo do estudo e, posteriormente, convidados a assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. As informações obtidas foram transcritas em sua integralidade, preservando o anonimato dos sujeitos colaboradores. O tratamento das informações foi feito a partir de uma análise qualitativa, e, nesse sentido, esse processo é relativamente recente e vem caracterizando-se por ser um mecanismo indutivo, tendo como pressuposto o cotidiano dos sujeitos sociais, fazendo-se valer pelas mesmas características da pesquisa qualitativa. Para Fernandes (1991), a análise qualitativa se caracteriza pela busca dos significados e sentidos de informações que são mensuravelmente valiosas. Para Flick (2009), as pesquisas que têm abordagem qualitativa podem recorrer a diversos meios de análises de dados. Assim, segundo os postulados de Denzin e Lincoln (2006), os pesquisadores que optam por uma abordagem qualitativa estão livres para fazer uso da análise do discurso, de conteúdo, arquivos, fonética, tabelas, gráficos, e dados estatísticos de forma geral.

4 Descrição e análise dos resultados

As informações oriundas do campo de pesquisa evidenciam uma riqueza de informações que estão presentes no desenvolvimento da gestão na Educação de Jovens e Adultos no Centro Educacional de Tijucas. Inicialmente, os dezenove colaboradores da pesquisa foram suscitados a expor sua concepção de gestão de EJA.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados a refletir sobre em qual percepção está fundamentada a EJA; desvelando as informações da pesquisa, setenta e cinco dos entrevistados demarcaram que a percepção da EJA busca igualdade de condições para todos; quarenta entrevistados expuseram que a percepção da EJA facilita o acesso e permanência na escola; apenas vinte assinalaram que a percepção da EJA preza pela qualidade; cinquenta sujeitos demarcaram que a EJA está baseada em todas as questões anteriores; e apenas cinco entrevistados assinalaram que nenhuma das alternativas anteriores está presente na percepção EJA das UD's.

Os cento e setenta e cinco discentes da pesquisa foram indagados sobre quais aspectos relativos à EJA devem ser geridos para garantir a qualidade da educação. Os direcionamentos foram diversificados, porém expõem a necessidade específica da EJA no Centro Educacional de Tanhaçu. Os aspectos que necessitam ser geridos com maior atenção expostos através da coletividade de sujeitos são: recursos pedagógicos, assiduidade e pontualidade no transporte escolar, o combate à evasão, a luta pela permanência dos alunos, acompanhamento das relações de ensino e aprendizagem, a falta de interesse e responsabilidade dos alunos, melhoria do ambiente físico da escola, higienização e merenda. O Quadro 1 redimensiona e dá voz aos sujeitos sobre alguns dos aspectos destacados acima.

Quadro 1 – Visões dos discentes para melhoria da qualidade da educação da EJA

CATEGORIAS EDUCACIONAIS			
Sujeito	Variável	Percentual	Quantidade
Discentes	Aprendizagem	47%	82
Discentes	Material didático	18%	32
Discentes	Transporte	14%	24
Discentes	Merenda Escolar	14%	24
Discentes	Estrutura Física	7%	13

Fonte: própria autoria (2020)

A categoria aprendizagem apresentou representatividade de 47% na fala dos entrevistados, a partir do questionamento relacionado às mudanças para que a qualidade seja um processo constante na EJA. Tal possibilidade expõe que esses sujeitos reconhecem que não são depósitos de conhecimentos descontextualizados, tendo a capacidade de compreender e construir significados a partir de sua aprendizagem. Nesse intuito, Freire (2007) entende que a prática, dita como educativa, deve ir além de onde se está, ou seja, ultrapassar as barreiras do dito, possibilitando intervenções e interconexões dos conhecimentos.

Os dados acerca das respostas do alunos dimensionaram na categoria “material didático (livros e atividades de ensino)” têm a expressividade de 18%. Esse material afeta diretamente o ensino teórico e, em parte, não se alinha com o cotidiano. Relacionado a esse aspecto, Schmitz (1993) discorre que o material

ou recurso didático é caracterizado como a ligação entre a palavra e a realidade a ser desvendada. O material didático pode, assim, substituir uma situação real que não pode ser vivenciada e, além disso, estabelece um vínculo fidedigno com a aprendizagem do aluno.

As falas dos sujeitos evidenciaram que o transporte teve a frequência de 14%. Segundo os alunos, a condução sempre chega atrasada para transportá-los e há dias em que o transporte não circula. A LDB 9394/96 implementa que é dever do Estado a garantia do atendimento por meio de programas suplementares, sendo um deles o transporte escolar.

Quando analisadas as entrevistas, a categoria “merenda escolar” evidenciou o percentual de 14%. Nos dizeres de Teixeira (2008), a alimentação escolar, além de servir para suprir aspectos fisiológicos, têm uma vinculação muito importante com os elementos socioculturais.

A categoria “estrutura física (melhoria)” apareceu em 7% das falas. Relativo a esse aspecto, Satyro e Soares (2007) dispõem que a deficiência e falta de manutenção da estrutura física escolar influencia negativamente na qualidade da educação. A falta de biblioteca equipada com um bom acervo bibliográfico, laboratórios para execução de aulas práticas, salas com pouco espaço, são, dentre outros, aspectos que estão interligados à aprendizagem.

A partir das informações evidenciadas, é importante destacar que a categoria “aprendizagem” e a necessidade de geri-la é recorrente nas entrevistas semiestruturadas e nas conversas com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Amorim (2012) é incisivo em destacar que a escola precisa estar aberta ao dialógico, para a resolução das subjetividades que permeiam a contemporaneidade, ampliando os espaços democráticos e inovadores no ambiente escolar, a fim de suscitar o entendimento de que o ensino e a aprendizagem é, por natureza, o lugar no qual a complexidade do mundo social e produtivo está presente.

O posicionamento dos discentes caminha para a construção de ideias em que a concepção de gestão está atrelada à administração da escola; organização; responsabilidade; lida com as mais variáveis de comportamentos humanos; uma gestão diferenciada, pois requer sensibilidade por se tratar de um público diferenciado. Atrela-se também à gestão em EJA a permanência dos alunos em sala de aula e a possibilidade de preparação do sujeito para uma vida social atuante.

E, por outro lado, os docentes sugerem que se elabore uma proposta curricular voltada para a realidade do jovem adulto e do idoso, na qual suas experiências de vida sejam valorizadas, para que esses educandos tenham possibilidades de ultrapassar os conhecimentos construídos no senso comum para o conhecimento científico, e um currículo que valorize a multidisciplinaridade, bem como o desenvolvimento de projetos, abordando as questões de discriminação social, violência, desrespeito ao ser humano e desvalorização do professor.

Esses discentes (sujeitos) veem na escola a melhor forma de resgatar a sua dignidade, mas encontram empecilhos, mesmo sabendo que seus direitos têm sido negados, o que nos faz refletir por meio do currículo é resgatar a sua história de vida. Na maioria das vezes, o trabalho obriga o jovem adulto trabalhador a deixar a escola, mas o sistema capitalista exige formação e conhecimento necessário ou para buscar emprego ou até mesmo para permanecer nele.

A educação de jovens e adultos necessita avaliar sempre sua identidade, reelaborar os seus objetivos e conteúdos e explicitar seus currículos. Os debates precisam ser críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. É nesta direção de formação política para cidadania democrática que se deve caminhar na reelaboração de currículos de educação de jovens e adultos e na formação continuada aos profissionais que nela atuam. O Quadro 2 redimensiona e dá voz aos docentes sobre alguns dos aspectos já destacados.

Quadro 2 – Percepção dos docentes para melhoria da qualidade da educação da EJA para os discentes

CATEGORIAS EDUCACIONAIS			
Sujeito	Variável	Percentual	Quantidade
Docentes	Aprendizagem	35%	14
Docentes	Material didático	15%	6
Docentes	Transporte	3%	1
Docentes	Merenda Escolar	5%	2
Docentes	Estrutura Física	2%	1
Docentes	Evasão Escolar	40%	16

Fonte: própria autoria (2020)

Entende-se, assim, que, para atingir o papel de intelectual crítico, o professor deve analisar sistematicamente sua situação profissional, os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que permeiam a escola e seus alunos, questionar seu próprio trabalho, suas concepções de escola, currículo, ensino, metodologias e assumir a responsabilidade da produção e utilização do conhecimento, firmando compromisso com a transformação do pensamento e da prática dominante da aprendizagem, conforme o enfoque dos 35%. Na perspectiva de Giroux (1997), a reflexão amplia o horizonte, incluindo a compreensão da ação dos professores com a estrutura e o funcionamento institucional, exercendo sobre a prática de ensino sua prática, bem como o compromisso social, político e inserção do seu exercício profissional de docente.

A EJA fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos em que se identificam os eixos cultura, trabalho e tempo como os que deverão articular toda a ação pedagógico-curricular nas escolas. Com isso, a troca de experiência permite a construção de novos saberes para seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a formação dos professores precisa “investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Enfim, a evasão escolar é fato que afeta a estrutura escolar, bem como dos fatores didáticos e pedagógicos que possivelmente estejam colaborando para a sua evasão. Sendo a evasão escolar um agravante social, visto que diversos os fatores contribuem para o índice evasivo escolar, é necessário que a instituição escolar busque resgatar o aluno que permanece à margem da sociedade e desenvolva estratégias que reduzam a evasão de alunos. De acordo com Gagno e Portela (2013), “A garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes de EJA deve ser o objetivo de toda a sociedade, e isso só será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas”, por isso é de suma importância a estratégia do professor diante do currículo selecionado, para que esse não seja permeado de ideologias sinalizadas e sim de pesquisas individuais que atendam aos interesses culturais e sociais dos discentes.

A concepção dos discentes está direcionada à ideia de que a gestão em EJA resume-se aos processos técnicos administrativos, não levando em conta as características que são específicas para o desenvolvimento do trabalho em EJA. Nesses moldes, Begot e Nascimento (2002) expõem que o gestor escolar da contemporaneidade tem que se ater à preocupação cotidiana no exercício da função que desempenha e da importância e responsabilidade colocada sobre si. É importante demarcar que o gestor que vislumbra sucesso na organização escolar deve ser maleável e se (re)formar cotidianamente para ser atuante frente às demandas globais.

Diante desse aspecto, a educação e os processos de aprendizagem devem colocar o sujeito diante de novos enfrentamentos para compreender o mundo e a si mesmo. É importante destacar que a aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos é iniciada anteriormente aos processos de escolarização; portanto, esses sujeitos já tiveram contato com a língua falada e escrita, processos matemáticos através de cálculos simples e tantos outros conhecimentos. Nesses moldes, esses são outros sujeitos que adentram a escola e, conseqüentemente, necessitam de outras pedagogias de aprendizagem.

A partir das informações coletadas, é importante destacar que a categoria aprendizagem e a necessidade de geri-la é recorrente nas entrevistas semiestruturadas e nas conversas com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Amorim (2012) é incisivo em destacar que a escola precisa estar aberta ao diálogo, para a resolução das subjetividades que permeiam a contemporaneidade, ampliando os espaços democráticos e inovadores no ambiente escolar, a fim de suscitar o entendimento de que o ensino-aprendizagem é, por natureza, o lugar no qual a complexidade do mundo social e produtivo está presente. Por isso, no Quadro 3, damos destaque às relações entre as entrevistas dos discentes e a percepção dos docentes na EJA.

Quadro 3 – Percepção dos docentes para melhoria da qualidade da educação da EJA para os discentes

VISÃO DOS DISCENTES X PERCEÇÃO DOS DOCENTES	CATEGORIAS
Os alunos precisam de estímulos para melhorarem o interesse pela aprendizagem, bem como para dar continuidade aos/nos estudos, pois é gritante a evasão na escola. Há também necessidade de acompanhamento da família e maior suporte pedagógico.	Aprendizagem
Os aspectos a serem geridos na EJA para a melhoria da qualidade estão no oferecimento de material didático de qualidade capacitado para atender aos anseios de aprendizagem, pois que são alunos com pouco tempo dedicado aos estudos devido aos afazeres.	
Os assuntos devem buscar sempre lastrear-se ao cotidiano do educando, buscando fortalecer sua autoestima e dar qualidade na construção do conhecimento.	
Conhecer a realidade do aluno, trabalhar de forma interdisciplinar, no que for proveitoso para o aluno.	
As relações de ensino-aprendizagem na EJA, identificando características quanto a metodologia, dificuldades e relações sociais nesse processo, para jovens e adultos que não concluíram ou tiveram acesso à educação institucionalizada.	
Material didático compatível com a realidade do aluno, cursos de formação continuada aos professores.	Material didático
Quando eu explico um assunto, tenho sempre que copiar no quadro, porque os alunos não têm por onde estudar.	
Mais livros, mais aulas interessantes, uma estrutura física que acolha o estudante.	
Transporte para chegar mais cedo na escola, reduzindo o atraso dos alunos nas aulas.	Transporte
Melhoria da água, merenda escolar, organização dos banheiros masculinos, e a disciplina dos alunos em sala de aula.	Merenda escolar
Precisa melhorar a sala, são paredes que não pintaram, os banheiros não têm uma boa higiene, para mim é uma das melhores escolas do município, mas algumas coisas precisam melhorar, tipo o lazer na quadra, precisando de materiais e equipamentos de educação física.	Estrutura física

Fonte: Elaboração do pesquisador, 2018.

Nesses moldes, Amorim *et al* (2009) pontuam que a organização escolar atual deve estar constituída a partir de exigências sociais e educacionais. Diante disso, a escola da contemporaneidade deve mobilizar e tornar reais recursos materiais e humanos para que o jovem encontre percursos pedagógicos que fortalecem e tornam concreto o processo de aprendizagem e a qualidade educacional.

É importante destacar que, visando à qualidade na EJA, a gestão escolar é percebida como sendo um dos elementos integradores entre os pares, capazes de movimentar, mobilizar, refletir, promover e tornar concreto processos educativos organizacionais que de fato atendam e sanem as demandas que são condições essenciais para a qualidade da educação na modalidade.

5. Conclusão

A partir da análise do contexto histórico, observa-se que a EJA vem se sobressaindo no cenário educacional, devido às mobilizações promovidas pela sociedade ao longo dos últimos anos, entretanto, muito ainda há de ser feito para reparar a exclusão a que foi submetida a população adulta. De certa forma, a pesquisa realizada atendeu ao que se propôs, pois possibilitou, por meio da pesquisa bibliográfica e da investigação do cotidiano escolar, conhecer o universo da EJA, um pouco mais de seus sujeitos e diagnosticar os principais impasses e desafios que são vivenciados pelos docentes.

A relação entre a Gestão Escolar e a EJA é um fato que merece um olhar minucioso, pois existem vários entraves que têm impossibilitado que ambas caminhem entrelaçadas nas instituições educacionais. São problemáticas que giram em torno de questões administrativas, financeiras e pedagógicas, que entravam o processo de gerir, e com qualidade, essa modalidade. É urgente e necessário refletir que a EJA foi e é ainda

tratada (com poucas mudanças), através de campanhas e programas educacionais de pequena duração. Desse modo, essa modalidade de ensino, que sofre constantes modificações, devido aos programas de governos, não é encarada ainda como possibilidade de modificação social e ainda é extremamente estigmatizada.

Na instituição observada, constatou-se a necessidade de se adaptarem os documentos norteadores do trabalho pedagógico às especificidades do público a que atende, sendo necessário colocar em prática orientações voltadas exclusivamente para a EJA. Em relação aos impasses e desafios, dois aspectos se tornaram evidentes na visão dos professores: a falta de uma formação específica para o professor de EJA e a evasão, já que o número de alunos que se matricula no início do ano é bem elevado, porém, no decorrer do ano, o número de matrículas diminui.

Compreender a lógica de que a escola é uma instituição complexa, plural, heterogênea e cheia de subjetividades e pensar que as instituições de ensino que ofertam a modalidade da EJA são imensamente mais complexas, pelas trajetórias de vida cultural, social e econômica de seus sujeitos, instiga pressupostos organizacionais para que a gestão escolar se consolide como um campo de inovação.

Para esse fim, os encaminhamentos iniciais apontam para a necessidade de uma gestão democrática que avalie quais avanços e retrocessos estão atuando sobre a EJA no Centro Educacional de Tijuca e o que necessita de ser gerido, redimensionado e refletido. É importante demarcar a necessidade de maiores graus de autonomia e participação dos atores envolvidos, além da comunidade no entorno. É indispensável refletir acerca de uma possibilidade paradigmática que promova inovação e amplie os horizontes da instituição escolar. Esse redimensionamento da gestão escolar versa encontrar uma nova concepção de gestão que leve em conta os aspectos estruturantes da educação: a dialogicidade, o processo participativo, a criatividade e a diversidade cultural e pedagógica.

É necessário que o gestor crie um espaço inovador e favoreça a construção e a consolidação de novas teorias, de métodos e técnicas gestoras que deem um sentido contemporâneo à instituição escolar e ao processo formativo dos alunos. É necessário que o lugar da gestão em EJA seja um ambiente prazeroso e comprometido com um modelo de educação que tenha equidade e promova o espaço democrático, igualitário, possibilitando a criação de novos saberes educacionais, sociais e culturais.

Apesar de vários aspectos da EJA permanecerem em discussão, esta pesquisa também indicou a necessidade de proporcionar ações voltadas para a formação dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino, o que deve constituir uma preocupação não apenas para as instâncias formadoras, mas também para os gestores públicos que estão à frente das redes de ensino. Não investir em uma formação docente específica e adequada para o educador de adultos contribui para tornar questionável a qualidade do ensino, dos materiais que vêm sendo oferecidos a este público e para colocar em dúvida o cumprimento de um direito prescrito em lei.

Diante desses direcionamentos, a gestão escolar que versa a inovação deve articular o processo de ensino aprendizagem, a gestão das atividades administrativas e financeiras da escola como sendo um todo complexo, contraditório, mas, único e estruturado, de modo a valorizar e desenvolver a visão de mundo do aluno, para que ele possa refazer os diferentes caminhos formativos, que precisa empreender, em sua jornada pedagógica, cultural e social.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AMORIM, A. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

AMORIM, A. *et al* (org.). **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2009.

ARROIO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G.; LINO, N. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

BARONE, R. R. M. Educação e políticas: questões para o debate. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v. 26, n. 3, 2000.

- BEGOT, M. G. S.; MARLENE, M. J. C. **Gestão Escolar: numa perspectiva democrática**. Monografia de Conclusão de Graduação. Centro de Ciências Humanas – Universidade da Amazônia. Belém, 2002.
- BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BRASIL. **Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2017.
- CALHÁU, M. do S. M. Planejamento e avaliação. In: **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília, v. 10, p. 53-61, 1999.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- FERNANDES, M. E. Memória Camponesa. In: **Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP**, Ribeirão Preto, 1991.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, K. S. de. Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, M. C. (org.). **Gestão Educacional nos Municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FUCK I. T. **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GAGNO, R. R.; PORTELA, M. S. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente**. São Paulo, 2003.
- GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LEÃO, D. O. de. Docência e alfabetização na EJA: espaços e tempos de formação cotidiana. In: GUSTASACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Saberes e Fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- LIMA, J. S.; SILVA, M. S.; SANTOS, C. L. N. dos. Gestão e qualidade na EJA: contribuições para pensar a escola de jovens e adultos. In: AMORIM, A. FERREIRA, M. da C. A.; ALVES, E. V. (Orgs.). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto pedagógico em Educação de Jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: EDUNEB, p. 69-81, 2015.
- LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2008.

LUCK, H. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev./jun. 2000.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião anual da ANPED**, 23, Caxambu, 2000.

MEYER, C. **Educar para a diversidade e cidadania**: construindo a Educação. São Paulo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLL, J. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 01, n. 01, p. 09-24, jul/dez. 2004.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, n. 29, p. 83-100, 2007.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N. L. **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil

The trajectory of youth and adult education in Brazil

El camino de la educación de jóvenes y adulta en Brasil

Lenir Keller

Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens
Universidade Franciscana – UFN
E-mail: lenirkeller@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7414-526X>

Elsbeth Léia Spode Becker

Doutora em Agronomia
Universidade Franciscana – UFN
E-mail: elsbeth.geo@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9867-1835>

RESUMO

Este ensaio discorre sobre fatos relevantes que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil por meio de um levantamento documental e bibliográfico da literatura pertinente, das políticas públicas, da legislação desde o Brasil Colônia até a atualidade, com a intenção de compreender a evolução da modalidade através do tempo, nos diferentes momentos históricos, e os desdobramentos no campo educacional. Foi baseado, principalmente, nas obras de Gadotti (2009), Di Pierro (2005) e Di Pierro e Haddad (2000, 2015), que tratam da trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, contextualizando-a no tempo e no cenário político-econômico e social, acrescidas, ainda, de análises sobre a conjuntura internacional e perspectivas para a modalidade na pós-modernidade. Pôde-se inferir que o pensamento em prol da EJA e sua qualidade de ensino exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que se busca atender às características e qualidades de desenvolvimento e de cultura dos jovens e adultos, às suas histórias de vida e contextos sociais.

Palavras-chave: Legislação. Contextualização. Finalidades. Perspectivas.

ABSTRACT

This essay discusses relevant facts that compose the history of Youth and Adult Education in Brazil through a documentary analysis and bibliographic research of the pertinent literature, public policies and legislation from the time of Brazil Colony to the present. The objective was to understand the evolution of the EJA modality along the years, in the different historical moments and the developments in the educational field. The present study was based mainly on the work of Gadotti (2009), Di Pierro (2005) and Di Pierro and Haddad (2000, 2015) who deal with the trajectory of Youth and Adult Education in the country, contextualize it in time as well as in the political, economic and social scenario and analyse the international conjuncture and perspectives for the modality in post-modernity. It could be inferred that the thinking in favor of EJA and its teaching quality requires flexibility, psychological maturity, creativity and cognitive complexity, as it seeks to meet the characteristics and qualities of development and culture of young people and adults, their life stories and social contexts.

Keywords: Legislation. Contextualization. Purposes. Perspectives.

RESUMEN

El ensayo discurre sobre hechos relevantes que conforman la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil a través del análisis documental e investigación bibliográfica de literatura relevante, políticas públicas, legislación desde la Colonia Brasil hasta el presente, con la intención de comprender la evolución de la modalidad a través del tiempo, en los diferentes momentos históricos y los desarrollos en el campo educativo. El marco teórico se basó principalmente en los trabajos de Gadotti (2009), Di Pierro (2005) y Di Pierro y Haddad (2000, 2015) que tratan de la trayectoria de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el país, contextualizándolo en el tiempo y en el escenario político, económico y social, además del análisis de la coyuntura internacional y las perspectivas de la modalidad en la posmodernidad. Se podría inferir que pensar a favor de la EJA y su calidad de enseñanza requiere flexibilidad, madurez psicológica, creatividad y complejidad cognitiva, ya que busca satisfacer las características y cualidades del desarrollo y la cultura de los jóvenes y adultos, sus historias de vida y contextos sociales.

Palabras clave: Legislación. Contextualización. Propósitos. Perspectivas.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída legalmente no Brasil como modalidade de ensino, Fundamental e Médio, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996b), destinada àqueles que não estudaram na idade escolar própria, em atendimento à demanda de jovens e adultos analfabetos, à baixa taxa de escolaridade e ao atraso escolar, cujos índices, historicamente, compõem a realidade educacional do nosso país.

Este estudo tem como objetivo estabelecer a contextualização da trajetória da EJA e sua importância na educação do Brasil. Para tanto, procurou-se investigar as primeiras iniciativas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos desde o Período Colonial, passando pelo Império, pela República até a contemporaneidade. Na sequência, foi realizado um inventário das leis e dos programas que efetivaram a EJA no Brasil, a partir de 1996, evidenciando a sua abrangência e finalidades. Também, foram levantadas abordagens de autores e comentadores, Gadotti (2009), Di Pierro (2005) e Di Pierro e Haddad (2000, 2015), que discutem o contexto dessa modalidade de educação no país, os avanços alcançados, as fragilidades existentes e as projeções futuras.

O estudo foi dividido em sete seções. A primeira, “Introdução”, apresenta a proposta da investigação. A segunda seção, “Brasil Colônia e Império: Catequização e Ensino de Ofícios para Adultos”, refere-se às iniciativas de alfabetização para adultos, engendrada pelos jesuítas, para atender os filhos dos portugueses recém-imigrados e catequizar a população nativa, nos períodos do Brasil colonial e imperial. Na terceira seção, “A educação para adolescentes e adultos na República: ações incipientes e adequação às demandas político-econômicas”, são retomados aspectos sociais e econômicos que foram determinantes para as finalidades educacionais do segmento em questão e o surgimento de movimentos sociais em contraponto ao cenário político, porém sufocados com o golpe militar.

Na quarta seção, “Mobilizações internacionais para a educação de adultos: convergência para celebração de acordos e metas”, traça-se um esboço dos movimentos internacionais voltados para a promoção das garantias individuais, entre elas, a instrução. A quinta seção, “Constituição Cidadã: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano”, discorre sobre os marcos legais que constituíram a modalidade como proposta de restauração do direito à escolaridade, acesso aos bens sociais, exercício da cidadania e oportunidade de atualização permanente. A sexta seção, “Programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos”, elenca os principais programas para a modalidade, incluindo desde a alfabetização até a expansão de ofertas profissionalizantes a partir de 2005. E, por fim, na sétima seção, são apresentadas algumas considerações finais, enfocando os desafios presentes e futuros para a Educação de Jovens e Adultos.

2. Brasil colônia e império: catequização e ensino de ofícios para adultos

A proposta de uma educação para jovens e adultos no Brasil se iniciou junto com a história do país, no período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas em Salvador, onde edificaram a primeira escola elementar. Aos jesuítas, foi delegada a tarefa de cuidar da educação para atender os filhos dos portugueses

recém-chegados, propagação da fé católica e da cultura portuguesa, sendo uma das tarefas catequizar os índios, com o objetivo claro de expansão religiosa, aliado aos interesses de consolidação dos processos de colonização do governo imperial e da consolidação da cultura portuguesa:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 43).

Posteriormente, os jesuítas passaram a ensinar regras para o convívio social e atividades profissionais aos índios e também para os escravizados, porque precisavam de mão de obra mais preparada para o exercício de funções em armazéns, engenhos e nas fazendas. Portanto, o acesso à escolarização foi ofertado aos índios e escravizados jovens e adultos com três objetivos claros por parte da coroa portuguesa: catequização, subjugação à cultura portuguesa e formação de mão de obra conforme as necessidades da economia do período colonial.

Durante dois séculos, os jesuítas fundaram colégios e foram os responsáveis pela educação desenvolvida nesse período, unindo interesses da corte e religiosos: formação religiosa e escolarização primária, evoluindo para o ensino clássico. Verifica-se, portanto, que os jesuítas tiveram um papel preponderante para além da difusão do evangelho, pois

[...] tais educadores 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 (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109).

Porém, com a expulsão dos jesuítas em 1759, a estrutura educacional existente passou por mudanças, sendo, então, assumida pelo governo, resultando em descontinuidade em termos de finalidades e organização, como descrevem Haddad e Di Pierro (2000, p. 109): “Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

Mesmo com a chegada da família imperial ao Brasil, em 1808, e a consequente elevação do *status* político do Brasil de Colônia a Reino Unido de Portugal, as alterações e a expansão do sistema educacional destinaram-se à elite, com foco no ensino superior. A Constituição de 1824 previu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, portanto, e por extensão legal, para jovens e adultos. Dez anos depois, através do Ato Adicional de 1834, passou-se a responsabilidade para as províncias, para que se incumbissem da educação de todos, ficando o Império com a educação superior.

Devido às dificuldades financeiras das províncias, a referida lei não foi cumprida, ou seja, a educação continuou acessível para poucos, muito menos ainda para jovens e adultos, efetivando-se na prática a distância entre o direito legal e a garantia de acesso. Como se vê,

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o Ato Adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Em 17 de fevereiro de 1854, através do Art. 71 do Decreto nº 1331-A, de autoria do Ministro do Império, Couto Ferraz, que regulamentava o ensino primário e secundário do Município da Corte (Rio de Janeiro).

Com isso, o Governo Imperial abriu possibilidades para as escolas que tivessem mais de um professor atender adultos e que assim quisessem, duas vezes por semana, domingos e feriados, como segue:

Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados, alternadamente, por mês ou por ano, a ensinar as matérias da instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (BRASIL, 1854, Art. 71).

O teor do conteúdo do Artigo 71 deixa claro que há necessidade de alfabetizar adultos, porém a obrigatoriedade do Estado de promover os meios e as condições se restringiu para quando houvesse disponibilidade. Esses adultos seriam homens pobres analfabetos, ocupados em trabalhar para seu sustento durante o dia e que receberiam a instrução primária, uma vez que o país estava se organizando, apresentava crescimento econômico naquele período, e a consequente demanda de trabalhadores mais preparados ficava evidente.

Já o Decreto nº 7031- A, de 6 de setembro de 1878, publicado pelo Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio da Silva Carvalho, tinha como finalidade única organizar a oferta de educação pública para adultos como instrução primária em escolas para o sexo masculino, tendo direito de frequentá-las homens livres, maiores de 14 anos, vacinados e saudáveis, conforme consta nos Art. 1º e 5º.

No ano seguinte (1879), o ministro, Carlos Leôncio da Silva Carvalho, completou o projeto educacional do Império, propondo a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que deu origem aos Pareceres/Projetos de Rui Barbosa, os quais permitiam a frequência de escravos nas escolas e referendavam o ensino primário destinado aos adultos. O segundo parágrafo do Art. 2º do Decreto nº 7.247/1879 assim estabelecia:

Os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos (BRASIL, 1879, Art. 2º, § 2º).

Para a época, a reforma foi bastante ousada e pretendia modernizar e ampliar a oferta de oportunidades educacionais. No entanto, os indicadores do período mostraram que pouco do almejado foi alcançado, como mencionam Haddad e Di Pierro 2000, p.109 “[...] chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”.

Diante do exposto, é possível inferir a ideia de que a educação destinada a jovens e adultos, nos Períodos Colonial e Imperial, destinava-se ao ensino de ofícios em atendimentos às demandas de trabalho de cada período.

3. A educação para adolescentes e adultos na república: ações incipientes e adequação às demandas político-econômicas

Com o advento da República e a promulgação da Primeira Constituição do sistema republicano de governo, marcando a transição da Monarquia para a República, poucas mudanças ocorreram na educação brasileira, seguindo-se um quadro de exclusão, analfabetismo e atendimento às elites, conforme as palavras de Moura: “Com a proclamação da República, mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas. [...] continuava privilegiando as classes dominantes” MOURA, 2003, p.31). Destaca-se que a Constituição de 1891 impedia de votar analfabetos e mendigos, mesmo sendo a maioria da população iletrada. Na época, com a instituição do federalismo, as províncias passaram a ser estados, cabendo-lhes a tarefa de promover o ensino primário, e ao governo federal, o ensino secundário e superior. Embora reformas educacionais tivessem sido adotadas, poucos resultados se obtiveram, sendo a questão financeira uma das dificuldades (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A ausência do Estado e os índices elevados de analfabetismo deram espaço à sociedade civil, que começou a se organizar, constituindo “ligas contra o analfabetismo”, pois o censo realizado em 1920 apontava que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000), somado ao fato de que não havia escolas suficientes para atendimento da demanda. Então, a preocupação com a qualidade da educação e a responsabilidade estatal é retomada.

A partir de 1930, com a chegada do capitalismo industrial no Brasil, a necessidade de viabilização de uma educação mais moderna, com conhecimentos e habilidades mínimas para sustentar na expansão industrial, predominou. Segundo Di Pierro e Haddad: “Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

No entanto, as mobilizações sociais, movimentos de educadores e debates políticos manifestavam-se em favor de uma educação como direito social para todos, gratuita, obrigatória e dever do Estado, de

caráter democrático, em contraponto às correntes dominantes que pensavam na ordem e no progresso econômico, culminando com a Revolução de 1930, que representou “um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

A Constituição de 1934 determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual delineou as atribuições e atuação da União, dos Estados e Municípios na esfera educacional. Também destinou uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, através da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, e reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação, a partir do Plano Nacional de Educação.

O objetivo da Constituição de 1934 era melhorar as condições de vida da grande maioria dos brasileiros, criando leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura. Ampliou o direito de cidadania dos brasileiros, possibilitando à grande fatia da população, que até então era marginalizada do processo político do Brasil, participar então desse processo. A Constituição de 1934 trouxe, pois, uma perspectiva de mudanças na vida de grande parte dos brasileiros (BRASIL, 1934).

Porém, para a escolarização de adultos, apenas na década de 1940 foram sentidas mudanças, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1941, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, em decorrência da necessidade de formação profissional para a efetivação do desenvolvimento econômico do país, ou seja, a educação de adultos entendida como educação profissional básica (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Contudo, especialmente na segunda metade dos anos 40 do século XX, houve a efetivação de programas para jovens e adultos em decorrência da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, cujos estudos apontaram para a necessidade de um fundo nacional com recursos destinados ao financiamento da Educação Primária e inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (DI PIERRO; HADDAD, 2000), pois os índices de analfabetismo alcançavam 50% da população em 1945 (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

A Constituição de 1946, sob influência das ideias liberais da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) e dos aspectos sociais de 1934 (BRASIL, 1934), reconheceu nos Artigos 66 e 77 a educação como direito de todos de forma gratuita, referindo-se ao ensino primário, de forma supletiva, destinado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, seguindo os mesmos princípios do ensino primário fundamental (BRASIL, 2000a).

Nesse período, no cenário internacional, era criada a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a qual sublimava o papel primordial da educação, destacando a necessidade de políticas educacionais para alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em decorrência, no Brasil, em 1947, aconteceram o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, promovido pela UNESCO e Organização dos Estados Americanos (OEA), eventos relevantes para a educação voltada para jovens e adultos, como propulsores para a organização, a ampliação da oferta de escolarização tanto no meio urbano quanto rural e a premência de metodologias diferenciadas para efetivação das ações (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Ainda em 1947, foi estabelecido o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tendo suas atividades encerradas em 1950, o qual difundiu campanhas para educação de adolescentes e adultos, contribuindo para a organização e difusão da oferta em estados e municípios. Mesmo assim, os indicadores continuavam apontando a precariedade do quadro educacional:

Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 25).

Para tentar resolver essa realidade, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, e, em seguida, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

No entanto, conforme análise de Haddad e Di Pierro, houve uma redução do índice de analfabetismo no país, mas não necessariamente qualificação da escolarização:

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Como exigência da Constituição Federal de 1946, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, após treze longos anos de disputas, legitimando as forças conservadoras e minimizando recursos, acesso à educação e oportunidades. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) serviu para regularizar o sistema educacional no país, os conselhos estaduais de educação e a formação mínima exigida para professores, todavia, não produziu os desdobramentos esperados, e a preocupação com a escolarização de adolescentes e adultos ficou restrita à possibilidade de formação de classes especiais, no sentido de aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar, e de realização de provas para conclusão e certificação correspondente ao curso ginasial (BRASIL, 2000a).

Nos períodos republicanos, da República Velha (1889-1930), Era Vargas (1930-1945) e República Populista (1946-1964), a educação pensada para adolescentes e adultos foi ponto de discussão e de medidas governamentais, mais como necessidade de escolarização para acompanhar as mudanças econômicas e políticas do país, do que como direito do cidadão brasileiro e dever do Estado. Porém, em contraponto, serviu como base para a busca de mudanças futuras e mais profundas, focadas nos vieses pedagógico e social.

3.1 Os movimentos sociais e o compromisso com uma educação de qualidade para jovens e adultos

No período republicano, a sociedade brasileira viveu momentos de efervescência política e de organização das classes populares na busca de seus direitos face ao desenvolvimento industrial. Na verdade, as políticas de governo visavam a ampliar as ofertas educacionais com interesse na formação mais eficiente dos operários. Já o movimento operário buscava uma educação voltada para a emancipação, para ambos os sexos, e laica, ideais que foram concretizados com a criação das escolas modernas, as quais foram fundadas no período de 1894 a 1922 no país e “[...] destacavam-se pela aceitação da coeducação de classes e gêneros e pela educação integrada de jovens e adultos [...]” (FELTRIN, 2017, p. 72). As referidas escolas adotaram a pedagogia racional libertária, com a finalidade enfrentar o processo de dominação reproduzido pelas formas tradicionais de educação em favor da emancipação da pessoa, no entanto, à medida que foi percebido que a ideologia anarquista era predominante, estas passaram a ser perseguidas e fechadas. A educação para adultos também era promovida em outros espaços, como Centros de Cultura ou Estudos Sociais.

A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro (1958), durante o governo de Juscelino Kubitschek, contribuiu para avolumar-se ainda mais a percepção de que a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos demandavam uma pedagogia diferenciada, envolvida com o meio social e a realidade desses estudantes, contando com o apoio dos movimentos sociais como o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular do Recife, bem como a participação de Paulo Freire, conforme são descritos na citação de Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.

As iniciativas de 1961, dos Centros Populares de Cultura, coordenados pela União Nacional de Estudantes (UNE) com a utilização do método Paulo Freire, foram as mais promissoras para a concretude de processos de alfabetização emancipatórios, preocupados e centrados naqueles que aprendem. Paulo Freire criou uma proposta inovadora de alfabetização que foi colocada em prática na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, onde foram alfabetizados 300 cortadores de cana de açúcar em apenas 45 dias.

O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p.28).

Como o pensamento e a proposta de Paulo Freire para a alfabetização de adultos assumiram grande destaque na década de 60 do século XX, em 1963, ele foi designado responsável para a criação de um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), o qual foi aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (BRASIL, 1964), que tinha como meta alfabetizar dois milhões de pessoas.

Cabe ressaltar que, mesmo com o exílio de Paulo Freire, o “paradigma freireano” e os princípios da Educação Popular, embasados na reflexão, diálogo, no entendimento do contexto pessoal e social, abordagem metodológica diferenciada, permaneceram vivos em iniciativas de igrejas e movimentos sociais (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

3.2 Educação para jovens e adultos após o golpe de 1964: retorno ao assistencialismo e conservadorismo

Com o Golpe Militar no ano de 1964, todo o trabalho organizado pelos movimentos sociais foi desmantelado, inclusive com o exílio de Paulo Freire, sendo instalados novamente programas de cunho assistencialista e conservador para a alfabetização de adultos, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113): “No plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados [...]”, entre eles a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), financiada pelo governo federal.

Diante da perpetuação de índices de analfabetismo, da baixa escolaridade da população brasileira e dos desconfortos ocasionados por esta realidade ao governo do regime militar, bem como diante das pressões internacionais, a Constituição de 1967 declarou a educação um direito de todos e estendeu a obrigatoriedade do ensino até os quatorze anos (BRASIL, 1967a). Também, nesse mesmo ano, através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a finalidade de erradicar o analfabetismo e propor a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967b). Nesse sentido, percebe-se que

Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnado o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Contando com recursos federais, parcerias com instituições privadas e religiosas para alcançar a meta de erradicar o analfabetismo no país em dez anos, o MOBRAL tornou-se uma campanha de massas.

Isso se deu pelo fato de ter sido implantado com três características: “paralelismo aos demais programas de alfabetização”, “organização operacional descentralizada” e “centralização da direção do processo educativo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115), com propósitos de controle pedagógico do programa e manutenção da ordem vigente. Mesmo assim, segundo Friedrich *et al.* (2010), o MOBRAL, apesar dos rígidos mecanismos de controle e fartos recursos, não alcançou a meta proposta e foi extinto em 1985, período de redemocratização do país.

Em 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a educação para jovens e adultos foi contemplada com cinco artigos no Capítulo IV, os quais abordaram suas finalidades, a disposição para a formação profissional, a possibilidade de cursos a distância através de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação disponíveis na época, e a certificação através dos exames e cursos profissionalizantes (BRASIL, 1971).

O Art. 27 da lei em discussão determinou a oferta de cursos de aprendizagem para alunos de 14 a 18 anos, quando frequentando os anos finais do 1º Grau, e de cursos intensivos de qualificação profissional para alunos do 2º Grau (BRASIL, 1971), ou seja, a formação de mão de obra em atendimento às necessidades tecnicistas da expansão do parque industrial brasileiro. Há claramente o atrelamento dos princípios do ensino supletivo ao mercado de trabalho, com a urgente necessidade de formação de mão de obra, como concluem Haddad e Di Pierro (2000, p. 117): “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Como consequência do Golpe Militar, os movimentos sociais se enfraqueceram, tendo a reestruturação do sistema educacional dado lugar aos domínios autoritários e centralizadores que muitas vezes serviram como meio de controle social e reprodução da ordem.

4. Mobilizações internacionais para a educação de adultos: convergência para celebração de acordos e metas

As mobilizações no mundo inteiro em defesa de uma educação de qualidade para jovens e adultos têm sido tema nas agendas internacionais, com destaque às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), realizadas no período de 1949 a 2009.

Embora as agendas internacionais não tenham a função nem o poder de determinar as ações dos governos para a implementação de programas voltados para a erradicação do analfabetismo e a promoção da elevação da taxa de escolaridade da população, apontam diretrizes para a efetivação de políticas públicas para o segmento.

Mesmo não tendo caráter impositivo, acordos internacionais assinados pelos governos nacionais podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

As CONFINTEAs surgiram na segunda metade do século XX com o objetivo de discutir e encontrar caminhos para enfrentamento do analfabetismo.

Para isso, firmou-se acordos e metas entre os países participantes, em direção à consolidação do direito à instrução obrigatória e gratuita, “no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, garantida no Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948 (ONU BRASIL, 1948). Ao se reportar à importância das CONFINTEAs, Gadotti afirma que “a Confintea, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo” (GADOTTI, 2009, p. 7).

A I CONFINTEA aconteceu na Dinamarca, em 1949, após o término da Segunda Guerra Mundial, tendo como preocupação a educação de pessoas adultas como instrumento de difusão dos direitos humanos fundamentais para a cultura da paz, em decorrência das atrocidades recém-vivenciadas pela humanidade. A II Conferência, realizada em 1960, no Canadá, contemplou duas questões: “[...] a Educação de Adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária” (GADOTTI, 2009, p. 9).

No ano de 1972, a III CONFINTEA aconteceu no Japão, tendo como tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”, abrindo o debate sobre legislação, financiamento, profissionalização, pesquisa em Educação de Adultos, cooperação internacional. A referida conferência foi considerada “bastante produtiva [...] e] ajudou a avançar nas discussões sobre educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida e sobre a centralidade da aprendizagem para esse processo” (IRELAND, 2014, p. 37).

Em 1985, na França, sob influência das recomendações sobre a Educação de Adultos da Conferência de Nairóbi, corrida em 1976, realizou-se a IV CONFINTEA, tendo como temas a educação permanente, o direito a aprender e o papel do Estado e das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Este evento contou com 800 participantes, sendo representados mais de 100 Estados membros e ONGs de todos os continentes.

A V CONFINTEA foi realizada na Alemanha em 1997 e teve o maior público: 1.300 participantes, representantes de 150 países e de 40 ONGs. Segundo Gadotti (2009), a V CONFINTEA deixou muitas “lições” que devem ser levadas em conta:

[...] a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (GADOTTI, 2009, p. 10).

Nessa Conferência, foi destacada a aprendizagem ao longo da vida como direito dos cidadãos e o reconhecimento da diversidade sociocultural e perspectiva de gênero. Foram aprovadas a “Declaração de Hamburgo”, a adoção da “Agenda para o futuro”, e a instituição da “Década Paulo Freire da Alfabetização”

A VICONFINTEA foi realizada no Brasil, em Belém, Pará, no ano de 2009, tendo como lema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável” e contou com 1.125 participantes de 144 países. A VI CONFINTEA teve dois objetivos principais: a articulação da educação e aprendizagem e a efetivação de políticas públicas para a viabilização da educação de adultos. Também propôs ampliar o conceito de educação para adultos e vincular a aprendizagens significativas ao longo da vida, com vistas à inclusão social e construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis (IRELAND, 2014), “reafirmando compromissos para a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento” (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 201).

As mobilizações no mundo todo, com a realização de conferências, encontros, fóruns e pactos, constituem-se num movimento internacional de salvaguarda em prol da garantia de direitos das pessoas não escolarizadas ou com baixas taxas de escolarização.

A participação do Brasil nas agendas internacionais, o crescente movimento mundial para a garantia do direito à educação de qualidade para crianças, jovens e adultos ao longo da vida, o olhar para o analfabetismo, para a mudança de paradigmas mundiais de igualdade, justiça social e sustentabilidade têm fortalecido a EJA como direito humano, embora os avanços sejam acanhados, ou seja,

A agenda internacional vem gradativamente ganhando relevância nos últimos anos no Brasil, não só pela intensificação do processo de globalização observado em todos os âmbitos da vida, como pelo papel que o país passou a desempenhar nos cenários regional e global. Apesar disso, o debate interno sobre essa agenda ainda é pequeno, em especial, no campo da educação e da EJA (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Os debates internacionais no campo educacional delineiam perspectivas e induzem à definição de políticas nacionais e, no caso do Brasil, endossaram a necessidade de discutir e encaminhar a problemática de prover educação de pessoas jovens e adultas sem escolaridade ou com escolaridade reduzida.

5. A constituição cidadã: a educação de jovens e adultos como direito humano

A aprovação da Constituição Federal em 1988 referendou anseios de mudança da população brasileira em direção à consolidação de uma sociedade de direitos, defendidos amplamente no período de redemocratização do país. Para a EJA, marcou um avanço significativo, com a garantia de oferta da educação básica obrigatória e gratuita também para jovens e adultos, conforme consta no Art. 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, abriu um capítulo para a EJA (BRASIL, 1996b). Na época, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia 15.560.260 pessoas analfabetas na população brasileira, ou seja, 14,7%, e os índices de exclusão escolar, defasagem idade-série e repetência eram igualmente elevados (BRASIL, 1996a).

Como direito do cidadão e dever do Estado, a educação escolar pública deve ser garantida mediante acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. Detalhando mais sobre a EJA, o Art. 37 preconiza: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, sendo atualizado o presente artigo pela Lei 13.632/2018, com a visão da EJA ampliada para um instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018b).

Na LDBEN nº 9.394/1996, a EJA é assegurada gratuitamente aos jovens e aos adultos, com oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, articulação com a Educação Profissional, cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, destinados, no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos (15) e, no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito (18), conforme consta no primeiro parágrafo do Art. 37 da LDBEN:

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

A partir desses marcos legais, o ensino voltado para jovens e adultos passou a ser institucionalizado e ter um espaço formal na educação brasileira, para superação das referências históricas de uma visão precária, utilitarista, compensatória e supletiva, em direção à sua consolidação como direito social e subjetivo e à responsabilização do Estado pela oferta da modalidade.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram o Parecer CEB nº 11/2000, estabelecendo diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No teor do parecer, constam reflexões sobre o quadro socioeducacional brasileiro que continuava a reproduzir excluídos, ou seja, jovens e adultos com atrasos ou sem a escolaridade obrigatória. A Educação de Jovens e Adultos passa a ter três funções. A primeira é a função reparadora, que diz respeito ao acesso aos direitos negados, como por exemplo, a uma escola de qualidade. A segunda função é equalizadora e remete à igualdade de oportunidades para jovens e adultos. Já a terceira, a função qualificadora ou permanente, abrange a atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento do potencial humano por toda a vida. O referido parecer destaca que a EJA deve ter um modelo pedagógico próprio que atenda às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000).

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a partir do Parecer CNE/CEB 11/2000. A resolução destaca a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a modalidade, em observância à identidade inerente da Educação de Jovens e Adultos, considerando os perfis dos estudantes, as faixas etárias e os princípios da equidade e diferença, evocando a igualdade de direitos e respeito às diferenças nos processos de formação.

Em 2001, com a Lei Nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, justificando que “Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 2001a, p. 37). Foram definidas e aprovadas 26 metas para a modalidade, contemplando erradicação do analfabetismo, ampliação e garantias da oferta e acesso à modalidade, promoção de provas e exames para certificação, produção de material didático-pedagógico adequado à clientela, financiamento e integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional.

Para viabilizar a promoção de provas e exames para certificação, dispositivo previsto na LDBEN nº 9.394/96 e BRASIL, foi instituído pela Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002 (BRASIL, 2002a), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que perdura até hoje, porém, sendo considerado como uma estratégia mais de certificação do que compromisso com a qualidade da formação de jovens e adultos. Para Rummert (2007, p. 45), o ENCCEJA “[...] vai ao encontro da valorização do “diploma” em detrimento do valor do conhecimento [...]. Sua finalidade é, assim, possibilitar a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento”.

Embora haja controvérsias sobre a efetividade dos planos decenais de educação no Brasil, a meta 26 do Plano Nacional de Educação de 2001 previu “incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica” (BRASIL, 2001a, p. 43). Em 2007, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que este último contemplava apenas o financiamento do ensino fundamental regular.

A inclusão da EJA no financiamento da educação favoreceu a oferta da modalidade, porém de forma desigual em relação ao cômputo geral da Educação Básica. Há questionamentos sobre fatores de ponderação, pois o percentual não é integral, inicialmente 0,7 do valor FUNDEB/aluno, bem como a limitação máxima de até 15% dos recursos destinados à modalidade de ensino. Atualmente, o fator de ponderação alcança 0,8 para Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo e 1,20 para Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional de nível médio com avaliação no processo. Dessa forma, torna-se mais atrativo financeiramente para as mantenedoras investirem em programas de ampliação em outras etapas e modalidades da Educação Básica, contando com o retorno do aporte de recursos legal e proporcionalmente previstos.

A EJA também foi contemplada com recursos em Programas Suplementares do Ministério da Educação, como a merenda escolar e livro didático. Em 2009, através da Lei nº 11.947, que dispõe sobre o atendimento da merenda escolar para a educação básica, os alunos da EJA passaram a fazer parte do

cômputo dos beneficiários do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (BRASIL, 2009). No mesmo ano de 2009, foi aprovada a Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), alterada pela resolução nº 22, de 7 de junho de 2013, a qual trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013).

No ano de 2001, o Ministério da Educação lançou a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001b) e, em 2002, a Proposta Curricular Para o Segundo Segmento da EJA. Este documento enfatiza a importância da observância das especificidades marcantes da modalidade para cumprimento das funções reparar, equalizar e qualificar, mas afirma que os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio (BRASIL, 2002). Destaca que a identidade de um curso de EJA requer um olhar diferenciado, a valorização dos conhecimentos, dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos e a organização de propostas flexíveis que abarquem uma diversidade de temas. Quanto às diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio, não há publicação de documentos por parte do Ministério e Educação.

Oito anos mais tarde, em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou três pareceres sobre a EJA:

- a) Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010a);
- b) Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010b);
- c) Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica; a Educação de Jovens e Adultos é tida como forma de saldar uma dívida social, pois a defasagem educacional gera a exclusão social, devendo o resgate ser ofertado de forma sistemática e continuada. Também orienta sobre a necessidade de flexibilização do tempo, espaço e currículo, dando abertura para organização de percursos individualizados, conforme necessidades de aprendizagens. Sugere o desenvolvimento de competências para o trabalho e formação continuada específica para os professores.

Também em 2010, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram duas resoluções normatizando as questões abordadas nos pareceres já abordados:

- a) Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010d);
- b) Resolução nº 3/2010, de 15 de junho de 2010, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à idade mínima para ingresso, duração dos cursos de EJA, certificação nos exames e normas de funcionamento da modalidade por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010d).

Em 2014, através da Lei nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (BRASIL, 2014), propondo, nas metas 8 e 9, elevar a escolaridade média da população, elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Como estratégias, citam a oferta gratuita da modalidade, busca da demanda ativa, programas suplementares de saúde e assistência social. Já na meta 10, é retomada a integração da EJA à educação profissional e propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, conforme comentam Haddad e Di Pierro (2015, p. 213): “A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente consignado na Lei n. 13.005/2014 após longos debates no Congresso”.

Contudo, a realidade educacional brasileira continua com dados alarmantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL, 2018a), o analfabetismo no Brasil atinge 6,8 % da população com mais de 15 anos de idade, somando 11,3 milhões de analfabetos.

Outro indicador preocupante diz respeito ao analfabetismo funcional. Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) aponta que 29% da população brasileira de 15 a 64 são analfabetos funcionais (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Os analfabetos funcionais abrangem as pessoas que não leem (analfabetos) e as que são capazes de lidar com textos curtos, como bilhetes e anúncios (nível rudimentar).

Os dados sobre a distorção idade-série, a defasagem de mais de dois anos entre a idade adequada e o ano em que o aluno está cursando, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cujos índices nacionais, em 2018, alcançaram 24,7% e 28,2%, respectivamente, repercutem nas matrículas da EJA. Muitos alunos em distorção idade-série migram para a modalidade e acabam compondo um perfil mais jovem, observando-se que 32% das matrículas situam-se na faixa etária abaixo de 20 anos (BRASIL, 2018a).

Quanto aos índices de escolaridade, 53,4 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (33,1%) não concluíram o Ensino Fundamental, e 70,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (52,6%) não concluíram a Educação Básica. Desse contingente, de acordo com os dados do censo escolar 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 3.545.988 alunos estão frequentando a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio), evidenciando uma tendência de queda nas matrículas, comparando-se, por exemplo, com ano de 2008, que contabilizou 4.945.424 matrículas (CRUZ; MONTEIRO, 2019), estabelecendo a diferença de 1.399.436 alunos.

A oferta de Educação Profissional Integrada à EJA alcançou o índice de 0,3% das matrículas no Ensino Fundamental e 2,9% no Ensino Médio no ano de 2018 (CRUZ; MONTEIRO, 2019), bastante distante dos 25% planejados na meta 10 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A institucionalização da EJA proporcionou, comprovadamente, maior acesso à educação para os jovens e adultos que não estudaram ou sofreram interrupção no seu percurso escolar. No entanto, ainda há muito para avançar no atendimento das diferentes necessidades de aprendizagens e, dessa forma, consolidar a oferta de educação de qualidade para todos.

6. Programas federais voltados para a educação de jovens e adultos

Sendo a educação um compromisso de todos e de responsabilidades compartilhadas ditadas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), o governo federal tomou iniciativas por meio de programas para elevação dos índices de alfabetização, taxa de escolarização e formação profissional de jovens e adultos. Especificamente sobre a alfabetização de jovens e adultos, a execução dos programas foi efetivada por estados e municípios, com apoio do governo federal.

Os programas federais visam a equacionar as desigualdades regionais, evidenciadas na discrepância dos índices de analfabetismo por região do país, com o Sudeste e o Sul apresentando 3,5% e 3,4 %, respectivamente, de analfabetos, e o Nordeste, 13,8% (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Para tanto, procuram ampliar o acesso da população à Educação Profissional no país, beneficiando também os jovens e adultos com baixa escolaridade.

6.1 Fundação nacional para educação de jovens e adultos

A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) foi criada em 1985 e regulamentada em 1986, em substituição ao extinto MOBRL, a qual tinha como “objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1986).

A EDUCAR, para Haddad e Di Pierro (2000), embora criada à sombra do MOBRL, valeu-se, inicialmente, da estrutura deste, inclusive de funcionários, mas apresentou propostas inovadoras, assumiu a coordenação do Ensino Supletivo, a formação de professores e a produção de material didático, ampliando suas funções.

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Com as mudanças do cenário político em decorrência da eleição de Fernando Collor de Mello para a presidência do país e a adoção de medidas de enxugamento de gastos, em 1990, a Fundação Educar teve suas atividades encerradas (FRIEDRICH *et al*, 2010).

6.2 Programa alfabetização solidária

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1997 e desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, direcionado para jovens na faixa etária de 12 a 18 anos, embora também aceitasse a matrícula de adultos, de regiões e municípios com maior índice de analfabetismo, inicialmente no Nordeste e no Norte.

O programa do governo federal, capitaneado pela então primeira dama Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso, estabeleceu parcerias com empresas, universidades e prefeituras. Os alfabetizadores eram jovens do próprio município que cursavam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental. Os mesmos participavam de um curso de capacitação, recebiam bolsas como remuneração e podiam atuar somente num período equivalente a um semestre, gerando rotatividade no grupo de alfabetizadores. O objetivo era alfabetizar os jovens, prioritariamente, e os adultos, em 6 meses, sendo atendidos, no período de 1997 até 2002, em torno de 1.500.000 alunos, segundo relatórios de acompanhamento do próprio programa.

Às universidades, cabia a função de coordenar as atividades de alfabetização, formação dos alfabetizadores, avaliação e acompanhamento do processo. A logística necessária, insumos e merenda escolar ficavam a cargo das prefeituras locais.

O programa foi duramente criticado por suas finalidades, operacionalização e pela qualidade dos resultados obtidos. Nesse sentido, Di Pierro (2005) apresenta algumas considerações:

[...] o governo federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional, fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – e, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (DI PERRO, 2005, p. 1128).

A extinção do PAS coincidiu com o término do mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e do exercício do cargo de primeira dama Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso, que era a propulsora e responsável pelo programa.

6.3 Programa Brasil alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi instituído em 2003 por meio da Resolução nº 018, de 10 de julho de 2003 (BRASIL, 2003). Tinha por objetivo alfabetizar jovens a partir dos quinze anos, de maneira descentralizada. Abrangia todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizavam-se na região Nordeste.

O PBA enfrentou também severas críticas por manter uma estrutura de funcionamento semelhante às campanhas de alfabetização do passado, por sua restrita abrangência e não ter vínculo com o sistema formal de educação (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

6.4 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, sendo pensado inicialmente para o Ensino Médio, como oportunidade da conclusão da educação básica e formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular, sendo efetivado majoritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inclui Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Em 2006, a abrangência do PROEJA foi ampliada, por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), voltando-se para a Educação Básica (EJA Ensino Fundamental e Médio), ofertando-se cursos de Educação Profissional Técnica, integrada ou concomitante ao ensino médio e qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ou concomitante aos ensinos fundamental e médio.

Ainda foram criados outros programas, como o Programa Mulheres Mil, para formação profissional e tecnológica de cerca de mil mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte, executado pelas instituições da Rede Federal; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (*ProJovem Urbano*), com o objetivo

de elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, com o suporte financeiro aos participantes condicionado à 75% de frequência; e Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certifico), para reconhecimento de saberes e emissão certificação profissional.

6.5 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) está regulamentado pela Lei Federal nº 12.513/2011, que tem por objetivo ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, funciona através do regime de parceria com as redes federais, estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR E SENAT) e com instituições da rede privada. Para a modalidade EJA, existe o PRONATEC EJA, oferecendo a oportunidade de formação em cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e uma bolsa formação.

As iniciativas do governo federal arroladas vão ao encontro do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê ampliar a oferta de Educação Profissional Tecnológica (EPT), articulada com a educação básica, alcançando pelo menos 25% da oferta da matrícula de EJA (meta 10), tornando-se a qualificação profissional de trabalhadores uma das prioridades da política federal de EJA na segunda década do milênio (DI PIERRO; HADDAD, 2015). A criação e a implementação de programas federais de Educação Profissional direcionados a jovens e adultos fizeram parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atendendo às demandas de aprendizagens, à necessidade de formação de mão de obra e da sua permanente qualificação.

No entanto, a oferta da EJA integrada à Educação Profissional não pode ser pensada privilegiando a qualificação para o trabalho em detrimento da formação básica. Para Ramos (2010), o desafio reside na construção de um currículo capaz de integrar os conhecimentos gerais e os específicos da Educação Profissional. Dessa forma, não se pode correr o risco de reduzir um currículo de formação profissional às necessidades de mercado, render-se a processos de qualificação aligeirados, norteados pela lógica capitalista de formação de mão de obra como objetos e não sujeitos de um sistema de produção.

7. Considerações finais

A trajetória das iniciativas educacionais destinadas a jovens e adultos no Brasil atravessa mais de quinhentos (500) anos da história, assim como a ausência de acesso ou acesso tardio ao mundo das letras e dos números acompanha a população mais desfavorecida do nosso país. Os contextos culturais, sociais, econômicos e políticos dos diferentes períodos históricos deixaram suas marcas, delineando ações, projetos, programas e políticas educacionais que se manifestaram como reducionistas, subordinadas aos interesses econômicos, alienantes, compensatórias, e, por último, uma aproximação ao respeito da concepção de educação como direito humano universal, para “o pleno desenvolvimento da personalidade humana.” (ONU BRASIL, 1948).

Há que se considerar também que, desde o Brasil Colônia até o presente, o analfabetismo foi acentuado no país, atualmente atingindo 7% da população de 15 anos ou mais (CRUZ; MONTEIRO, 2019), e que dificilmente será erradicado até 2024, como consta na meta 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A discussão sobre erradicação do analfabetismo remete a outras questões como a concepção de alfabetização, a necessidade de integração dos processos de alfabetização com as demais etapas da Educação Básica e também a necessidade de enfrentamento do analfabetismo funcional, estimado em 29% no país (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

A formação profissional acompanha a evolução histórica da EJA. O jovem ou adulto, com atraso escolar ou com baixa taxa de escolaridade, busca, nos processos de escolarização, também a formação profissional, pois muitos já estão inseridos no mercado do trabalho ou precisam se inserir para garantir a subsistência. Os planos nacionais de educação expressam essa vertente nas metas destinadas à EJA (BRASIL, 2001a; 2014). Porém, na prática, encontra-se uma formação profissional aligeirada, restrita a habilidades básicas necessárias para o desempenho de funções consideradas mais simples, condizentes com uma remuneração mais baixa.

Incorporando os princípios e fundamentos discutidos e endossados no contexto internacional em relação à EJA, a educação configura-se como um direito, independentemente da idade, que precisa ser viabilizado por oportunidades amplas e para além do acesso e da permanência na escola (GADOTTI, 2009), superando igualmente a ideia de caráter compensatório para se ampliar e consolidar como possibilidade de continuidade dos estudos, de aprender ao longo da vida diante dos tempos pós-modernos que requerem atualização permanente.

Os desafios presentes e futuros para a Educação de Jovens e Adultos se equilibram diante dos avanços inegavelmente alcançados, que abarcam a institucionalização, a concepção, a efetivação, o financiamento e os sinais de alerta, advindos das análises dos indicadores educacionais e dos estudos sobre as conjunturas da modalidade, que constatarem ausência de programas abrangentes de alfabetização, retração nas matrículas, pouco progresso na elevação dos índices de alfabetização e taxa de escolaridade, crescimento do analfabetismo funcional, oferta de formação profissional deficitária ou ausência, o currículo pensado e executado nos moldes do ensino regular, a acomodação do Estado e o silêncio dos movimentos sociais.

Diante do exposto, pensar e discutir os rumos da Educação de Jovens e Adultos representa hoje uma situação de emergencialidade, somada ao atual panorama brasileiro de crise e mudanças políticas. Embora haja muitos aspectos da perspectiva tecnicista que são úteis ao desenvolvimento profissional, a educação também precisa contribuir para a formação integral do sujeito e, especialmente, atingir expectativas pessoais e alianças interpessoais dos jovens e adultos. E, nesse sentido, o pensamento em prol da EJA e sua qualidade de ensino exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que se busca atender às características e qualidades de desenvolvimento e de cultura dos jovens e adultos, às suas histórias de vida e contextos sociais.

Referências

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Brasília, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lm/LIM16.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. 1878. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-pub.licacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília: MEC, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967.** Brasília, 1967a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Prove sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, 1967b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, de 12 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986.** Aprova o Estatuto de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: EDUCAR, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** síntese dos indicadores de 1996. Brasília: IBGE, 1996a. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** primeiro segmento do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 018 de 10 de julho de 2003.** Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res018_10072003.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, CNE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013).** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 -** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2010, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010, de 5 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Brasília: PRONATEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 22/2013, de 07 de junho de 2013.** Altera o § 3º do art. 6º da Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012, e o § 4º do art. 1º da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4600-resolucao-cd-fnde-n-22,-de-7-de-junho-de-2013>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 14 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: LDB, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** Síntese dos indicadores de 2018. Brasília: IBGE, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

CRUZ, P.; MONTEIRO L. (org.). **Anuário da Educação Básica Brasileira.** São Paulo: Editora Moderna, 2019.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, M.C.; VOVO, C.L.; ANDRADE, E.R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação. & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

FELTRIN, T. **Educação Popular no Brasil:** forças que concorrem para a emergência da escola nacional. 2017.157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FRIEDRICH, M. *et al.* **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *In* Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun., 2010.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2hdkrw>. Acesso em: 3 jan. 2019.

IRELAND, D.T. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. *In*: IRELAND, D. T.; SPEZIA, C.H. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, E. M. T. *et al* (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

ONU BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n.1, p. 65-85, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 19 jul. 2019.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, SP, n. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f134/e2dcbeeb8785d0ae17de80fd889c00e84f32.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Uma análise da fluência na redação de estudantes da Proeja auxiliadas por blog na educação

An analysis of the fluency in the writing of PROEJA students aided by blog in education

Un análisis de la fluidez en la redacción de estudiantes de PROEJA ayudado por el blog en la educación

Carlos Emilio Padilla Severo

Titulação: Doutor em Informática na Educação

Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense

E-mail: emilio.severo@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9873-9377>

Viviane Borba Bueno Rodrigues

Titulação: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense

E-mail: vivianebborba@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2781-7689>

RESUMO

Este artigo descreve uma investigação que teve como objetivo apresentar alternativas pedagógicas à aula expositiva tradicional no desenvolvimento da fluência da escrita do estudante da educação profissional e tecnológica, na modalidade “Educação de Jovens e Adultos”. O texto descreve uma experiência e reflexões acerca da utilização das tecnologias da informação como instrumentos pedagógicos, fundamentada e pesquisada por Moran (2015) e Moll (2010). Também, apoia-se nas ideias de Saviani (2007) e Frigotto (2009) acerca da formação omnilateral do estudante. A análise da escrita dos estudantes é apresentada, com base nos trabalhos de Ruiz (2001), a partir de um estudo de caso baseado em uma prática pedagógica centrada no estudante. O trabalho investigativo foi de natureza qualitativa, cujos instrumentos utilizados para análise dos resultados foram a observação participativa da pesquisadora e questionários direcionados aos estudantes e docente regente da disciplina de Língua Portuguesa. Os resultados foram satisfatórios e apresentam uma trilha para elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a emancipação do estudante, nas esferas do desenvolvimento intelectual, liberdade de expressão e senso crítico.

Palavras-chave: Escrita. Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA.

ABSTRACT

This article describes an investigation that aimed to present pedagogical alternatives to the traditional expository class in the development of the student's writing fluency from the professional and technological education in the Youth and Adult Education modality. The text describes an experience and reflections on the use of information

technologies as pedagogical tools, grounded and researched by Moran (2015) and Moll (2010). Also, this text is based on the ideas of Saviani (2007) and Frigotto (2009) about the student's omnilateral formation. The analysis of students' writing is presented based on the work of Ruiz (2001) and draws on a case study based on a student-centered pedagogical practice. The investigative work was of a qualitative nature, whose instruments used for the analysis of the results were: a) the participative observation of the researcher and b) application of questionnaires to the students and the teacher responsible for the Portuguese language subject. The results were satisfactory and present a path for the elaboration of pedagogical strategies that promote the emancipation of the student, in the spheres of intellectual development, freedom of expression and critical sense.

Keywords: Writing. Professional and Technological Education. PROEJA.

RESUMEN

El presente artículo describe una investigación que tuvo como objetivo presentar alternativas pedagógicas a las clases tradicionales en el desarrollo de la fluidez en la escrita de los estudiantes de la educación profesional y tecnológica, en la modalidad de educación de jóvenes y adultos. El texto describe una experiencia y reflexiones acerca del uso de tecnologías de la información con fines pedagógicos, fundamentada e investigada por Moran (2015) y Moll (2010). La presente investigación también se basa en las ideas de Saviani (2007) y Frigotto (2009) acerca de la formación omnilateral del estudiante. El siguiente análisis abarca la interpretación de la escritura de los estudiantes, sobre la base de los trabajos de Ruiz (2001), partiendo de un estudio de caso implicando una práctica educativa centrada en el estudiante. Se emprendió un trabajo de análisis cualitativo, cuyos datos se obtuvieron a través de la observación participativa de la investigadora y cuestionarios direccionados a los estudiantes y profesora de la asignatura de Lengua Portuguesa. Los resultados fueron satisfactorios y señalan un camino para la definición de estrategias pedagógicas que fomenten la emancipación del estudiante, en el ámbito del desarrollo intelectual, libertad de expresión y sentido crítico.

Palabras clave: Escrita. Educación Profesional y Tecnológica. PROEJA.

1. Introdução

De acordo com Prensky (2009), o estudante da atualidade já nasceu em um mundo altamente conectado e globalizado. O que acontece de um lado do globo pode ter respingos em vários cantos do mundo. Além disso, o estudante contemporâneo está imerso nas tecnologias e redes de comunicação *online*, as quais utiliza para os mais diversos fins, tais como: comunicação, entretenimento e, também, para a construção de sua aprendizagem.

Não há mais espaço para modelos de ensino tradicional, onde o professor é detentor do conhecimento e o aluno atua como um mero receptor de conteúdo, o que Freire (2000) denominou “educação bancária”. Além disso, estudos (MORAN, 2015) revelaram que o aprender é melhor potencializado quando o indivíduo sai de uma situação passiva para se tornar um protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Dessa forma, levantam-se algumas questões: como trazer o protagonismo na aprendizagem para o ambiente escolar? De que forma trabalhar em sala de aula o leque de oportunidades que a tecnologia oferece? Como engajar trabalhadores adultos em propostas educativas que contemplem suas expectativas?

Com base nas questões norteadoras, delineamos o seguinte problema de investigação: de que forma uma proposta educativa, aliada a uma prática pedagógica com uso das tecnologias de comunicação *online*, providas pela *Internet*, podem auxiliar no desenvolvimento da escrita dos estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Para isso, neste texto, é apresentada uma abordagem metodológica que contemplou uma proposta pedagógica envolvendo tecnologia e os conceitos de coesão e coerência (RUIZ, 2001) na avaliação da produção textual dos estudantes, cujo objetivo foi descrever uma estratégia educativa que leve em consideração a escrita como uma forma de garantir ao estudante, não somente bons hábitos, mas, também, a cidadania e uma forma de participação ativa na sociedade, a partir de uma proposta de ensino omnilateral (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO, 2009). Para isso, foi realizado um estudo de caso junto a uma turma de EJA do campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, cujos instrumentos para coleta de dados foram a observação participativa e o questionário.

O estudo traz como contribuição um produto educacional, o qual apresenta como resultado uma estratégia pedagógica que explora algumas lacunas encontradas em trabalhos relacionados, tal como o estudo de Alves (2019), o qual priorizou investigar aspectos como inclusão, debates de temas, bem como avaliar como o gênero textual *Blog* pode contribuir para a produção textual; outro estudo, como o de Bezerra (2018) que investigou como o gênero textual *Blog* serve como âncora para análise dialógica do discurso e como ocorre o posicionamento axiológico em produções textuais de estudantes do ensino médio. A contribuição desta pesquisa para o estado da arte está na análise da coerência e coesão para avaliação do progresso do estudante a partir de suas produções textuais, utilizando-se o gênero textual *Blog*, com base nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Dadas as ponderações já mencionadas que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, o referencial teórico da pesquisa (2); após, é apresentada a metodologia (3), na qual é explanada a abordagem, procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta e organização dos dados; logo a seguir, a descrição e a análise dos dados (4) são apresentadas; por fim, as considerações finais (5) realizam uma retomada do objetivo geral da pesquisa e sua relação com processo investigativo para o fechamento do texto.

2. Referencial teórico

Nesta seção, os princípios teóricos que fundamentaram a investigação realizada são apresentados. Inicia-se pela apresentação do conceito e embasamento legal do Programa de Educação de Jovens e Adultos (2.1), seguido do texto que descreve as potencialidades das tecnologias digitais *online* como recursos pedagógicos no apoio às propostas educativas docentes (2.2); na sequência, são feitas algumas reflexões sobre relação entre tecnologia e o ensino omnilateral são apresentadas (2.3).

2.1 O PROEJA

De acordo com informações do Ministério da Educação (BRASIL, 2005), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi concebido para ofertar uma formação técnica para estudantes, a qual é direcionada ao mundo do trabalho. O programa foi criado pelo Decreto no 5.478 de 24/06/2005. A implantação do programa se iniciou a partir da oferta de cursos pela rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entretanto, o programa foi adaptado e sofreu transformações na sua proposta pedagógica, ampliando-se as modalidades de cursos de formação profissional ofertados. Entre os cursos ofertados, destacam-se:

- a) formação técnica na modalidade integrada ao ensino médio;
- b) formação técnica desvinculada ao ensino médio, denominada concomitante;
- c) formação inicial e continuada, integrada ou não ao ensino fundamental;
- d) formação inicial e continuada integrada ou não ao ensino médio.

A viabilização do PROEJA demandou algumas estratégias do Governo Federal, tais como: o desenvolvimento de ações para financiamento e apoio à oferta de cursos nos Institutos Federais; constituição de uma política abrangente do programa em todo território nacional; oferta de formações específicas para profissionais da Educação atuarem na modalidade; desenvolvimento de políticas visando a controlar e minimizar a evasão escolar, através de recursos financeiros para assistência aos estudantes da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 Tecnologias digitais online como recursos pedagógicos

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) são um conjunto de recursos tecnológicos que, integrados, proporcionam a automação ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino, na pesquisa científica, por exemplo. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações; exemplos disso são *sites*, equipamentos de informática, telefonia e o próprio *Blog*, que é o foco da presente pesquisa. Na área da educação, as TICs permitem que instituições ofereçam cursos a distância, disponibilizando recursos de áudio e vídeo, *chats online*, entre outros.

No entanto, foi a popularização do uso da Internet que serviu como forma de potencializar o uso das TICs. Por meio da *Internet*, novos sistemas de comunicação foram criados, formando uma verdadeira rede. No contexto educacional, as TICs possibilitam a amplificação dos processos de ensino e aprendizagem. Atualmente, várias tecnologias possibilitam a comunicação, mas cabe ressaltar que o que agrega peso a tais tecnologias é a interação e a colaboração de cada uma delas.

A maior parte dos programas computacionais desempenham um papel de tecnologia intelectual, ou seja, eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma. O que equivale a dizer que engenheiros do conhecimento e promotores da evolução sociotécnica das organizações serão tão necessários quanto especialistas em máquinas (LÉVY, 2004, p. 54).

Ainda de acordo com o autor, novos estilos de raciocínio e de conhecimentos, bem como novas formas de acesso às informações são favorecidas pelo uso das tecnologias. Lévy (2004) afirma, também, que a cibercultura é caracterizada pela transversalidade, descentralização e interatividade, e isso favoreceria a integração dos grupos e dos indivíduos, instaurando outras formas de interação social. Dessa forma, propomos na pesquisa o uso de *Blogs* como forma de interação entre os indivíduos no processo educativo, visando à integração dos estudantes.

Mas, afinal de contas, o que é um *Blog*? De acordo com Amaral (2009), o termo *Weblog* foi usado pela primeira vez em 1997, por Jorn Barger, quando o mesmo se referiu a um conjunto de *sites* que agrupavam e divulgavam *links* relevantes na *Internet*. Daí originou-se o termo *Web + log* (arquivo *web*), que foi usado por Jorn para descrever a atividade de *logging the web*. À época, dificilmente se conseguia perceber as diferenças para um *site* comum, mas as ferramentas de publicação foram os gatilhos para alavancar o novo conceito. No ano de 1999, foi lançada a primeira ferramenta de manutenção de *sites* via *Web*, logo na sequência, foi lançado o *Blogger* – sistemas esses que facilitaram a publicação e manutenção dos *Blogs*, dispensando o uso da Linguagem de Marcação de Hipertexto (HTML), o que resultou em seu uso para as mais variadas aplicações, tornando-os populares.

Ainda de acordo com o autor, uma das primeiras apropriações e, conseqüentemente, o que ajudou de forma significativa para a popularização do sistema foi o seu uso como diários pessoais. Como diários pessoais, os *Blogs* eram utilizados na forma de espaços para expressão pessoal, publicação de relatos, troca de pensamentos e experiências. Conforme Peçanha (2017), ao longo dos anos, deixaram de ser canais somente para fins pessoais e tornaram-se fontes de notícia. De acordo com o autor, um erro comum é acreditar que tais sistemas servem apenas para a publicação de textos, por vezes ficam de lado quando se trata de formatos mais visuais, como fotos e vídeos. Um *Blog* pode, e muito bem, ter o seu foco principal em ensaios fotográficos, por exemplo, ou como um repositório de vídeos. Como é o próprio autor que detém o controle sobre a ferramenta, incluindo *design* e conteúdo, é possível ajustá-lo para que ele sirva bem a inúmeros propósitos.

De acordo com Batista e Senra (2011), uma das aplicações mais interessantes do *Blog* é seu uso na educação, servindo como uma ferramenta que estimula a interatividade, por meio de postagens que podem ser um comentário ou a inserção de artigos, fotos e vídeos. Fica clara a importância e eficiência da tecnologia, do ponto de vista da construção do conhecimento na relação aluno-pensamento, que vai além da relação entre aluno e professor. Ainda, de acordo com os autores, trata-se de aplicativos fáceis de serem usados e que promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração.

Nesta perspectiva, os *Blogs* têm o poder de transformar o trabalho do professor, pois promovem a participação ativa dos estudantes. Outro aspecto citado pelos autores diz respeito à facilidade que o professor tem de realizar intervenções, orientando e corrigindo os posts, sem o limite do tempo imposto pela sala de aula, aspecto que vale também para os alunos, tornando o *Blog* uma extensão da sala de aula – ampliando sua liberdade de expressão. Moran (2015) afirma que, quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação da produção deles se torna fundamental.

Dessa maneira, segundo Batista e Senra (2011), o recurso tecnológico constitui-se como um instrumento que serve de apoio à aprendizagem, pois é um espaço de criação coletiva e de interatividade, aproximando alunos e professores.

Para Gabriel (2013), o letramento digital não se resume apenas às habilidades de operação no ambiente digital, por exemplo, dominar as ferramentas de busca ou comandos de *login* e *logout* de sistemas, mas, sim, inclui entender o processo informacional que acontece nos bastidores de tais sistemas, obtendo, dessa forma, os melhores resultados possíveis nas pesquisas. Isso só é possível por meio da combinação de habilidades e conhecimentos técnicos do ambiente digital associadas ao exercício da capacidade analítica e crítica em relação à informação.

2.3 Tecnologia e ensino omnilateral

Para Saviani (2007), a politecnia, literalmente, significa múltiplas técnicas. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades do trabalho. A politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos, e a formação politécnica deve garantir o domínio

desses princípios, desses fundamentos. A politecnicidade supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento. Trata-se de uma formação prática em que a teoria é compreendida como algo que informa a prática, possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo.

De acordo com o autor, os alunos aprendem praticando, mas, ao praticar, vão dominando, de forma cada vez mais aprofundada, os fundamentos, os princípios que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade.

Frigotto (2009) explica que o termo *omnilateral* deriva do latim e significa todos os lados ou dimensões. Dessa forma, a educação omnilateral significa a concepção de educação e da formação humana que almeja todas as dimensões que formam o ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Para Frigotto (2009), as dimensões compreendem a vida corpórea material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em suma, o ensino omnilateral abrange a educação e a emancipação de todas as dimensões do humano, pois as mesmas não são dadas pela natureza.

Dessa forma, o *Blog* usado como ferramenta tecnológica pode abrir um mundo de oportunidades aos estudantes. Além de desenvolver a criatividade, como habilidades com fotografias, vídeos, ilustrações e áudios, aprimora a técnica da escrita e da interpretação de textos, ao mesmo tempo em que instiga o senso crítico, ao aluno comentar determinado texto de um colega, ou de propor ideias de pauta, de discussões. Trata-se de uma extensão da sala de aula, um espaço aberto e democrático para o debate e para a troca de conhecimento, uma forma de promover a emancipação do estudante, nas esferas do desenvolvimento intelectual, da liberdade de expressão e do senso crítico, por exemplo.

Se, para Saviani (2007), os alunos aprendem praticando, mas, ao praticarem, vão dominando de forma cada vez mais aprofundada os fundamentos, os princípios que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade, o mesmo pode ser aplicado no uso do *Blog* e das redes sociais. Muito mais que dominar as técnicas da escrita e da língua portuguesa, o *Blog* e as redes sociais são canais, meios, de relacionar-se com a sociedade, fazendo com que estudantes exponham seus pensamentos e ideias acerca de um determinado tema.

De acordo com Moll (2010), constata-se que é necessária a tecnologia presente na educação, pois se parte do princípio que a própria educação escolar é tecnológica. A autora cita como exemplo as formas simbólicas inventadas (linguagem, representações icônicas, saberes escolares), as tecnologias organizacionais (gestão, arquitetura escolar, disciplina) e as tecnologias instrumentais (quadro-verde, giz, televisão, vídeo, computador).

Conforme a autora, a palavra *tecnologia* é originária do grego. Em sua etimologia, a palavra *tecnologia* relaciona-se à ciência que trata da técnica, conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo da atividade humana. Significa o fio condutor que abre o discurso sobre o sentido e a finalidade das artes, assim como a aplicação de uma série de regras por meio das quais se chega a conseguir algo. É de Heródoto o primeiro conceito de *techné* no sentido de um saber fazer de forma eficaz.

Abordar a introdução de tecnologia no espaço escolar é falar de equipamentos que tanto podem ser um quadro-verde, um livro, um retroprojeto, um laboratório de ciências, uma biblioteca ou um computador. E, ao mesmo tempo, é falar de um currículo que enfatiza a importância de uma educação escolar adequada às mudanças tecnológicas atuais. A escola tem ajudado a construir um sujeito social que faz, predominantemente, uso indiscriminado e acrítico dos meios tecnológicos ao seu dispor, incorporando a perspectiva de avanço, neutralidade e necessidade da atual era tecnológica.

Nesse cenário, é fundamental a inserção de artefatos tecnológicos no ambiente escolar com o intuito de tornar mais eficiente o trabalho realizado na educação. A utilização de tecnologias no espaço educacional, principalmente a partir da década de 1960, é enaltecida entre os teóricos da área e os educadores, pois desponta como a grande promessa de tornar a escola mais produtiva e eficaz. Conforme explica Moll, o entusiasmo com a tecnologia foi tão grande à época que alguns teóricos cogitaram a possibilidade de substituir a figura do professor por equipamentos e meios de comunicação. Frente ao imaginado potencial de tais tecnologias, teóricos mais empolgados chegaram a afirmar que a presença do professor não seria mais necessária em sala de aula.

3 Metodologia

O presente estudo¹ foi baseado em uma investigação de natureza qualitativa, aplicada nos processos de ensino e aprendizagem, com base em um estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de

1 A investigação foi apreciada por um comitê de ética, junto a Plataforma Brasil, cujo número do parecer de liberação é 98395818.9.0000.5308.

elementos para análise dos resultados foram: a observação participante da pesquisadora e questionários aplicados aos estudantes e à professora regente da disciplina.

Para a aplicação da prática educativa, envolvida na abordagem investigativa realizada, foi escolhida uma turma do curso de Fabricação Mecânica, ofertado no turno da noite, na modalidade PROEJA, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *campus* Charqueadas. A disciplina selecionada foi Língua Portuguesa, cuja turma era composta de 11 estudantes na faixa etária entre 18 e 45 anos de idade. A pesquisa envolveu as seguintes etapas:

- a) reuniões iniciais de planejamento da prática educativa, junto da professora regente da disciplina;
- b) participação nas aulas para conhecimento do perfil dos estudantes;
- c) apresentação da proposta educativa para os estudantes e da tecnologia a ser utilizada;
- d) explanação sobre as características e modo de operação da tecnologia adotada;
- e) realização das atividades planejadas; e
- f) construção do *Blog* da turma.

As reuniões de planejamento com a professora regente ocorreram em dois encontros, com duração de 2 horas cada, para apresentação da proposta investigativa e definição das atividades educativas. As atividades foram constituídas de duas produções textuais, durante o período de duas semanas, com quatro encontros de duas horas de duração, as quais deveriam ser redigidas e postadas no *Blog* da turma, denominado: “(Re)começos: histórias de quem decidiu (re)começar por meio do PROEJA”. Durante todas as etapas envolvidas na prática educativa, a pesquisadora explicou as atividades que seriam desenvolvidas aos estudantes, e pelo fato de a turma ser pequena, variando de 10 a 11 estudantes em cada encontro, foi possível acompanhar individualmente o desempenho dos estudantes, sanando dúvidas e os auxiliando no desenvolvimento das atividades propostas.

Cabe destacar que, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2010), a observação participante supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, ou seja, um trabalho intensivo de campo. Conforme os autores, a observação participante, para ser um instrumento válido e fiel à investigação, precisa ser controlada e requer um planejamento e dedicação por parte do observador. Para isso, o grupo observado deve estar ciente do trabalho proposto, quem é o pesquisador e os objetivos da pesquisa. Assim, o pesquisador pode ter acesso a variadas informações do contexto a ser estudado.

Quanto aos questionários, foram aplicadas duas versões:

- a) uma para os estudantes, para tentar compreender o universo tecnológico no qual tais estudantes estão inseridos, seus hábitos de leitura e de escrita, seus anseios em relação ao curso e como a tecnologia influencia, ou não, nos hábitos de escrita. O questionário foi composto por 18 perguntas;
- b) outra para a professora regente da turma, constituída de 15 questões, as quais foram utilizadas para entender o contexto dos estudantes, verificando-se a frequência dos estudantes, a permanência durante o período das aulas e as dificuldades que tinham ao escrever.

Gil (1999) define o questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Sendo assim, o questionário serve para coletar informações da realidade.

O procedimento de análise dos resultados foi qualitativo, tendo como alicerce os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), um modelo de como avaliar a escrita e os questionários já mencionados. De acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000), o texto é a linguagem verbal básica. O aluno deve ser considerado como produtor de textos. Sendo assim, ele deve ser compreendido pela produção textual que produz e que o constitui como ser humano. O texto só existe na sociedade e é o produto de uma história cultural e social, sendo único em seus contextos porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e também entre outros textos que o compõem. Destaca-se, ainda, que a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa.

Diante de tais concepções, o trabalho do professor tem o objetivo de desenvolver e sistematizar a linguagem interiorizada pelo estudante, incentivando a verbalização e o domínio de outras linguagens utilizadas em diferentes esferas sociais. O PCNEM destaca ainda que os procedimentos educativos, entre eles, a escrita, são mais do que uma necessidade, mas devem ser vistos como uma garantia de participação ativa na vida social e uma forma de o estudante exercer a sua cidadania.

Como modelo para avaliação da escrita dos estudantes, recorremos aos conceitos preconizados por Ruiz (2001), a qual destaca que, ao avaliar a escrita em um aspecto qualitativo, deve-se levar em conta o texto na íntegra como uma unidade de sentido, não sendo possível avaliar apenas segmentos do texto como unidades menores. Sendo assim, a autora define texto como toda ocorrência linguística tomada como unidade de sentido pelos interlocutores nos turnos de uma interação.

Ainda, de acordo com a autora, há um conjunto de fatores que fazem com que um texto seja uma unidade básica de linguagem e seja compreendido como textualidade, fatores esses destacados por Beaugrande e Dressler (1981), na forma de sete elementos que definem a textualidade. São eles: *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade* ou *intertextualidade* (no nível pragmático), *coesão* (no nível sintático) e *coerência* (semântica).

Ruiz (2001) destaca que a coerência possibilita estabelecer um sentido global ao texto. É a coerência que permite estabelecer alguma forma de unidade e relação entre seus elementos, sendo ela que dá textualidade ao texto – pois está diretamente ligada à inteligibilidade do texto.

Já a coesão está relacionada com a forma com que os elementos do texto estão ligados ou relacionados. Para Halliday e Hasan (1976), a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Sendo assim, a coerência está ligada ao sentido da leitura para quem lê, ou seja, um texto é coerente quando as ideias apresentadas possuem sentido, formando um texto harmônico e unificado. Já a coesão é a ligação das ideias dentro do texto – são os elementos que conectam ideias e frases. Então, diante de todos os conceitos apresentados e partindo do princípio de que a escrita é umas das formas do aluno se inserir e atuar na sociedade, exercendo, assim, a sua cidadania, a presente investigação realizou a avaliação da escrita dos estudantes do PROEJA, analisando justamente os elementos de coerência e coesão textual. A pesquisa, portanto, resultou no desenvolvimento de um produto educacional, cuja tipologia² é categorizada como mídias educacionais, na forma de um *Blog*.

4. Descrição e análise dos resultados

“Qual o tamanho que precisa ter o texto professora?”. Talvez essa foi a frase mais ouvida pela pesquisadora durante todo o processo de desenvolvimento. Fazer com que alunos entre 18 e 45 anos de idade, que estudam à noite, escrevam após o dia todo de trabalho é uma tarefa bastante desafiadora aos educadores.

Após apresentar a primeira atividade a ser desenvolvida, os estudantes, totalizando 11 nas duas primeiras aulas, foram convidados a escrever sobre suas próprias vidas. Os estudantes deveriam refletir sobre o porquê de retornarem para a escola, fora da idade recomendada para concluir o Ensino Médio, e quais ensinamentos eles deixariam para aqueles, que assim como eles, desejam voltar à escola e ter a oportunidade de cursar uma turma na modalidade PROEJA.

Por medo ou vergonha, a grande maioria teve muita dificuldade em iniciar a produção textual. Mas, após a pesquisadora citar alguns exemplos de como se poderia iniciar um texto, até mesmo questionando sobre características de suas vidas que mereciam ser compartilhadas com outras pessoas, a produção textual começou a fluir.

Durante a aplicação do questionário, estavam presentes nove estudantes, um único estudante se recusou a responder às questões. De acordo com o quadro ilustrado na Figura 1, pode-se afirmar que a totalidade dos que responderam não teve dificuldades em usar computadores e até mesmo o *Blog* e seus recursos. Mas eles precisavam de incentivo constante durante o processo de produção textual.

Pode-se observar que a totalidade dos estudantes investigados possui acesso à tecnologia e à *Internet*, na forma de aparelho celular ou computador. O que evidencia que já estão inseridos no uso de recursos digitais, não somente para fins educacionais, como destaca Moran (2015).

2 As tipologias e critérios para definição e construção de produtos educacionais estão descritos no documento da área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2013). O produto criado pela turma pode ser acessado em: <https://wordpress.com/view/recomecos3.home.blog>.

Figura 1 – Fluência tecnológica dos estudantes

Questões acerca do uso de tecnologias	
Possui celular? 8 respostas sim	Possui internet em casa? 5 respostas sim 3 respostas não
Possui computador? 3 respostas sim 5 respostas não	Possui internet no celular? 8 respostas sim
Você escreve nas redes sociais usando o celular ou o computador? 5 respostas no celular 2 respostas não 1 resposta inconclusiva	Na escola, utilizam a internet do celular ou a rede sem fio da Instituição? 1 resposta a rede sem fio da escola é horrível 3 respostas no celular 1 resposta as duas 2 respostas sim 1 resposta sem fio

Fonte: elaboração própria (2019)

O uso da *Internet* no celular é uma realidade entre os sujeitos investigados, ultrapassando a forma de acesso somente em casa, através de acesso a redes sem fio. Também podemos observar a preferência dos estudantes investigados pelo uso do celular como recurso tecnológico para acesso às redes sociais, embora a escola ofereça laboratórios de Informática para acesso a *Web*.

O próximo quadro, apresentado na Figura 2, apresenta as questões relacionadas ao uso do *Blog*, ou redes sociais em geral, como recursos de apoio ao processo de desenvolvimento da fluência na escrita. Nota-se que a tecnologia influencia no costume de escrita do estudante, mesmo que não seja direcionada à educação formal; o uso das redes sociais é uma realidade, como pode-se verificar nas respostas às questões.

O acesso é de preferência pelo celular. Cabe destacar que, embora haja o hábito da escrita, as normas da Língua Portuguesa não são valorizadas pelos estudantes. Além disso, os estudantes avaliam que as redes sociais podem até mesmo atrapalhar na escrita, dado alguns fatores como uso de abreviaturas e falta de interesse na escrita. Entretanto, se a utilização for coordenada e bem planejada de forma pedagógica, pode auxiliar no processo educativo, corroborando com Batista e Sierra (2011).

Figura 2 – Escrita com apoio de tecnologia

Questões acerca da fluência na escrita com apoio da tecnologia	
Você escreve nas redes sociais usando o celular ou o computador? 5 respostas no celular 2 respostas não 1 resposta inconclusiva	Você acredita que o uso das redes sociais atrapalha ou facilita a escrita? Por quê? 1 resposta dificulta 1 resposta pode ajudar se bem usado 1 resposta atrapalha, pois a maioria dos jovens não se interessa em escrever 1 resposta facilita 1 resposta inconclusiva 2 respostas atrapalha na questão das abreviações 1 resposta tanto faz
Você utiliza a norma padrão da língua portuguesa ao escrever nas redes sociais? Por quê? 1 resposta – uso frases curtas 1 resposta – acho que ninguém usa, as pessoas não dão importância para isso 3 respostas – não 1 resposta – sim, pois demonstra mais seriedade no assunto 1 resposta – tenta utilizar 1 resposta – depende da ocasião	Você acredita que a fluência na língua portuguesa poderia oferecer benefícios em uma seleção de emprego ou no ingresso em um curso superior? Por quê? 2 respostas com certeza 2 respostas em branco 2 respostas sim 1 resposta talvez 1 resposta o incentivo ao conhecimento é sempre benéfico
Você acredita que o uso do Blog na escola pode incentivar o hábito de escrever? Por quê? 7 respostas sim 1 resposta não	

Fonte: elaboração própria (2019).

A grande dificuldade observada foi a escrita em si. Ficou muito evidente que os estudantes no caso analisado não têm o hábito de escrever e não são incentivados na escola para tal atividade, ou são pouco estimulados, conforme pode ser observado no quadro da Figura 3.

Figura 3 – Produção textual na escola

Questões acerca do hábito de escrita na escola	
Existem projetos na escola que incentivam a escrita?	Quando escreve, onde costuma fazê-lo. (Caderno, Blog, redes sociais)?
5 respostas não conhecem ou não sabem	5 respostas bloco de anotações ou caderno
1 resposta em branco	1 resposta não tenho hábito de escrever
1 resposta pratica a escrita somente nas aulas de língua portuguesa	1 resposta em branco
1 resposta não sabe mas acredita que tenha algum projeto	1 resposta no celular
Sobre quais assuntos já escreveu ou gostaria de escrever?	O que te faria escrever mais?
1 resposta escreve apenas quando o professor pede	3 respostas – em branco
1 resposta ficção	1 resposta – ter tempo para escrever
1 resposta nunca escreveu sobre nenhum assunto	1 resposta – mais incentivo
1 resposta sei lá	1 resposta – um desafio
1 resposta escreve somente em atividades do trabalho	1 resposta – mais incentivo à leitura
1 resposta escreveria sobre histórias, aventuras e sonhos	1 resposta – depende muito, gosto de escrever sobre mim
2 respostas em branco	

Fonte: elaboração própria (2019).

Em uma reflexão acerca das respostas dos estudantes, pôde-se observar que a maioria desconhece, ou não sabe da existência de projetos de incentivo a produção textual, fato que pode ser investigado, posteriormente, visto que iniciativas que valorizem a escrita poderiam mudar o contexto dos estudantes. Também é importante destacar as respostas quanto ao que faria o estudante escrever mais. Observa-se que alguns fatores elencados reafirmam a importância de projetos que valorizem a escrita, e, dentre as respostas, apresentaram-se: *mais incentivo à escrita e leitura, propostas de desafios e tempo para escrita*, o que corrobora com Antunes (2003), pois, de acordo com o autor, quando o indivíduo é estimulado sua criatividade pode apresentar um visível progresso, entretanto, tal grau de progresso pode variar de uma pessoa para outra.

Ao analisar a produção textual, ficou bastante evidente que alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho e que utilizam a escrita no seu dia a dia entregaram textos mais bem-acabados, com ideias e argumentos bem apresentados, com ideais que se complementavam e se relacionavam, produzindo um texto harmônico, um texto todo com uma unidade de sentido (RUIZ, 2001). Destaca-se, também, que muitos não tinham o entendimento de princípios básicos de uma estrutura de texto, por exemplo, com título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Muitos apenas se preocuparam com o tamanho do texto e não com a qualidade.

Ainda durante a aplicação da primeira atividade, quando foram convidados a escrever sobre suas próprias vidas, incentivando outras pessoas que queriam voltar para a escola por meio do PROEJA, muitas histórias interessantes começaram a nascer. Nesta etapa da pesquisa, ficou muito evidente a importância do *Blog* como ferramenta de cidadania, indo ao encontro das ideias de Frigotto (2009), quanto à formação omnilateral do estudante.

A grande maioria se propôs a compartilhar seus medos, anseios e sonhos com os leitores. É interessante perceber durante esta jornada de pesquisa que eles, até este ponto, não tinham percebido que as histórias deles poderiam ser exemplos para outras pessoas. E mais uma vez cabe um destaque: muitas das histórias não eram de conhecimento da professora da turma até aquele momento.

Histórias como a do estudante que, ao voltar para escola, incentivou a esposa para que também retornasse aos estudos; a mãe que voltou para a sala de aula para dar uma vida melhor à sua filha; o jovem que, após um período de reclusão, viu nos estudos uma chance de recomeçar a vida; o pai que, após os quarenta anos de idade, voltou a estudar para incentivar a filha de 20 anos (e hoje estudam na mesma turma); o jovem que sonha em ter um emprego após concluir o curso. São histórias como estas que fazem parte desta pesquisa. Muito mais que desenvolver o hábito da escrita, o *Blog* foi uma ferramenta de estímulo à cidadania, de reflexão, de autocrítica (SAVIANI, 2007).

A partir dessas construções textuais, foi escolhido o nome: “(Re)Começos: histórias de quem decidiu (re)começar por meio do PROEJA”. Em seguida, está o texto de uma aluna, que trata exatamente deste tema:

Como tudo na vida o retorno a escola é o primeiro passo. Reativar essa parte de nós mesmos, que evolui, que soma e nos tira da zona de conforto deveria ser parte da nossa evolução humana, que utopia pensar que todos tivéssemos essa oportunidade. Decida caminhar, se no primeiro momento não tiver apoio pra isso, se apoie, aprenda a caminhar sozinho. No futuro não muito distante colherá frutos e degustará e pode ter certeza, será saboroso (Texto com coesão e coerência de uma estudante, coletado em setembro de 2019).

Ressaltamos que essa aluna produziu textos muito bem-acabados, com unidade, harmonia, utilizando com primor os elementos de coesão e coerência, conforme os princípios destacados no trabalho de Beaugrande e Dressler (1981).

Já um exemplo de um texto sem harmonia, com ideias interligadas de forma frágil, que geram pouca unidade em si, pode ser observado a seguir:

Meu nome é: J.G.S.F, tenho de 20 anos, sou de porto alegre, atualmente tô morando em são jerônimo. Eu tô fazendo fabricação mecânica por que quando eu jogava bola para o são José, não queria saber de estudo, estava sempre bebendo não queria nada com nada. O curso esta me ajudando a quere ter um futuro mais para frente. Como eu vim para aqui, Meu pai ouvi-o fala do curso, e falou para mim fazer por que seria bom para mim pelo menos ter um curso técnico no currículo por que hoje em dia esta difícil conseguir um emprego de carteira assinada. Eu espero um e meio que falta para terminar o curso eu estar de carteira assinada, com um empreso bom com salario alto. (Texto com desvios em alguns quesitos, de um estudante, coletado em setembro de 2019).

Dos 11 textos analisados, pode-se afirmar que oito usaram de forma regular os elementos de coesão e coerência.

Ao ministrar a segunda produção de textos, que contou com a presença de nove participantes, os estudantes foram convidados a escrever um texto opinativo sobre o impacto do uso das redes sociais na escrita. Notou-se que a produção textual foi desenvolvida com mais rapidez e fluidez. Houve menos dúvidas na hora de escrever e expuseram suas opiniões com mais facilidade do que na primeira atividade, situação que corrobora com Moll (2010), qu afirma que a própria educação é tecnológica, atuando como instrumento para as estratégias pedagógicas docentes.

Aqui cabem parênteses. Durante a segunda atividade, o mesmo aluno cujo texto a pesquisadora citou como com pouca harmonia, com ideias interligadas de forma frágil, que geravam pouca unidade em si, pesquisou o tema em um buscador da *Internet* e copiou e colou o conteúdo no campo de escrita do *Blog*. Ao perceber tal situação, a pesquisadora enfatizou que as produções de texto deveriam ser de autoria dos alunos, não sendo possível usar outras fontes de pesquisa. O aluno foi convidado a escrever um novo texto e, diante da recusa do mesmo, a segunda atividade conta com uma produção textual a menos (de nove estudantes, há oito textos).

Destaca-se, também, que uma das alunas que ficou bastante confusa para desenvolver a primeira atividade apresentou mais facilidade e motivação para realizar a segunda tarefa. Ressalta-se, ademais, que tal discente fora apressada pelo próprio pai (que também é aluno da turma), para entregar a atividade mais rápido, e foi questionada por ele sobre o porquê de ela estar escrevendo tanto naquela noite.

5. Conclusão

Após a análise dos dados, fazendo o cruzamento entre as informações obtidas a partir dos instrumentos usados no estudo de caso, ficou demonstrado que os alunos não têm o hábito de escrever e que são pouco motivados para tal. Muito embora realizem uma vez ao mês atividades de escrita nas aulas de Língua Portuguesa, isso não é o suficiente para interferir na fluência da escrita.

Todos, sem exceção, não apresentaram dificuldades ao lidar com as ferramentas tecnológicas, seja o uso do próprio computador, do *Blog*, de *e-mail*, seja o uso do celular. O que os amedronta é a escrita em si, muito embora a grande maioria apresente elementos de coerência, o que, conforme Ruiz (2001), possibilita estabelecer um sentido global ao texto, estabelecendo alguma forma de unidade e relação entre seus elementos, e de coesão, que está relacionada com a forma com que os elementos do texto se ligam, relacionam-se. O ato de escrever causa sofrimento e angústia. Causa sofrimento e angústia porque não o dominam, porque não é algo que faça parte do cotidiano deles.

Podemos afirmar que o *Blog* e as tecnologias da informação e comunicação não fazem parte da rotina da turma, mas, quando usadas como forma de incentivar a escrita, apresentam um resultado bastante satisfatório, levando em conta que o *campus* onde a pesquisa foi realizada, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, localizado em Charqueadas, Rio Grande do Sul, apresenta inúmeros laboratórios de informática, com máquinas novas e com acesso à *Internet*. O que realmente falta são atividades que foquem no hábito da escrita, levando em conta, por exemplo, os conceitos de letramento digital, que envolve habilidades de operação no ambiente digital, fazendo uma transição do caderno para o meio digital.

Levando em conta que a criação de um *Blog* pode ser totalmente gratuita, além de ser uma ferramenta de fácil aplicação, o *Blog* pode trazer resultados muito significativos aos alunos. A pesquisadora pôde comprovar isso em campo: à medida que os alunos eram convidados para escrever, a escrita fluía com mais naturalidade, com menos dúvidas e com mais segurança por parte dos estudantes. Dessa forma, corrobora-se que a educação omnilateral, de acordo com Frigotto (2009), significa que a concepção de educação e da formação humana almeja todas as dimensões que formam o ser humano “e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Para Frigotto (2009), as dimensões compreendem a vida corpórea material, o desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em suma, o ensino omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois, de acordo com o autor, os mesmos não são dados pela natureza.

Sendo assim, o *Blog* usado como ferramenta tecnológica pode abrir um mundo de oportunidades aos estudantes. Além de desenvolver a criatividade, momentos de reflexão, autocrítica, aprimora a técnica da escrita e da interpretação de textos, ao mesmo tempo que instiga o senso crítico, ao aluno comentar determinado texto de um colega, ou de propor ideias de pauta, de discussões. O *Blog* é uma extensão da sala de aula, um espaço aberto e democrático para o debate e para a troca de conhecimento, uma forma de promover a emancipação do estudante, nas esferas do desenvolvimento intelectual, da liberdade de expressão e do senso crítico, por exemplo.

De acordo com o PCNEM, os procedimentos educativos, entre eles a escrita, são mais do que uma necessidade, devem ser vistos como uma garantia de participação ativa na vida social e uma forma de o estudante exercer a sua cidadania.

Diante de tais habilidades e competências, entendemos que a escrita deve ser voltada para a formação de saberes, com foco nas práticas de uso da escrita na sociedade atual, sobretudo para o exercício da cidadania.

Se, para Saviani (2007), os alunos aprendem praticando, mas, ao praticar, vão dominando de forma cada vez mais aprofundada os fundamentos e os princípios que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade, o mesmo pode ser aplicado no uso do *Blog*. Muito mais que dominar as técnicas da escrita e da Língua Portuguesa, a ferramenta é um canal, um meio de relacionar-se com a sociedade, fazendo com que estudantes exponham seus pensamentos e ideias acerca de um determinado tema.

Referências

ALVES, D. S. **Blog para produção textual**: um estudo de caso em uma classe de EJA. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

AMARAL, A. **Blogs.com**: estudos sobre *Blogs* e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

ANTUNES, C. **A Linguagem do afeto na escola**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2003.

BATISTA, H; SENRA, M. Uso do *Blog* como ferramenta pedagógica das aulas de língua portuguesa. **Revista Diálogo e Interação**. v. 5, 2011.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESLLER, W. **Ein fuhrung in die Textlinguistik**. Londres: Max Niemeyer Verlag, 1981.

BEZERRA, S. N. C. **A contribuições da análise dialógica do discurso para o ensino da escrita escolar**: do *Blog* ao artigo de opinião. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 15 mai 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GABRIEL, M. **Educ@r – a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R.; HALLIDAY, R. H. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG; Foca, 2015.

PEÇANHA, V. **Obrigado pelo marketing**: um guia completo de como encantar pessoas e gerar negócios utilizando o marketing de conteúdo. São Paulo: Benvirá, 2017.

PRENSKY, M. H. Sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate**: journal of online education, n.5, v.3, p.1-10, 2009.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: uma proposta emancipadora

The use of information and communication technologies in the education of youth and adults: an emancipatory proposal

El uso de tecnologías de la información e comunicación e en la educación de jóvenes y adultos: una propuesta emancipadora

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano

Instituição: Mestranda ProfEPT IFMA – Campus Monte Castelo

E-mail: alineleiteadv@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4077-4321>

Francisco Adelson Alves Ribeiro, Dr.

Instituição: Docente ProfEPT IFMA – Campus Monte Castelo

E-mail: adelton@ifma.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2850-8028>

RESUMO

Esta pesquisa objetiva identificar o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem dos discentes do *CEJA Prof. Artur*, escola da rede estadual de Teresina – PI. O estudo faz-se necessário em virtude das mudanças trazidas pela globalização que introduziram o uso de novas tecnologias e influenciam as formas de aprender e comunicar-se, repercutindo no ambiente escolar, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, modalidade singular, por ser marcada por histórias de vidas truncadas. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o estudo de caso com procedimento qualitativo e quantitativo, que colheu resultados, por meio de informações e eventos reais, com objetivo de descrever e conhecer o contexto escolar. A pesquisa também esteve pautada no método do materialismo histórico-dialético que favoreceu uma compreensão ampla dos fenômenos sociais. Nesse sentido, foi aplicado questionário, instrumento que possibilitou uma gama de informações, cujos resultados demonstraram o uso frequente dos alunos nos meios tecnológicos, pois 72,7% informaram usar frequentemente o computador, bem como 92,3% usam o celular para pesquisa escolar. Com o estudo, evidenciou-se a necessidade da escola e dos professores implementarem de forma mais constante as TIC's no ambiente escolar, como forma de dinamizar o ensino e aprendizagem do letramento digital, algo ainda problemático devido à carente formação de professores para o uso das tecnologias e a aparelhagem das instituições.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Educação de Jovens e Adultos. Digital.

ABSTRACT

This research has the general objective of identifying the use of information and communication technologies (ICT) in the teaching and learning of *Prof. Artur CEJA*'s students, a public school located in the city of Teresina, in Piauí state, which offers Youth and Adults Education. The study was done due to changes brought by globalization which has introduced the use of new technologies and has influenced the ways in which learning and communication takes place, affecting the school environment and Youth and Adult Education in particular. Regarding methodology, a case study with qualitative and quantitative procedures was carried out, generating data through information and real events in order to describe and understand the school context. The research was also guided by the historical-dialectical materialism method that favored a broad understanding of social phenomena. For this, a questionnaire was applied, an instrument that enabled a range of information whose results demonstrated students' frequent use of ICT. The study highlighted the need of schools and teachers to implement ICTs in the school environment more constantly as a way of boosting teaching and learning of digital literacy, something that is still problematic due to the lack of teacher training in the use of ICT and the technological tools available in the institutions.

Keywords: Information and Communication Technologies. Youth and Adult Education. Digital Literacy.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general identificar el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza – aprendizaje de los discentes de la CEJA Prof. Artur, escuela de la red estatal de Teresina-PI. El estudio se hace en virtud de los cambios oriundos de la globalización que introdujeron el uso de nuevas tecnologías y influyen las formas de aprender y de comunicarse, repercutiendo en el ambiente escolar, incluso en la Educación de Jóvenes y Adultos, modalidad singular, marcada por historias de vidas truncadas. Para la realización de la investigación, fue utilizado el estudio de caso con procedimiento cualitativo y cuantitativo, que recogió resultados por medio de informaciones y eventos reales, con objetivo de describir y conocer el contexto escolar. La investigación también estuvo pautada en el método del materialismo histórico - dialéctico que favoreció una comprensión amplia de los fenómenos sociales. En ese sentido, fue aplicado cuestionario, instrumento que posibilitó una gama de informaciones cuyos resultados demuestran el uso frecuente de los alumnos de los medios tecnológicos, pues el 72,7% informaron usar frecuentemente la computadora, bien como el 92,3%, usan el móvil para investigación escolar. Con el estudio, se evidenció la necesidad de que la escuela y de que los profesores implementen de forma más constante las TIC's en el ambiente escolar, como forma de dinamizar la enseñanza – aprendizaje de la alfabetización digital, algo aún problemático debido a la carente formación de profesores para el uso de las tecnologías y aparatos de las instituciones.

Palabras clave: Tecnologías de Información y Comunicación. Educación de Jóvenes y Adultos. Digital.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é modalidade de ensino da rede pública no Brasil que intenciona desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, oportunizando-se escolaridade, aos que não tiveram na idade apropriada. Esse público possui especificidades e singularidades quanto ao ensino regular, isto é, suas trajetórias de vida truncadas e suas experiências, trazem estratégias de ensino diferenciadas, de acordo as próprias necessidades.

Em meio à modernidade marcada pela Revolução da Comunicação (CASTELLS, 2003) que transformou nossos hábitos com a implantação das tecnologias, devemos repensar as necessidades e interesses dos discentes, que devem ser analisadas em consonância com as demandas sociais e econômicas, pois trazem implicações várias ao ambiente escolar.

O mundo globalizado com suas inovações científicas e tecnológicas, a rapidez na transmissão e fruição de informação, vem alterando o processo de ensino-aprendizagem, produzindo influências na forma de aprender, de se comunicar e de ensinar. Tais modificações se dão em virtude das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), ferramentas, recursos e meios tecnológicos midiáticos que ampliam as formas de aprendizagem.

As implicações dessas mudanças exigem domínio desses novos recursos para o exercício da cidadania, bem como impõem ao estado a implantação e garantia aos jovens e adultos de formas contemporâneas de leitura do mundo, não podendo reservar-se, apenas a oferta do ensino propedêutico.

O uso das TIC's, apesar de ser uma realidade, ainda tem obstáculos que dificultam o acesso de milhões de pessoas ao seu uso efetivo (CITELLI, 2011). A falta de políticas públicas que garantam *internet*, a falta de instrumentalização das escolas de tecnologias modernas e de capacitação dos professores são entraves a tal processo de inclusão das novas tecnologias.

Em meio a este contexto, propomos a discutir a temática apresentada, tendo como objetivo geral identificar o uso das tecnologias da comunicação e informação no ensino-aprendizagem dos discentes do CEJA Prof. Artur Furtado. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: (i) analisar o uso das TIC'S na rotina didática como meio de diminuir a evasão escolar; (ii) identificar os motivos da evasão escolar e relacioná-los ao processo de ensino-aprendizagem; (iii) observar na prática escolar o uso das tecnologias da comunicação e informação por discentes e docentes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, questionamos: o uso das tecnologias da comunicação e informação pode ser fator atrativo nas aulas que possibilite a diminuição da evasão?

O questionamento proposto se associa à nova realidade escolar que se apresenta, já que hoje, no Brasil, 116 milhões de pessoas estão conectadas à *internet*, o equivalente a 64,7% da população com idade acima de 10 anos (IBGE, 2016). Esses dados são relevantes, pois trazem reflexos para o ambiente escolar, mostrando que esta rede significa ter uma maior gama de informações à sua disposição. Assim, o acesso aos meios tecnológicos como forma de aprender, configura-se como uma maneira ao exercício da cidadania, sendo, portanto, de suma relevância, discutir tal temática, já que contribuirá como arcabouço de pesquisa para a comunidade discente-docente da escola estudada, da comunidade local, bem como de acadêmicos interessados no assunto, assim ampliando o leque de estudos na área de ensino-aprendizagem.

A partir do conceito de que EJA é uma modalidade de ensino marcada pela exclusão (ARROYO, 2011) e em meio a esta realidade, trabalharemos analisando um público marginalizado no contexto escolar, devido às práticas capitalistas selvagens, que exigem da classe menos favorecida a inserção imediata no mundo do trabalho como forma de prover a família. Com isso, a educação aparece a esta comunidade como uma alternativa, consistindo em um ato de revolução, pois tais sujeitos desafiam o próprio sistema e voltam à escola, buscando independência, autonomia, emancipação, formação e justiça social.

Após as ponderações acima, que constituem a Introdução (1) deste artigo, apresentaremos, na sequência, o Referencial Teórico (2) da pesquisa tomando por base autores como: Arroyo (2011), que apresenta a configuração da EJA; Machado (2006), Soares (2011), Citelli e Costa (2011), que abordam o estudo das TIC's; bem como Frigotto (2001) que discute a educação integral, enquanto proposta de uma educação emancipadora. Além disso, a Metodologia (3), que traz os aspectos relacionados à pesquisa; a Descrição e análise dos dados (4), mostrando os resultados do estudo; e, por fim, as Considerações gerais (5), em que se retomam os objetivos elencados nos estudos com os resultados encontrados.

2. Referencial teórico

Nesta seção, são apresentados os fundamentos teóricos que dão base à pesquisa, contendo três divisões: (2.1) Panorama da Educação de jovens e adultos: mudanças e permanências; (2.2) Evasão escolar e a educação de jovens e adultos: realidade e expectativas; e (2.3) TIC's como recursos tecnológicos e a educomunicação.

2.1 Panorama da educação de jovens e adultos: mudanças e permanências

A Constituição Democrática brasileira de 1988, ganha simbolicamente o nome de "Constituição Cidadã", pois, no seu corpo mandamental, garantiu direitos individuais e sociais de forma ampla. Quanto ao quesito "educação", a mesma também inova, ao dispor que passa a ser um direito de todos e uma obrigação do estado:

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nas premissas da Constituição Federal de 1988, que versa sobre o direito a educação a EJA se tornou uma obrigação do Estado, há tanto ansiado e defendida pelos educadores. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBN) passou a regular a oferta dessa educação:

Art. 4º O dever do estado com educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de:

[...]

VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A EJA, após várias reivindicações, passa a ser reconhecida como uma obrigação do Estado passando o sistema a ser corresponsabilizado pelos fracassos educacionais desses estudantes, o que demonstra um grande avanço. Assim, fica o Estado legalmente responsabilizado em oferecer escolaridade àqueles que não puderam concluir na idade apropriada, com a mesma oportunidade de corrigir questões sociais como exclusão e negação ao acesso escolar.

Este aparato legal, com relação à EJA faz parte de um compromisso histórico e social do Estado, de garantir, por meio de políticas públicas, acesso à educação, possibilitando a inclusão e a justiça social. Apesar de todo avanço nessa modalidade, parte de um longo caminho histórico de conquistas e percalços, ainda precisa avançar.

O acesso de jovens e adultos ao ensino no Brasil não é recente, remonta ao séc. XVII com os empreendimentos religiosos de instrução, mas que naquele período estava a distrito a uma pequena parcela populacional, e assim se prestou por anos, já que durante nosso período colonial foram poucas as preocupações com a educação, de forma geral, explicando o atraso educacional que temos até hoje. A EJA é fruto de reivindicações e propostas descontínuas marcadas pela diversidade de programas, muita vezes não caracterizada como escolarização (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 02).

É a partir da década de 1920, que o Brasil começa a passar por suaves processos de industrialização, o que leva a busca pela alfabetização de jovens e adultos e dos filhos dos trabalhadores. Cabe ressaltar que, neste período, a escolarização desse público está mais voltada à alfabetização e à profissionalização, exigência do mercado capitalista em expansão, o aprimoramento dos estudos com a obrigatoriedade e universalização do ensino médio, ainda vai sofrer sérias dificuldades, até ser visto como um direito de todos.

Diante dessa realidade, alguns grupos sociais se mobilizavam para organizar campanhas de alfabetização chamadas de ligas. A partir de 1946, com aprovação do decreto n.19.513, de 25 de agosto de 1945, a educação de adultos se tornou oficial. Daí por diante, novos projetos e campanhas foram lançadas com intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso a educação em período regular. Dentre elas podemos citar: a campanha de educação de adolescente e adulto (CEAA) (1947), o movimento de educação de base (MEB), sistema rádio-educativo criado na conferência nacional dos bispos do Brasil com apoio do governo federal (1961), além dos centros populares de cultura (CPC) (1963). (CASTRO JUNIOR; SCHMIDLIN, 2014, p. 70).

Nos dias atuais, podemos contar com um arcabouço legal que possibilita a oferta do EJA, mas, como visto nas falas de Castro e Schmidlin (2014), tal modalidade é fruto de movimentos e reivindicações da sociedade civil organizada, talvez, por isso, sempre estiveram tão associadas ao assistencialismo, dada a ausência do governo em promovê-la.

A década de 1960 também é marcada por várias manifestações que exigiam uma educação de qualidade, questionando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), abrindo e ampliando horizontes para uma educação que visasse o desenvolvimento pleno do indivíduo e não apenas certificação. As discussões educacionais da década de 60 ganharam dimensão com o projeto educacional de alfabetização de Paulo Freire (1970), que lutava por uma educação que garantisse aos sujeitos uma alfabetização política, garantindo transformação social, libertando a educação estritamente dos interesses econômicos de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

No governo militar, as iniciativas de Freire (1970) passaram a ser censuradas, vistas como subversivas. É neste período que surge o chamado “ensino supletivo”, implantado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB N° 5692/71, a qual previa um capítulo para tratar da EJA. Naquele momento, são criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), e, apesar do avanço da oferta do ensino nesta modalidade, percebemos um regresso, uma vez que no contexto industrial da época, o ensino esteve vinculado ao tecnicismo, empobrecendo a educação, como sugerem Santana e Oliveira (2014, p. 30):

A lei de Diretrizes nº 5.692/71, conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases dos Militares”, criou o ensino “supletivo”, que abrangiam cursos e exames, modalidade de ensino que permitia aos estudantes maiores de 18 anos de idade e/ou 21 anos a realização dos cursos de primeiro e segundo graus, como era chamadas o atual ensino fundamental e o ensino médio, em menos tempo que os realizados como cursos regulares.

Esse modelo de ensino tecnicista, empobreceu o ensino da EJA em termos qualitativos, já que seu objetivo era mais certificatório, porém ampliou o percentual de alunos formados. Essa realidade só ganha mudanças significativas com a Constituição de 1988, a partir da qual a educação passa a ser direito de todos, independentemente da idade, sexo, gênero e cor. É no instrumento legal que a educação se torna instrumento subjetivo.

Apesar de alguns avanços, a EJA ainda tem um longo caminho de superação de preconceitos, de acertos financeiros do governo e de reconhecimento social daqueles que reingressam a escola, mesmo depois de tanto tempo afastado. É fundamental o reconhecimento de que o Estado é parte responsável pela evasão destes jovens da escola, por isso, deve ofertar tal modalidade. Também se deve levar em conta que, apesar do governo ter enquadrado o EJA como modalidade e não nível de ensino, supondo que esta demanda seria passageira, a verdade é que adentramos no século XXI, com ampla parcela da população sem a conclusão do ensino médio e até fundamental, demonstrando que o resquício histórico da nossa educação, mal estruturada, ainda impede nosso desenvolvimento.

Num país com um sistema capitalista marcadamente excludente, como o Brasil, com tão elevada dívida social, certamente os “planos econômicos” ou de “desenvolvimento global” e muito menos, os Planos Nacionais de Educação, não podem exercer papel determinante [...] (KUENZER, 2011, p. 18). A argumentação de Kuenzer (2011), apesar de se remeter ao planejamento, traz uma relevante reflexão para nossa abordagem, já que também identifica as marcas selvagens de um sistema econômico que reflete e interfere na educação, principalmente quando há um interesse, caso contrário é relegado a segundo plano.

A educação no Brasil ainda não foi vista como projeto de crescimento social e desenvolvimento do país, sendo aproveitada apenas como incremento de mão de obra quando necessária, o que precariza a condição social.

2.2 Evasão escolar e a educação de jovens e adultos: realidade e expectativas

A evasão escolar é uma dupla face da história da EJA, uma vez que a própria identidade do curso está atrelada à característica de atender discentes que se ausentaram da escola e agora retornaram, em um contexto, onde parcela significativa da população não tinha acesso à educação e tendo a oportunidade de prosseguir nos estudos. Porém, as marcas da exclusão escolar tornam esses indivíduos mais vulneráveis a possíveis desistências, causadas por desestímulo, que tem uma base estrutural e repercutem em vários fatores, como econômicos, pedagógicos, familiares, entre outros.

Em meio a tais dificuldades demandados pelos discentes da EJA, o professor deve ter um olhar diferenciado em relação a esses sujeitos, o que exige também políticas públicas específicas aos mesmos, observando suas necessidades, como prescreve a LDBEN de 1996:

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96, a clientela que necessita deste ensino são trabalhadores, (des)empregados, ou pessoas em busca do primeiro emprego, filhos, pais e mães moradores das periferias ou que vivem em condições sociais menos favorecidas; indivíduos esses que não tiveram acesso à escola na infância ou na adolescência, isto é, no período considerado como “normal”. (SANTANA; OLIVEIRA, 2014, p. 21-22).

A identidade dos educandos do EJA, que se associam às suas histórias de vida e de fracassos, acaba por favorecer desistências sucessivas. Apesar de generalizante, tal olhar não pode ser descartado. Ele está relacionado aos fatores externos que também influenciaram os alunos nos seus caminhos de desistência, como necessidade de trabalho em virtude de dificuldades econômicas, constituição de família, desestímulo pelas aulas, falta de disciplina, dentre outros.

Os fatores de desistência são múltiplos, envolvendo fatores subjetivos, ou do próprio ambiente escolar, até fatores sociais e econômicos que indiretamente refletem na vida e as decisões dos indivíduos. Assim, reconhecer esses aspectos sociais é uma forma de compreender que não apenas o aluno é responsável pelo seu (in) sucesso, sendo o Estado também corresponsável, por isso, tem o dever de criar, por meio de políticas públicas, alternativas para o retorno e permanência desses indivíduos na escola.

Os preconceitos criados pelo fracasso associados a este público, fazem parte da própria realidade, que responsabiliza o indivíduo sem levar em conta as próprias deficiências do nosso sistema escolar que deficientemente ofertam educação no sistema regular, e, por consequência, na EJA, marginalizando, excluindo e negligenciando por anos, essa modalidade, como pode ser constatado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1º e 2º série do ensino médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o censo escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3º série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as áreas do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2017).

A evasão escolar ainda é um sério problema no nosso contexto educacional, ganhando relevância no Ensino Médio, nosso objeto de estudo, bem como na última série do ensino fundamental, o que acaba levando a migrações futuras na modalidade da EJA. Isso demonstra que, não obstante a universalização da educação fundamental e da ampliação ao Ensino Médio, não conseguem assegurar a permanência dos alunos em sala de aula e a conclusão da Educação Básica, que compreende a conclusão dos níveis fundamental e médio, como dispõe a LDBEN de 1996.

Dentro deste horizonte, repensar as necessidades pedagógicas na EJA é, sem dúvida, refletir a própria *práxis* escolar, conclamando os atores educacionais a criarem estratégias de mobilização que minimizem os fatores que levam à evasão. A própria LDBN 9.394/96 no seu art.37, § 1º, dispõe:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e 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.

Como dispõe a LDBN 9.394/96, a EJA criará oportunidades educacionais àqueles que não tiveram acesso aos estudos educacionais ou não puderam concluí-lo na idade apropriada. A garantia à modalidade de ensino, observará os interesses, condições de trabalho e características específicas do alunado.

Ainda sobre este aspecto, entende Arroyo (2011) que um dos fatores preponderantes do público da EJA, são suas singularidades decorridas das experiências de vida, que devem ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a própria lei reconhece as diferenças e orienta para a especificidade desse alunado, sugerindo flexibilidade quanto às suas condições de trabalho e seus interesses de vida, o que lhe possibilitaria mais significado a aprendizagem. A LDBN 9.394/96, também acrescenta a necessidade de adequar à rotina escolar ao trabalho, incentivando o ensino profissionalizante, por ser um fator de aproximação dos interesses dos indivíduos desta faixa etária.

Os ingressantes da EJA têm uma trajetória de vida truncada (ARROYO, 2011), mas, mesmo assim, eles regressam à escola com expectativas e anseios, geralmente acompanhados de necessidades de formação para um melhor desempenho social, bem como de uma carreira profissional, vindo na escola, perspectivas de um futuro melhor. Esses anseios devem ser levados em conta na pedagogia trabalhada, dessa forma, refletindo no currículo e nos objetivos a serem traçados pela escola, de maneira a se relacionar com as necessidades dos discentes.

Com isso, podemos perceber que os poucos investimentos econômicos do país em educação, acabaram por criar problemas sentidos até hoje, principalmente, no que diz respeito à EJA, grande parte desta demanda de excluídos sociais que não exerce sua cidadania plena, parte do próprio sistema econômico do país que acaba produzindo mais jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada. Isso acaba sendo constatado por dados educacionais que, revelam os altos graus de evasão, repetência e desistência escolar, como visto no Censo Escolar (2005), citado por Machado (2006, p. 15):

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2005, o maior percentual de abandono escolar no ensino médio regular, onde 15,3% dos alunos sequer concluíram o ano letivo, enquanto que o ensino fundamental estes foram 7,79%. Esses dados indicam que para estes alunos nem sempre a aprendizagem e a escola guardam uma relação de sentido. Isso se deve a fatores subjetivos e às condições sociais, econômicas e culturais, sem dúvida. Há, entretanto, motivos intra-escolares para tanto, pois estes jovens não tiveram sempre uma relação positiva com o aprendizado e o conhecimento, em decorrência, por exemplo, da forma como a escola se estrutura e funciona.

Como se nota em Machado (2016), os fatores que levam à desistência do ambiente escolar são vários, podendo estar ligados a questões subjetivas, mas também pedagógico-econômicas e sociais, e, quanto às últimas, cabem ações mais efetivas do governo, a fim de possibilitar condições justas de permanência na escola. A escola deve estar atenta a esta ampla parcela da população, que exige formação para o próprio desenvolvimento do país, bem como para o exercício da cidadania, que deve ser garantido a cada indivíduo. Para tal, a escola deve adotar práticas pedagógicas inovadoras e significativas, as quais incorporem as experiências e saberes destes discentes, oportunizando uma educação significativa e compatível com seus interesses. Dessa forma, busca-se uma educação integral, e não um ensino apenas certificador e fragmentado, mas que busque o desenvolvimento pleno do educando.

Priorizar o atendimento desta ampla parcela da população que deseja condições melhores de vida e, por isso, retornar à escola, é uma superação, no qual, oferecer as melhores condições de estudo é uma dívida social do governo, principalmente com aqueles mais carentes, representando um avanço não apenas social, mas de todo o país.

2.3 TIC's como recurso tecnológicos e a educomunicação

Um dos desafios do cenário educacional atual é o uso das TIC'S no ambiente escolar, recursos que influenciaram e mudaram nossos hábitos sociais, culturais e econômicos, transformações que refletem na escola, a qual teve de implementar recursos em virtude da Revolução das Comunicações, exigindo uma nova performance dos professores.

Essa revolução caracteriza-se principalmente pelo grande afluxo de informações que nos chega de forma instantânea. Também a ideia de conectividade entre as pessoas, devido à *internet*, passou a desprezar as concepções de espaço e tempo por meio de *clicks*, assim interligando pessoas, permitindo o afluxo simultâneo de informações. Porém, esse fluxo de informações, gera possibilidade de aprender e conhecer cada vez mais pelos meios tecnológicos, entretanto não chega a todos de maneira igual, repercutindo no processo educacional como adverte Frigotto (2001):

Vivemos, neste início de século e de milênio, um tempo de profundas contradições e, sobretudo, de uma inaceitável situação onde o avanço científico e tecnológico é ordenado e apropriado pelos detentores do capital em detrimento das mínimas condições de vida de mais de dois terços dos seres humanos. (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

Os avanços são certamente uma conquista humana, pois hoje é impossível se pensar o mundo sem as ferramentas tecnológicas que tanto nos auxiliam no dia a dia, facilitando nossos estudos, trabalho e práticas sociais. Entretanto, como ressalta Frigotto (2001), essa visão otimista não pode ser ilusória, uma vez que devemos refletir também sobre os efeitos negativos a que estamos expostos, já que os interesses capitalistas pelo lucro ativam aos avanços tecnológicos apenas para essa finalidade. Assim, as práticas consumistas tornam-se uma forma de lazer e prazer, entretanto apesar de massificado, não estão disponível no mesmo nível e qualidade a todos, dessa forma, agravando o quadro de injustiças sociais.

A escola foi afetada por essas tecnologias, haja vista as suas potencialidades nas transmissões de informações, concretizado na revolução das comunicações. A escola deve, por isso, também pensar criticamente como essas tecnologias podem favorecer um ambiente sadio, onde a justiça social se faça presente e a formação humana não seja relegada a segundo plano.

As ferramentas, como televisões, rádios, celulares, *tablets*, computadores e seus aplicativos de redes sociais apresentaram um mundo novo, e as formas de se comunicar variam. As interações sociais já não ocorrem apenas de forma direta, pois o mundo visual, editado, a interlocução mediada por uma tela já é uma realidade. O isolamento, já é quase neutro, a conectividade trazida pela *internet* e satélites e tantos avanços da ciência vem nos possibilitando à conectividade e encurtamento distâncias possibilitadas pelos meios tecnológicos.

No espaço doméstico os *desktop* passaram a enquadrar os eletrônicos da casa, a indústria educacional também incorporou tal universo, na escola o computador é usado para armazenar informações facilitando o trabalho gerencial, na incorporação curricular da disciplina de Informática presente em todos os níveis de ensino, os cursos de Sistema de Informação e Ciências da Computação se multiplicaram nas Universidades, os cursos a distância se difundem, os *tablets* passaram a ocupar o espaço onde era privilégio dos livros, as bibliotecas de adequaram e oferecem espaços para a pesquisa por meio do computador, onde por meio do Google pode-se achar informação sobre qualquer assunto. "Através do uso das modernas tecnologias da comunicação, prevê que, para meados da primeira década do novo milênio, cerca de 60% do ensino do país esteja sendo ministrado fora dos ambientes tradicionais ou seja, inteiramente através do ciberespaço". (SOARES, 2011, p. 13).

A vida social se transformou, e hoje é desesperador para qualquer indivíduo comum que sair para trabalhar, perceber que esqueceu o celular em casa. Essa ferramenta nos conecta com o mundo, com ele: falamos, trabalhamos, estudamos, ouvimos música, assistimos, fazemos pagamentos, nos informamos, interagimos, por meio das redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e outros.

A capacidade de interligação de imagem, som e texto e as demais infinidades de funções criou em nós uma dependência impossível de retrocedermos. Esse parece ser um caminho de desenvolvimento que impulsiona a novas descobertas e mudanças comportamentais, promovendo uma nova e diferente relação entre o homem e a máquina. Como se observa, o

Ciberespaço trata-se do campo de imersão das mídias integradas. Esse (não) lugar é um mundo labiríntico, imerso em um volume administrável de informações, que liga o homem à máquina em uma simbiose ontológica em que o ser, sem a ferramenta extensiva da inteligência coletiva, no dizer de Lévy (1998), mutila a sua potencialidade. O corpo preso e atado aos nós e links de um mundo novo, quase no mesmo assombro que os índios provocaram entre os antigos colonizadores, têm apontado para novas cartografias cognitivas que demonstram maneiras próprias de se viver e de se aprender. (SOBRAL, 2010, p. 08).

As formas de aprender se multiplicam na era da informação como sugere Sobral (2010) ao citar Lévy (1998), isto é, as ideias de escola associadas a paredes e salas, onde o professor ensinava os alunos que passivamente aprendiam já não se concebe, pois a tela passa a ser um espaço de conhecimento paralelo à escola, onde, por meio dos seus *links*, possibilita-nos um universo de experiências, por meio dos seus ciberespaços.

Atualmente, os alunos se apropriam de informações às vezes mais rapidamente do que o professor, pois o saber está em todos os locais, basta estar conectado à *internet*. A rede de computadores passou a ligar pessoas de qualquer parte do mundo. Com essas mudanças, ampliaram-se as formas de comunicação; por meio da tela, falamos com as pessoas, assistimos a aulas, conhecemos o mundo, assistimos em tempo real a qualquer fato, tudo parece estar sendo transmitido em tempo real. Na escola, essas novas formas de comunicação são chamadas por Citelli e Costa (2011, 2011, p. 8) de “educomunicação”:

Em sua síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo. Posto de outro modo, a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo que possa ser carreado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem Como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da *internet*), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação.

Como se vê, o mundo codificado pelos signos cibernéticos binários é cada vez mais necessário à apropriação dos indivíduos desta nova leitura de mundo. Adaptar-se e incorporar esses elementos tecnológicos não é apenas uma exigência do mercado, do sistema capitalista, mas é uma forma de exercício de cidadania.

As formas de interagir com o mundo, de conhecer e aprender perpassa pelas tecnologias, exigindo dos cidadãos o domínio de técnicas, que lhes possibilitem decodificar esta nova linguagem, como que uma alfabetização do mundo digital, aponta Baccega (2011):

Por isso, comunicação/educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso das tecnologias em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado. (BACCEGA, 2011, p. 32).

A nova realidade mencionada por Baccega (2011) se impõe e exige bem mais do que incremento de tecnologias. Pede-se reflexão crítica perante este mundo informatizado, manipulado e editado, no qual as informações chegam prontas. Repensar o que se lê o que se ouve e o que se vê de forma crítica deve ser o pilar da *educomunicação*, para que possamos nos livrar de enquadramentos fantasiosos e falaciosos. Aqui, a função do professor como facilitador e orientador se mostra, ainda, mas essencial, guiando os alunos para uma educação na era da informação que os emancipe, impedindo de alienações que deturpam o sentido real das coisas e acontecimentos.

Essas exigências recaíram sobre os professores, requerendo uma formação e habilidades que fossem compatíveis com o mundo moderno. Sua qualificação e habilidades passaram a estarem atreladas a essas novas necessidades. Toda a dinamicidade do mundo moderno é contagiante, mas também assombra, e, por mais que provoquem transformações devastadoras, ainda há pessoas para quem esta modernidade não chegou algo verificado nas falas de Castro Júnior e Schmidlin (2014), quando se refere à desigualdade digital na realidade dos estudantes.

A inclusão digital afeta mais a população de baixa renda, que sofre com a necessidade e com a falta de acesso às tecnologias de informações e comunicações (TIC's), e as inovações do mercado tecnológico. Muitos desses alunos deixam de estudar para ir trabalhar, para ajudar em casa com seu dinheiro e são excluídos por não terem os mesmos conhecimentos. (CASTRO JÚNIOR, SCHMIDLIN, 2014, p. 64).

As TIC'S se apresentam como uma face de inclusão digital que favorece a inclusão social, porém o contrário também pode acontecer como visto nas preleções de Castro Júnior e Schmidlin (2014), isso devido aos altos valores econômicos dos meios tecnológicos que dificultam o acesso igualitário. Dessa forma, dominar as tecnologias é ampliar o leque de aprendizagem, as formas de pensar e agir, é adequar-se às exigências do mercado, dando a possibilidade de trabalho mais qualificado.

Os autores Castro Júnior e Schmidlin (2014), ao se referirem sobre a educação de jovens e adultos, mencionam as dificuldades de acesso a essas tecnologias que este público apresenta. Essas dificuldades se dão em vários aspectos, devido à própria singularidade deste público, que se associa à evasão da escola, à repetência, bem como à rotina de vida, trabalho-escola-família, sendo que aliar esses afazeres gera dificuldades e pouco espaço para as atividades educacionais. Assim, inserir os educandos numa nova forma de aprendizagem passa a ser um desafio, haja vista que ainda há resistência, mas se configura também como uma forma mais dinâmica e atrativa de aprendizagem, que pode estimular e motivar aqueles que por algum motivo se afastaram da escola.

Apesar da imensidão de oportunidades que a aprendizagem pelas tecnologias favorece, ainda há obstáculos para sua implementação, a exemplo as dificuldades econômicas dos alunos que, sem dúvida, é um fator que dificulta o acesso a este novo mundo. O poder aquisitivo de alguns lhes garantem consumo dos meios tecnológicos, bem como acesso a uma *internet* de qualidade, o que gera custos elevados.

As escolas também apresentam dificuldades na infraestrutura. Na realidade estudada da *CEJA Artur Furtado*, mantida pelo estado do Piauí, apesar de iniciativas do Estado em melhorar a estrutura de equipamentos e corpo técnico que garantam uma inclusão digital, os professores ainda reclamam da falta de capacitação que deveria vir de esforços do Estado. A sala que acomoda os computadores carece de um profissional que possa orientar os alunos no uso desses equipamentos como afirmou a coordenadora à época da pesquisa.

A *internet* no Brasil difere de países de primeiro mundo, sendo vista como um objeto de luxo, em muito ligada ao alto valor do serviço. Dessa forma, a *internet* disponibilizada na escola é de uso exclusivo de funcionários, não sendo acessado por todos os alunos, o que mostra claramente empecilhos à aprendizagem e contribuem para desigualdade social. O celular em sala de aula é proibido, pouco sendo aproveitado para atividades de aprendizagem, mostrando-se um elemento místico aos alunos.

Com isso, percebemos que a implementação das TIC's na escola se entrelaça com a essência da educação que é a formação permanente. Adequar-se e apropriar-se das novas tecnologias é uma forma de multiplicar as formas de aprendizagem, possibilitando o exercício pleno da cidadania, por meio da inclusão digital.

3 Metodologia

Toda pesquisa parte de um problema, o qual guiará toda a energia para consecução do estudo, porém tão importante quanto o que pesquisar, é saber como desenvolver uma metodologia para a realização da mesma. Assim, profere Skalski Júnior (2011, p. 173): "A preparação de uma pesquisa um dos primeiros e mais importantes passos para o investigador é, tão logo tenha delimitado seu objeto de estudo, definir claramente quais métodos e técnicas empregará na execução de seu trabalho".

Isso se dá porque o procedimento que foi escolhido possibilita menos dispêndio de tempo, segurança e efetividade maior na coleta dos dados, sendo que esses meios devem ser equivalentes ao que se propõe pesquisar. Caso contrário, pode haver uma impropriedade entre o objeto da pesquisa e a metodologia adotada, o que prejudicará a pesquisa.

A escolha dos métodos desta pesquisa se dá em virtude da própria abordagem histórica dialética usada, que busca conceber os fenômenos em suas complexidades históricas e sociais, percebendo as

contradições e a dinamicidade dos fatores históricos como enriquecedores e reveladores da realidade, ressaltados na pesquisa de Cavalcanti (2014).

O materialismo histórico-dialético é uma teoria e o método de explicação da realidade. Enquanto teoria a dialética concebe a realidade como uma totalidade concreta, caracterizada pela contradição e pelo movimento. Nesse sentido, não só o real é dialético, como também o próprio pensamento que busca conhecer o real comunga desse mesmo estatuto ontológico. (CAVALCANTI, 2014, p. 988).

Esta categoria ressaltada por Cavalcanti (2014) é aberta e dialética, o movimento da realidade é feito pelas contradições, sendo este movimento operador de mudanças, e o fazer do pesquisador uma ação transformadora, na qual os sujeitos sociais são vistos como atores do processo histórico.

Partindo de novas experiências empregadas principalmente pelas ciências sociais, utilizaremos o procedimento e quantitativo, entendendo que estes não são contraditórios; pelo contrário, complementam-se e criam várias possibilidades na coleta de dados como informa Godoy (1995):

Na verdade, as duas abordagens de pesquisa – qualitativa e quantitativa – são convergentes em muitas pesquisas científicas realizadas, sendo o contexto o elemento definidor de qual caminho seguir, ou seja, em qual dos aspectos será colocada uma ênfase maior. Por exemplo, nos casos de “problemas pouco conhecidos” e com “pesquisa de cunho exploratório”, a abordagem quantitativa mostra-se mais indicada. Já na situação em que o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada (GODOY, 1995, p. 63).

Livrando-se de enquadramentos que limitam a pesquisa e as várias formas de coleta de dados, adotou-se a pesquisa qualitativa e quantitativa como sugere Godoy (1995), dessa forma, correspondendo às próprias necessidades do objeto de pesquisa, qual seja o ambiente escolar, que, em sua estrutura, tem uma complexidade de questões.

Também foi utilizado o estudo de caso coletivo, no qual é favorecida uma análise exploratória e descritiva do ambiente, seguida de observações, propiciando uma eficácia para realização da pesquisa sobre a *CEJA Professor Artur Furtado*, localizada em Teresina, estado do Piauí.

A organização dos dados foi feita por meio de questionário *in loco* dos alunos, referente à VII etapa EJA, noite. Responderam ao questionário 13 alunos, que compõem nossa amostragem, de um total de 16 que frequentam a turma, o qual foi aplicado em janeiro de 2019. A coleta dos dados neste período foi possível devido a uma greve ocorrida na Educação do Estado em 2018, o que obrigou a extensão do calendário escolar para 2019. Também foram realizadas observações de aulas, da Sala de Informática, além de conversas com professores, diretores, coordenadores e alunos, a fim de se obter uma análise completa sobre a temática.

A aplicação do questionário teve como objetivo perceber o uso das TIC's no ambiente escolar, tendo na resposta dos discentes uma compreensão sobre esse fenômeno. Também se buscou perceber, nas falas dos discentes, a relação do uso dessas tecnologias no ambiente escolar com a evasão escolar. A aplicação do questionário se mostrou viável, pois é uma técnica mais rápida e segura na obtenção de respostas, o que favoreceu uma coleta rápida de informações sobre o tema proposto.

Os participantes da pesquisa colaboraram de forma voluntária tendo conhecimento do seu teor e objetivos, sendo preservada sua identidade, obedecendo aos disciplinamentos éticos científicos previstos em lei. A flexibilidade dos métodos se adequam aos aspectos educacionais, pois melhor compreendem as imbricações e complexidades do processo educacional, que são formados por múltiplas implicações e construções, não desprezando as forças contraditórias e o jogo do poder que existe por meio de cada ação e falas dos sujeitos.

4. Descrição e análise dos dados

A pesquisa tomou como objeto de pesquisa os discentes da VII Etapa da Educação de Jovens e Adultos (correspondente 3º ano), do Centro de Educação de Jovens e Adultos *Professor Artur Furtado*, localizado em Teresina Piauí. A escolha se deu em virtude do centro de ensino ser voltado especificamente para a modalidade da educação de jovens e adultos, oferecendo, nos três turnos, ensino a esse público.

A escola é pública, mantida pelo Estado do Piauí, o que reflete em grande parte a educação ofertada no Brasil, podendo ser visto no seu PPP de 2016.

O CEJA Professor Artur Furtado iniciou suas atividades como Centro de Ensino Supletivo em 17 de Outubro de 1975, tendo seu ato de criação normatizado pelo parecer CEE nº 19 no mês de Agosto do ano de 1977. Na época funcionava em um único turno, ofertando apenas o ensino fundamental de forma semipresencial onde o respectivo material de estudo disponibilizado era vendido ao aluno. (ESCOLA PROFESSOR ARTUR FURTADO, PPP, 2016, p. 16).

Passando por diversas alterações em sua organização pedagógica, o que se reflete na própria história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a escola se manteve ofertando o ensino na modalidade EJA desde 1975, assinalado pelo seu PPP por isso, tendo a escola peculiaridades em sua organização em face da demanda que atende, como horário das aulas e atividades pedagógicas de projetos propostos. Este público se caracteriza por se encontrar durante algum tempo de sua vida, marginalizado e alijado em relação ao processo escolar, voltando à escola com gama de experiências e anseios que devem ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem.

A turma escolhida para aplicação do questionário semiestruturado foi a VII etapa, do turno noite. Essa turma é bastante heterogênea e dinâmica, sendo que, no início do período de 2018, era formada por 37 (trinta e sete) discentes. Apresenta dois alunos com dificuldades auditivas, por isso dois intérpretes de Libras dão suporte para os discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem, como dispõe a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

A turma, inicialmente, apresentava um percentual de 37 (trinta e sete) matriculados, entretanto, hoje frequentam apenas 16 (dezesseis), o que configura um universo de desistência de quase metade do número inicial, já que, desses 21 (vinte e um) alunos, houve 2 (dois) que passaram no Exame Nacional para Certificação Nacional de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Outro dado que confirma a heterogeneidade da turma refere-se à segunda pergunta feita sobre a faixa etária. Foi respondido que 46,2% dos discentes tinham idade entre 40 e 49 anos, 38,5% apresentavam idade entre 20 e 29 anos, e 15,4%, idade entre 30 e 39 anos. É um grupo de pessoas com idade muito diversificada, o que reflete nos interesses de cada aluno e, por conseguinte, nos objetivos educacionais. Os níveis de aprendizagem também se apresentam neste contexto exigindo uma postura mais dinâmica do professor em trabalhar com públicos diferentes.

Foram feitas quinze perguntas para cada aluno, que envolviam as temáticas da EJA e do uso das TIC's. A primeira pergunta foi acerca do perfil do discente referindo-se ao gênero, onde 53,8% respondeu ser do gênero feminino, e 46,2%, do gênero masculino, o que, neste aspecto, confirma a heterogeneidade da turma, também sobressai à proeminência do retorno feminino aos postos escolares, em muito ligado a sua inserção no mercado de trabalho e à melhoria de formação educacional (cf SCOTT, 1990).

A 3ª (terceira) pergunta se referia à frequência com que usam o computador. Um total de 72,7% dos discentes informaram usar frequentemente, 27,3% responderam que não utilizam frequentemente, o que não quer dizer que não o utilizem. Neste quesito, deve-se observar que apenas 11 (onze) alunos dos 13 (treze) responderam, este resultado confirma a ideia já defendida por Petarnella (2008) ao referir-se aos alunos como “cabeças digitais” sobre a capacidade dos mais jovens de se apropriarem e sentirem-se atraídos cada vez mais pelas tecnologias, o que requer uma apropriação da escola destes recursos de forma pedagógica.

A 4ª (quarta) pergunta dizia respeito aos locais onde usam o computador, e apenas 10 (dez) alunos responderam. O interessante a observar é que, apesar de haver um laboratório de informática, os alunos raramente o usam, uma vez que durante a pesquisa apenas um discente foi observado pela pesquisadora fazendo uso do espaço. Este dado é caracterizador da nossa realidade escolar, ainda não aberta a este universo de tecnologia, como sugere Marin (2017) uma vez que fazemos intenso uso das tecnologias nos aspectos mais corriqueiros do nosso dia-a-dia, porém na escola esses equipamentos não são bem empregados, precarizando a prática e dificultando a inserção no mundo digital.

Quanto ao uso do celular para pesquisa escolar na quinta questão a resposta foi surpreendente, já que 92,3% dos discentes responderam que sim, e apenas 7,7% responderam que não usam para esse fim. Isso impulsiona a pensar que o uso do celular como recurso tecnológico dentro da realidade escolar já é um fato, apesar da escola ainda não ter se aberto completamente para tais mudanças, haja vista que a mesma dispõe de computadores com *internet* de boa qualidade, mas faltam uso e direcionamento educacional dos professores para esse recurso, como dispôs em observações a diretora naquele período, onde mencionou “que os professores em raríssimas vezes fazem uso desse espaço”.

Cabe ressaltar que, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), a escola também dispõe de *internet wi-fi*. Este programa tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, entretanto, esta *internet* é disponível ao corpo técnico administrativo e pedagógico, podendo ser requerida aos professores para o uso de alunos, caso precisem para fins educacionais, como informou a coordenadora a época da pesquisa.

Os discentes responderam na sexta pergunta com percentual de 100% que frequentemente usam a *internet*. Vale mencionar que este uso está associado ao aparelho celular, também respondido que a utilidade

do mesmo é geralmente voltada para pesquisas educacionais como visto na alternativa cinco, entretanto, o aparelho é proibido na sala de aula, por representar dispersão na mesma, algo informado pela gestão na época e sinalizado por placas em sala.

Cabe também salientar que, não obstante a heterogeneidade de idade, o uso da *internet* e de equipamentos tecnológicos não se limita absolutamente à idade, sendo usado de forma significativa pelos alunos, o que não pode nos causar uma falsa impressão de que todos têm o mesmo domínio no uso das tecnologias, uma vez que a grande desníveis de uso associados a idade dos discentes mais jovens para aqueles com faixa etária maior, como defendido por Marc Prensky (2012).

Na sétima pergunta, foi inquirido sobre as atividades realizadas através da *internet*, e 69,2% dos alunos responderam que para a procura de informação, já 53,8% responderam que usam para entretenimento, 30,8% informaram acessar para comunicação (exemplo: *e-mail*), os outros 23,1% informaram que usam para outras finalidades. É importante ressaltar que os pesquisados puderam optar por mais de uma alternativa, o que aumentam as possibilidades de uso. Neste quesito respondido, existe um alto índice de uso da *internet* para entretenimento. Ademais, ainda há um percentual mais elevado no que se diz respeito à procura de informação, mostrando o lado utilitário destes recursos para se informar, expressando a sua multiplicidade de função que desperta fascínio, sendo por isso imprescindível nos dias atuais.

Na oitava pergunta, foi questionado sobre o uso que os professores fazem dos recursos midiáticos em sala de aula. Entre os alunos 76,9% responderam que às vezes utilizam 15,4% informaram que não utilizam, e 8% disseram que sempre utilizam. As diferenças das respostas podem se dar pela variedade de professores e por suas diferenças de práticas. É neste quesito que vemos a disparidade entre o uso amplo dos alunos com relação às TIC'S o que não é acompanhado pelo uso dos professores, uma vez que para a maioria dos alunos os docentes só empregam às vezes esses recursos, comprovando a ideia de Petarnella (2008) ao afirmar que "a escola é analógica e os discentes são digitais".

Na nona questão, foi perguntado se o professor exhibe filmes ou pesquisas relacionadas ao assunto trabalhado em sala. Foi respondido que 69,2% dos docentes usam essa didática. Já 23,1% informaram que às vezes utilizam, e os demais responderam que não usam. Ainda é carente o uso dessas ferramentas digitais e midiáticas no ambiente escolar, o que pode ser mudado em virtude das próprias necessidades dos alunos e o reconhecimento de que essas ferramentas é um meio para aprendizagem. Percebemos uma afirmativa significativa do uso de recursos midiáticos das tecnologias pelos professores, mas que ainda carecem de formação para multiplicar as possibilidades de emprego dessas, como sugere Castells (2003).

Na décima pergunta foi inquirido aos discentes sobre as ferramentas tecnológicas que mais lhe chamam atenção, um percentual de 53,8% dos discentes indicaram a pesquisa com a *internet*, já 30,8% informaram que é o *data show*, 7,7% dos alunos responderam que são os jogos na *internet* e outros 7,7% responderam que são livros e revistas. A *internet*, com recursos audiovisuais, seus *hiperlinks* que associam imagens, textos, áudios e músicas e conectam pessoas de qualquer ponto do mundo, explica o fascínio e interesse dos alunos por essa tecnologia, servindo tais respostas como guias aos professores que desejam trabalhar com aulas mais dinâmicas e estimulantes aos alunos.

Na décima primeira pergunta, foi inquirido se os professores usam a *internet* nas pesquisas escolares, e 41,7% dos alunos responderam que sim, um percentual de 25% disseram que os professores não usam, e outros 25% informaram que não sabem responder, 8,3% responderam que às vezes os professores usam a *internet* como recurso de pesquisa, cabe ressaltar que dos 13 (treze) questionados, apenas 12 (doze) responderam, isso ainda abre margem para maior necessidade e incremento desse recurso, já que 53,8% responderam anteriormente que essa é uma ferramenta atrativa para o ensino. Apesar da disposição da escola em oferecer um espaço com computadores, o qual deveria ser usado para pesquisa, foi enfatizado que em raros momentos os discentes são estimulados a usarem tais ambientes, o enriqueceria a aprendizagem prática e o trabalho em grupo, uma vez na (10º e 11º) a um claro complemento entre o interesse dos discentes por este recurso e a cobrança dos professores pelo uso do mesmo.

As perguntas 12º e 13º estão relacionadas à evasão escolar, assim a décima segunda questão indaga se em algum período da vida os discentes, já desistiram da escola. Constata-se que 100% responderam afirmativamente. Já na 13º (décima terceira) pergunta, explora-se o motivo da desistência. Um percentual de 42,2% respondeu que foi devido ao trabalho, 38,5% responderam que foram outros motivos, e 23,1% informaram que não entendiam as aulas. Tais dados refletem as desigualdades sociais e econômicas do nosso país, uma vez que a classe mais pobre era ou é obrigada a deixar o ambiente escolar para trabalhar e se manter, ou até complementar a renda familiar. O dado ainda relevante de 23,1% de alunos que responderam que desistiram por não entender as aulas gera preocupação e necessidade de formação dos professores e da escola, a fim de impedir a evasão por questões didáticas que invés de estimular causa o contrário (ARROYO, 2011).

A décima quarta questão surpreende, pois 100% dos alunos assinalaram pela importância dos recursos midiáticos para promover aulas mais interessantes. É evidente a aprovação dos alunos por este

tipo de recurso nas aulas, ratificando a necessidade da escola se atualizar a esses recursos já comprovado em pesquisas de Citelli (2011).

Quanto à décima quinta pergunta, foi aberta, dando a possibilidade dos alunos responderem como deveria ser uma aula mais interessante. Para melhor entendimento das respostas, agrupamos as mesmas em categorias de assunto. Assim, pudemos identificar que oito alunos responderam que “a aula deveria ser mais dinâmica, que os professores deveriam se comunicar melhor com os alunos”. Também foi relatada a necessidade do uso das TIC’s por um percentual de 4 (quatro) alunos, e apenas 1 (um) respondeu pelo uso do teatro na melhoria da aprendizagem. Fica clara a necessidade de incorporação das TIC’s como necessidade dos alunos, assim como melhor exercício da cidadania, uma vez que as tecnologias mudaram nossos hábitos transformando nossas práticas e introduzindo um mundo cada vez mais digital.

Como se percebe nas respostas, o universo midiático e tecnológico é enfocado positivamente como forma de comunicação, interação e aprendizagem, não podendo a escola recusar essas tecnologias que criam possibilidades de aprendizagem e atraem os alunos em virtude das funções e informações nela agregada.

5. Conclusão

A Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história, em muito marcada por lutas e reivindicações, de grupos de educadores que defendiam uma educação de qualidade para todos aqueles que foram alijados dos processos educacionais. O retornar à escola é um aspecto singular que deve ser observado pelos professores e pela gestão escolar. As especificidades do público da EJA são várias e não reside apenas na idade do público atendido, mas no próprio interesse em ver a escola como espaço por excelência para aprender, por isso retornam a ela, identificando neste ambiente melhores perspectivas de vida.

Assim, a EJA se apresenta como uma nova oportunidade, a partir da qual o Estado, antes omissor, passa a oferta o ensino para aqueles que não concluíram seus estudos na idade certa, sendo uma forma de garantir o exercício da cidadania. Nossa sociedade vive, desde a década de 90, a Revolução Global, em que o desenvolvimento tecnológico alterou as formas de ser, fazer e estar das pessoas. Também nomeada de Era das Comunicações, este período trouxe uma interface de possibilidades de aprender, fazendo com que a escola incorporasse todas essas mudanças. O mundo passou a ser ditado por essas novas tecnologias, exigindo de qualquer indivíduo a incorporação e manuseio dessas ferramentas digitais. O próprio exercício da cidadania perpassa o letramento digital, possibilitando aos indivíduos formas de se conectarem ao mundo por *clicks*, de aprenderem pelas telas, textos e imagens conectados pela rede de computadores.

O fascínio causado pelas tecnologias e uso no espaço escolar foi analisado na *CEJA Professor Artur Furtado*, onde os alunos da VII Etapa da EJA, por meio de questionários e observações, puderam constatar a importância das tecnologias no ambiente escolar. Os discentes demonstraram o uso cada vez mais acentuado do celular conectado à *internet*, como forma de pesquisa, bem como evidenciaram nestes recursos possibilidades de promover uma aprendizagem mais atrativa e significativa, uma vez que 53,8% dos discentes ressaltaram o interesse de realizar atividades com pesquisa na *internet* ou similares como jogos também disponíveis por meio da *mesma*. Entretanto a dificuldade de apropriação dos professores no uso dessas tecnologias se mostra como obstáculo na construção de uma educação de qualidade.

Outro dado que nos chamou atenção é a aprovação em 100% dos alunos sobre a importância na inserção dos recursos midiáticos para promover aulas mais interessantes, dado que se interliga aos dados de frequência com que acessam a *internet*, demonstrando claramente o reconhecimento dos discentes e dependência do celular, inclusive como recurso tecnológico.

O resultado obtido com as respostas dos questionários não deixou explícita a relação entre uso das TIC’s e a evasão escolar, devendo outras pesquisas aprofundarem essa questão, porém podemos notar que os alunos assinalam o uso desses recursos como formas de melhorarem as aulas, deixando-as mais interessantes e produtivas. Nas observações, também constatamos que a escola possui uma relevante estrutura se comparada com outras instituições, apresentando computadores conectados à *internet* na biblioteca, assim como na sala dos professores. Entretanto, ainda falta corpo técnico e formação de professores que possam orientar para o acesso e utilização desses equipamentos.

Na pesquisa evidenciamos a relevância de conhecer as instituições que promovem a EJA trazendo reflexões aos docentes, discentes e gestão no conhecimento dos alunos, o que cria possibilidades de melhoria na qualidade do ensino e contribuem como pesquisa na área educacional que deve ser ampliada constantemente como forma de construção e desconstrução de paradigmas educacionais que possam promover uma educação mais inclusiva, principalmente aqueles que não puderam concluí-la na idade apropriada.

Com isso, percebemos que o emprego das tecnologias não deve ser de maneira vazia e técnica, mas como uma forma de se possibilitar o incremento de meios que favoreçam o pensamento crítico dos discentes. As tecnologias, com seu afluxo de informações, exigem dos professores uma releitura desses

recursos, dessa forma, podendo orientar melhor os alunos, bem como refletir e questionar o próprio uso dessas tecnologias, livrando-se do instrumentalismo e da ideia tecnicista, a fim de transformar a dependência que temos destes instrumentos em independência.

Por fim, percebemos que a implementação das TIC'S no processo educacional pode ser um fator de inclusão social, possibilitando aprendizagem de forma integral, de qualidade e emancipadora para aqueles que não a puderam cursar na idade apropriada, devendo, por isso, o Estado propiciar condições materiais e corpo técnico capacitado que possa fazer uso dessas ferramentas midiáticas, como meio de crescimento individual e coletivo, emancipando e formando sujeitos mais autônomos.

Referências

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 7º, 2015, Paraná. Anais, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2018. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 07- 86.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-41.

BRASIL. Lei Nº 5.692 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.436 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. INEP- **Dados do Censo Escolar**: rede pública tem maior número de alunos com idade acima do recomendado para a série de ensino. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei Nº 5.692 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2ºgraus, e dá providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza Borges. Revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTRO JÚNIOR, J. B.; SCHMIDLIN, R. de F. Mendes. O uso dos avanços tecnológicos aplicados a EJA. In: MOURA, M. G. C.; CARVALHEDO, J. L. P. (Org.); LEAL, F. L. S. (Org.). **Contributos da UFPI para educação de jovens e adultos**: prática pedagógica. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2014, p. 63-80.

CAVALCANTI, A. de S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.** São Paulo. 2014, v. 40, n.4, p.983-998, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/08.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018, p. 195.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa** - tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

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

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./jun, 2001, p. 71-87.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio C**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.** [online], Campinas, vol.32, n.116, p.667-688, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MACHADO, L. R. de S. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org). **PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36-53.

MARIN, A. C. de S. **Didática da matemática**: a utilização do software Winplot como estratégia potencializadora dos processos de ensino aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, L. X. de; SANTANA, M. das M. C. A trajetória da educação de jovens e adultos (EJA) na Educação Brasileira: os documentos oficiais. In: MOURA, M. da G. C; CARVALHÊDO, J. L. P.; LEAL, F. de L. dos S. (Org.). **Contributos da UFPI para a Educação de Jovens e Adultos**: História, política e financiamento. Teresina: Edufpi, 2014, p.21-38

PETARNELLA, L. **Escola analógica**: cabeças digitais: o cotidiano escola frente às novas tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

PIAUÍ, Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí. **Projeto Político Pedagógico da CEJA Artur Furtado**. Teresina: 2016.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2012.

SKALINSKI JÚNIOR, O. Técnicas de Entrevista e sua Aplicação em Pesquisas Científicas. In: TOLEDO, C. de A. A.; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.15, n. 2, julho/dez, 1990.

SOARES, I. de O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-29.

SOBRAL, M. N. Pedagogia Online: discurso sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem In: MACHADO, G. J. C. (Org.). **Educação e Ciberespaço**: estudos, proposta e desafios. Aracaju: Virtus, 2010, p. 03-32.

Educação ambiental e ensina de química: estratégias para promoção da aprendizagem em EJA

*Environmental education and chemistry teaching: strategies
to promote learning in EJA*

*Educación ambiental y enseñanza de la química: estrategias
para promover el aprendizaje en la EJA*

Matheus Ladislau Gomes de Oliveira

Titulação: Graduado em Licenciatura em Química

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Campus Cocal

E-mail: ladislau2016123@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2957-488X>

José Regilmar Teixeira da Silva

Titulação: Mestre em Ciência dos Materiais

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Campus Cocal

E-mail: joseregilmar@ifpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7710-4906>

Elenice Monte Alvarenga

Titulação: Doutora em Biotecnologia

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Campus Cocal

E-mail: elenice.alvarenga@ifpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7075-5092>

RESUMO

A Unidade Curricular “Química” costuma ser vista como complexa e de difícil de assimilação pelos discentes, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta pesquisa objetivou identificar aspectos que dificultem esse aprendizado e, diante disso, apresentar uma proposta metodológica que estabeleça conexões entre os conteúdos de Química e Educação Ambiental em turmas de EJA. A metodologia desta pesquisa-ação consistiu da identificação, por meio de questionários, do perfil dos estudantes de EJA, além da descrição da experiência de servidores atuantes na EJA. Tais informações fundamentaram a aplicação de proposta de metodologia de

ensino junto aos estudantes de EJA, abordando a Educação Ambiental e a Química (ligações químicas e geometria molecular), com o uso do livro didático e estratégias de contextualização, finalizando-se com atividade de estímulo ao desenvolvimento da habilidade escrita dos estudantes. A partir das análises dos questionários aplicados com os estudantes, os resultados obtidos demonstram que a realidade socioeconômica afeta o processo de ensino-aprendizagem. Já os resultados obtidos junto aos servidores permitiram identificar que há também deficiência no conhecimento de base, necessário aos estudantes para o adequado acompanhamento dos estudos, e que isso afeta a abordagem de ensino, com vistas a se minimizar a evasão. Pautada nestes resultados, a proposta metodológica de ensino contextualizado demonstrou que os estudantes compreenderam os conteúdos ministrados, o que foi demonstrado a partir da aplicação da prova objetiva e da atividade de redação. Portanto, a proposta metodológica de ensino de Química contextualizado com a Educação Ambiental mostra-se eficiente na construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Contextualização. Proposta metodológica. Ensino-aprendizagem. Ensino de Química. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Chemistry is usually seen by students as a complex and difficult subject to learn, especially in Youth and Adult Education (EJA). In face of that, this research aims to identify aspects that hinder this learning and, therefore, to present a methodological proposal that establishes connections between the contents of Chemistry and Environmental Education in EJA classes. The methodology of this action research consisted of identifying, through questionnaires, the profile of EJA students, in addition to describing the experiences of civil servants working in this modality of education. The information brought by the data justified the application of a teaching methodology proposal with the students of EJA, which involved addressing Environmental Education and Chemistry (chemical connections and molecular geometry) using textbooks and contextualization strategies as well as the application of an activity aiming at the development of students' writing skills. Results from the analysis of the questionnaires applied to the students demonstrate that their socioeconomic reality affects the teaching-learning process. Similarly, the results obtained from the civil servants made it possible to identify that students also present a deficiency in basic knowledge which is necessary for an adequate monitoring of their studies, and that this affects the teaching approach which should aim at minimizing dropout. Based on these results, the methodological proposal which consisted in contextualized teaching demonstrated that students understood the contents taught, as observed in the application of the objective test and the writing activity. Therefore, the contextualized teaching of Chemistry together with Environmental Education is efficient in the construction of knowledge.

Keywords: Contextualization. Methodological Proposal. Teaching-learning. Chemistry teaching. Youth and Adult Education.

RESUMEN

La unidad curricular de "Química" generalmente es considerada compleja y de difícil asimilación para los estudiantes, especialmente en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Esta investigación trató de identificar aspectos que dificulten el aprendizaje y presentar una propuesta metodológica con conexiones entre Química y Educación Ambiental en las clases de EJA. La metodología de investigación-acción consistió en identificar, mediante cuestionarios, el perfil de los estudiantes de la EJA, además de describir la experiencia de los funcionarios que trabajan en el EJA. Dicha información justificó la aplicación de la metodología de enseñanza propuesta a los estudiantes, abordando la Educación Ambiental y Química (conexiones químicas y geometría molecular), utilizando libros y estrategias de contextualización, terminando con una actividad de desarrollo de las habilidades de escritura. A partir del análisis de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, los resultados demuestran que la realidad socioeconómica afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos con los funcionarios permitieron identificar que también existe una deficiencia en los conocimientos básicos, necesarios para que los estudiantes realicen un seguimiento adecuado de los estudios, y que esto afecta el enfoque de la enseñanza, con el fin de minimizar el abandono escolar. Con base en estos resultados, la propuesta metodológica para la enseñanza contextualizada demostró que los estudiantes entendieron los contenidos enseñados, lo que se demostró a partir de la aplicación de la prueba objetiva y la actividad de escritura. Por lo tanto, la propuesta metodológica para enseñar Química en el contexto de la Educación Ambiental es eficiente en la construcción del conocimiento.

Palabras-clave: Contextualización Propuesta metodológica. Enseñanza-aprendizaje. Enseñanza de la química. Educación de jóvenes y adultos.

1. Introdução

Nesta pesquisa, apresenta-se como tema principal o ensino de Química, especificamente no que se refere ao recorte das dificuldades relativas ao ensino destes conhecimentos químicos, haja vista tratar-se de Unidade Curricular com características próprias e relações intrínsecas que a associam às Ciências da Natureza, concomitantemente. Como subtema, menciona-se a contextualização relacionada ao ensino de conhecimentos de natureza química, o que se faz necessário em função da associação destes conhecimentos químicos ao campo das Ciências da Natureza, conforme já abordado. Como objeto de pesquisa, menciona-se a contextualização de conhecimentos químicos a partir de abordagem relacionada à Educação Ambiental, tema transversal de tratamento obrigatório associado a todos os componentes curriculares em todos os níveis de ensino.

Considerando-se o exposto, enquanto problema de investigação, cabe discutir: como contextualizar o ensino de Química a partir de abordagens sobre a Educação Ambiental? Tais abordagens contextualizadas poderiam contribuir, de modo eficaz e de maneira direta, na construção de conhecimentos por parte de público da EJA?

Como hipóteses deste estudo, é possível se supor que a Educação Ambiental, enquanto temática para a exploração de conteúdos de Química na EJA, pode tornar-se um instrumento eficaz de ensino, já que confere sentido aos conteúdos abordados. Isso porque, a Educação Ambiental se configura como algo disseminado na sociedade e com temáticas que se aproximam da realidade desse público (BISPO; OLIVEIRA, 2007).

Diante disso, este trabalho buscou explorar a temática sobre educação ambiental em processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Química em turmas de ensino médio na modalidade EJA, como proposta metodológica para atender às especificidades do público dessa modalidade de ensino, com o intuito de facilitar o aprendizado da disciplina de Química a partir da contextualização. Nesse sentido, como objetivo geral, buscou-se apresentar uma proposta metodológica de ensino de Química para turmas da modalidade de ensino em EJA, contextualizada a partir de conexões entre os conteúdos de Química e a Educação Ambiental, fundamentada em informações obtidas junto ao público relacionado à EJA no espaço escolar considerado. Como objetivos específicos, foi proposto o estabelecimento do perfil dos estudantes de EJA, bem como dos servidores da instituição de ensino; e a proposição de atividades que trouxessem conexões entre os conteúdos de Química e a abordagem sobre Educação Ambiental, de modo a desenvolver abordagem contextualizada de conhecimentos químicos frente à Educação ambiental.

Isso porque, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química, deve-se buscar sempre desenvolver a contextualização como ferramenta de facilitação do aprendizado. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) norteiam as instituições de ensino para que façam uso da contextualização para a construção do aprendizado, uma vez que os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea. (BRASIL, 1999).

No âmbito da modalidade de ensino EJA as práticas pedagógicas atreladas ao conhecimento científico da disciplina de Química podem, por muitas vezes, estar difuso do cotidiano dos estudantes o que gera certa antipatia com a disciplina, uma vez que aquilo que está sendo repassado não faz sentido para os estudantes. (SANTOS; FILHO; AMAURO, 2016).

Diante disso, os estudantes de EJA possuem maiores entraves na aprendizagem desses conhecimentos, em função das práticas metodológicas de ensino que se encontram descontextualizadas da sua realidade. Daí a relevância de estudos que proponham novas abordagens metodológicas voltadas a esse público em específico. O ensino de Química abordado a partir de conexões com a Educação Ambiental tende a conferir maior praticidade à abordagem dos conteúdos, uma vez que os mesmos passam a fazer mais sentido aos estudantes. Dessa forma espera-se que esta proposta metodológica, além de servir como inspiração à proposição de outras propostas contextualizadas pelos docentes, possa contribuir junto aos estudantes da modalidade de ensino EJA na aprendizagem dos conteúdos de Química com uma maior facilidade. Isso porque, admite-se que, os conhecimentos ali dispostos contribuirão mais para a identificação, por parte destes estudantes, da presença destes conhecimentos químicos permeando situações cotidianas. A abordagem dos conteúdos de Química a partir da contextualização da Educação Ambiental promove o ensino de Química a uma forma mais atrativa. Desta forma, o ensino de Química necessita de estratégias de ensino que possam explorar de forma significativa as variadas formas de aquisição de conhecimento. (FERREIRA, 2017; SOUZA *et al.*, 2020). Considerando-se tal abordagem especificamente direcionada à EJA, cabe ressaltar que poucos são os estudos que apresentam novas propostas metodológicas de ensino voltadas às especificidades deste público-alvo.

Após as ponderações acima, que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) (2018), Ribeiro (2001), Soares; Giovanetti e Gomes (2011), Ortiz (2002), Dias (2004), Smiljanic; Almeida (2017) e Oliveira (1999); em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, serão apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico e demais autores relacionados à temática. Por fim, em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2. Referencial teórico

Na sequência, apresenta-se a fundamentação teórica desta pesquisa, baseada em (2.1) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e (2.2) Ensino de Química.

2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), a educação é dividida em dois níveis: Educação Básica e Superior. Na Educação Básica é oferecido um tipo de modalidade de ensino destinado a Jovens e Adultos, conhecido como EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esse tipo de modalidade de ensino é destacado como sendo: “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2018).

A EJA é uma modalidade de ensino diferenciada do ensino regular, uma vez que o público se apresenta inserido em contextos específicos que, normalmente, os estudantes do ensino regular não possuem. Nessa modalidade de ensino é comum ver distorções de idade em um mesmo grupo de estudantes, além de diferenças de perfis dos estudantes, o que é característico em turmas de EJA. Em cursos de EJA voltados à alfabetização ou ao cumprimento dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, nota-se que geralmente o estudante da EJA pertence a uma classe social humilde, filho de pais trabalhadores rurais, nascido em família na qual se apresenta um baixo nível de instrução escolar (RIBEIRO, 2001).

De uma forma geral, o público da EJA caracteriza-se como constituído de pessoas que trabalham durante o dia e estudam durante a noite, são pais e mães de famílias, jovens que, por motivos específicos, não conseguiram terminar seus estudos na idade adequada na modalidade de ensino regular. (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011). Os educadores da modalidade de ensino EJA, assim como os discentes, possuem um papel relevante, uma vez que estão inseridos em uma realidade social abrangente, resultante de movimentos sociais, organizações, lutas e direitos conquistados ao longo da história (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011).

Sendo assim, a EJA é mais do que uma modalidade de ensino, sendo concebida como direito de todos ao longo da vida, e o processo de ensino-aprendizagem não deve estar apenas centrado na disseminação de conteúdos sem uma conexão com a sociedade na qual os docentes e discentes da EJA estão inseridos. Nesse sentido, são necessárias metodologias de ensino diferenciadas que atendam às limitações desse público, oportunizando a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é dever do Estado como um todo garantir o atendimento das necessidades do público da EJA, uma vez que há todo um contexto que impossibilita aos discentes não concluírem os seus estudos na idade apropriada, em função, muitas vezes, da posição social dos estudantes, fator determinante que influencia se estes terminarão os estudos na idade adequada.

De uma forma geral, quando se pensa no ambiente escolar, percebe-se um infinito conjunto de problemas, sob as mais variadas óticas, e um deles, bastante perceptível. (SMILJANIC; ALMEIDA, 2017). Observa-se que as instituições públicas de ensino têm evoluído pouco quanto a estratégias metodológicas diferenciadas do modelo tradicional de ensino, especialmente, quando se pensa nas diferentes modalidades de ensino ofertadas nas escolas).

2.2 Ensino de Química

No ensino de Química, os conteúdos costumam ser vistos como complexos pelos estudantes e, por muitas vezes, os conteúdos são trabalhados com conceitos isolados e dispersos da realidade cotidiana dos discentes. (MELO; LIMA NETO, 2013; SOUZA; CARDOSO, 2019). Mesmo em se tratando de disciplina, integrante das Ciências da Natureza, que se apresenta como um leque de possibilidades para a exploração da contextualização como uma vantagem para a facilitação do aprendizado.

Quando o conhecimento possui uma aplicação prática e começa a fazer sentido aos discentes, os mesmos se sentem estimulados a aprender, uma vez que o conhecimento adquirido tem aplicação prática,

fazendo com que o aluno aumente sua autoestima e habilidade de busca por mais conhecimento (ORTIZ, 2002). Por essa razão, é necessário que o ensino de Química trabalhe a contextualização juntamente aos conteúdos para que haja uma interação efetiva e que isso seja visto como algo positivo, uma vez que só agrega e enriquece o aprendizado. Pensando na contextualização, uma pauta a ser explorada no ensino de Química é a Educação Ambiental.

A Unidade Curricular de Química no âmbito da modalidade de ensino EJA deve se adequar às especificidades deste público, de modo que propostas metodológicas diferenciadas possam ser colocadas em prática de maneira a se efetivar o processo de ensino-aprendizagem. Não apenas a disciplina de Química, mas todas as que fazem parte da matriz comum curricular devem ser planejadas e colocadas em prática de acordo com as especificidades dessa modalidade de ensino, de modo a se contemplar tal aspecto, inclusive, sob prisma mais amplo, nos projetos pedagógicos de curso.

Nessa perspectiva, compreende-se que os conteúdos de Química que já tendem a ser vistos como complexos e distantes da realidade dos estudantes no ensino regular, se trabalhados da mesma forma na execução voltada à EJA, com público distinto, provido de realidade diferenciada, promoverá um processo de ensino-aprendizagem que corresponderá apenas a uma forma reprodutiva e ilustrativa do ensino regular sem atender à demanda que requer o público de EJA. (OLIVEIRA, 1999). Isso, por conseguinte, pode acarretar na evasão escolar, o que é muito perceptível e torna-se um problema recorrente nessa modalidade de ensino. Muitos estudantes aderem à EJA de modo a buscar concluir seus estudos, porém se sentem frustrados e sem estímulo em função de práticas metodológicas de ensino que fazem com que os conteúdos não façam sentido na cabeça dos estudantes, acarretando, assim, entraves no processo de aprendizagem.

Segundo Dias (2004), a Educação Ambiental tem como finalidade promover a compreensão da interdependência econômica, social e política que proporcionam à sociedade possibilidades de aquisição de conhecimentos para se melhorar a qualidade do meio ambiente. Dessa maneira, abordar a educação ambiental em sala de aula pode, não apenas ajudar na compreensão dos conteúdos de Química, mas também auxiliar os estudantes na formação cidadã ao adquirir conhecimentos que os possibilitem preservar o meio ambiente, que é dever de todo cidadão.

3. Metodologia

Tendo em vista que neste trabalho se buscou apresentar uma metodologia de ensino de Química adequada a turmas de EJA, a partir de contextualização com a Educação Ambiental, que se fundamentasse em informações obtidas junto ao público relacionado à EJA no espaço escolar considerado, são destacados aspectos relativos à metodologia aplicada ao trabalho. Nesse sentido, pontua-se a descrição do método de obtenção de informações sobre o público relativo à EJA nos espaços educativos (3.1) e descrição da unidade didática proposta como intervenção (3.2). Trata-se de pesquisa-ação que, conforme define Thiollent (2011), busca a resolutividade de problemas ou se fundamenta em “objetivos de transformação”, o que pressupõe, dentre outras, ações de intervenção de caráter educacional. Considerando-se a necessidade de fundamentação para a proposição da intervenção no âmbito da pesquisa-ação, definiu-se para esta pesquisa, de natureza descritiva, uma abordagem quali-quantitativa, inicialmente, com a prospecção de informações por meio da aplicação de questionários semiestruturados.

3.1 Perfil dos estudantes e servidores da EJA em escolas públicas de Cocal-PI

O referido trabalho foi desenvolvido em turmas de EJA, do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino no município de Cocal-PI. Duas escolas participaram da pesquisa, sendo elas a Unidade Escolar Pinheiro Machado e a Unidade Escolar Emília Soares Araújo. Na primeira escola, o projeto foi aplicado em 2 turmas de VI etapa (que corresponde ao 1º e 2º ano do ensino médio) e na segunda escola em 1 turma de VI etapa, que se referem, respectivamente, ao 1º e 2º anos do ensino médio regular.

Com os estudantes da EJA, foram aplicados questionários com o objetivo de descrever o perfil socioeconômico e educacional dos discentes, para que se pudesse identificar elementos que justificassem a aplicação e auxiliassem na fundamentação da proposta metodológica da pesquisa, a partir das necessidades apontadas pelos discentes em relação às práticas de ensino que envolvessem o cotidiano. De forma geral, o questionário buscou obter informações sobre a idade dos estudantes, se os mesmos trabalhavam, e por quantas horas semanais, se possuíam algum tempo durante o dia dedicado aos estudos fora da sala de aula, o tempo que ficaram fora da escola e o que levou esses discentes a se evadirem da escola na idade regular, além de obter informações sobre o que os fizeram voltar ao ambiente escolar.

Foi aplicado também um questionário a todos os funcionários das instituições de ensino, que trabalham diariamente junto a estudantes da modalidade de ensino EJA, especificamente professores de Química da EJA, coordenadores pedagógicos e demais gestores. O intuito foi buscar junto a esses profissionais, em função da sua experiência, informações acerca do trabalho em turmas de EJA, perfil do público de EJA, as limitações desse público, suas atribuições como servidores para as ações relativas a esse público, e como esses profissionais buscam sanar as dificuldades cotidianas dentro da construção do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, buscou-se também investigar como as instituições, em todos os seus seguimentos, se portam a respeito dessa modalidade, de modo a descrever se há o apoio devido, se estimulam os estudantes a superar suas limitações, entre outros aspectos.

3.2 Proposta de metodologia de ensino contextualizado entre química e educação ambiental

De modo a se facilitar a compreensão, seguem individualizadas as ações propostas no âmbito desta unidade didática.

3.2.1 Aula introdutória sobre Educação Ambiental

De modo a se abordar a temática sobre Educação Ambiental sob viés associado à Química, foi realizada uma explanação acerca do uso de substâncias químicas, apresentando-se as consequências de seu uso a médio e longo prazo, tanto para o meio ambiente, como também para o próprio ser humano. Na aula foram ainda apresentados meios alternativos para tentar reduzir a poluição causada pelas substâncias químicas poluidoras. Além disso, foram discutidos os deveres que os discentes possuem enquanto cidadãos, diante do meio ambiente em relação ao uso consciente e à preservação dos recursos naturais. Durante toda a aula foram feitos questionamentos para que se obtivesse a participação efetiva dos estudantes, estabelecendo-se um diálogo professor-aluno durante a construção do aprendizado.

3.2.2 Abordagem com o uso do livro didático de Química nas turmas de EJA

Foram trabalhados temas referentes à Educação Ambiental a partir do livro didático utilizado pelos estudantes de EJA. Para isso, foi realizada, inicialmente, a escolha dos textos referentes à Educação Ambiental que se encontrava no livro dos discentes e, posteriormente, era realizada a leitura. Após a leitura, os discentes foram incentivados a expor o que conseguiram compreender acerca das informações sobre os textos lidos.

3.2.3 Abordagem contextualizada sobre Ligações Químicas e Geometria Molecular

Inicialmente, foi realizada uma aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo acerca de ligações químicas, na qual foram expostos aos estudantes os três tipos de ligações interatômicas: Ligação iônica, ligação covalente e metálica. Também foi apresentado o conhecimento sobre os gases nobres e a regra do octeto com suas exceções.

Durante a explanação do conteúdo, foram expostos alguns exemplos de ligações químicas com o uso do quadro. Os exemplos utilizados envolveram substâncias poluidoras do meio ambiente, as mesmas sobre as quais os alunos já haviam tratado na atividade anterior sobre Educação Ambiental (item 3.2.1).

A partir daí, foi explicado em quais tipos de ligações químicas cada substância poluidora se encaixava. Foram abordados, ainda, exemplos de metais pesados tóxicos que prejudicam o meio ambiente, com o intuito de fazer uma relação com as ligações metálicas e utilizar, para isso, exemplos de metais pesados. Após a explicação do conteúdo, foi realizada uma atividade, adaptada a partir do livro didático, que consistia de uma tabela com uma listagem de substâncias químicas poluidoras, sua fórmula molecular, descrição sobre como as substâncias eventualmente chegam na atmosfera, bem como os efeitos que essas substâncias podem causar nos seres humanos e no meio ambiente.

De posse dos conhecimentos sobre as substâncias poluidoras e sobre o conteúdo de ligações químicas, os estudantes tiveram que responder a qual o tipo de ligação química corresponderia cada substância poluidora. Logo após a aplicação da atividade proposta, foi feita a correção da mesma, durante a qual foram comentadas mais informações sobre as substâncias químicas poluidoras, de modo a se explorar mais a contextualização entre o conhecimento da disciplina de Química e a Educação Ambiental.

Em relação ao conteúdo sobre geometria molecular inicialmente, foi exposto para os estudantes o que significava geometria molecular, bem como foram apresentados os tipos de geometrias existentes.

Posteriormente, foi abordado o conhecimento sobre modelo de repulsão dos pares eletrônicos da camada de valência (VSEPR), além da polaridade de ligações e moléculas e as características e especificidades das ligações intermoleculares.

No momento da explicação do conteúdo foram expostos exemplos de geometria molecular a partir de substâncias químicas poluidoras, estabelecendo-se a contextualização com a Educação Ambiental. Foram mostradas aos estudantes outras substâncias poluidoras que não foram abordadas na aula sobre ligações químicas, bem como exemplos de óleos vegetais e derivados do petróleo, além de detergentes sintéticos que contribuem para a contaminação do meio ambiente. Os exemplos acima destacados foram utilizados no momento da explanação sobre a polaridade das ligações e moléculas e também para as ligações intermoleculares, principalmente, no que se refere aos exemplos de óleos vegetais e derivados do petróleo, que foram utilizados como exemplos para a facilitação da compreensão acerca das forças intermoleculares (dipolo induzido, dipolo permanente, ligações de hidrogênio).

De modo a se facilitar a compreensão das diferentes formas de geometria molecular, foi utilizado o conjunto de geometria molecular pertencente ao laboratório de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Cocal, para que os alunos pudessem ver e sentir as representações dos átomos e das moléculas, e construir um arranjo espacial 3D para melhorar a compreensão acerca do conteúdo.

3.2.4 Desenvolvimento do senso crítico e avaliação dos conteúdos

Em outra aula, os estudantes foram orientados a escrever uma redação sobre como eles conseguem enxergar a Química no ambiente em que vivem e quais são as consequências que os seres humanos podem proporcionar ao meio ambiente, considerando-se relações estabelecidas com a Química. A atividade proposta buscou contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, de modo que eles pudessem apresentar uma visão sobre o que acontece no ambiente em que os mesmos estão inseridos. Após a atividade de escrita da redação, os estudantes foram instigados a expor aos colegas de turma o que conseguiram produzir sobre a temática abordada.

Por fim, foi realizada, ao término da explanação acerca dos conteúdos sobre ligações químicas e geometria molecular, uma avaliação com perguntas objetivas. A avaliação consistia em 5 perguntas, cada uma com 5 opções para assinalar a resposta correta, e abordava questões que objetivavam determinar os tipos de geometria molecular, bem como especificar os tipos de ligações químicas presentes nos exemplos ilustrados na avaliação, além de ter sido também verificado o conhecimento sobre características dos tipos de ligações metálicas, tópico visto dentro do conteúdo de ligações químicas.

4 Descrição e análise dos dados

Com a aplicação dos questionários aos estudantes da EJA e servidores, buscou-se traçar o perfil socioeconômico e educacional dos estudantes e o perfil profissional dos servidores que lidam com a modalidade de ensino EJA. Assim, na sequência, apresentam-se os resultados desta abordagem, seguidos da descrição das observações ocorridas durante as aulas e demais atividades propostas.

4.1 Perfil dos estudantes da EJA em escolas públicas de Cocal – PI

Em relação a estes resultados, foi perceptível que a maioria dos estudantes da EJA (82,06%) trabalha durante o dia, enquanto apenas 17,40% dos estudantes afirmaram não trabalhar. Segundo Soares (2006), o grande número de discentes que estão matriculados na EJA e que trabalham é explicado em função dos estudantes já se encontrarem inseridos no mercado de trabalho, situação na qual, na maioria das vezes, não são bem remunerados em função do baixo grau de instrução, o que faz com que se incentivem ainda mais a retornar à escola com o objetivo de uma melhor qualificação profissional para melhorar a renda. Além disso, a modalidade é ofertada no período noturno o que faz com que grande parte dos trabalhadores se matriculem em razão de trabalhar durante o dia.

Em relação à escolaridade dos pais, apenas 8,69% dos pais de estudantes da EJA possuem ensino fundamental completo, enquanto 4,34% possuem ensino fundamental incompleto e 4,34% possuem o ensino superior. Ainda em relação à escolaridade, 30,46% dos pais dos estudantes são analfabetos e 52,17% possuem apenas o ensino fundamental incompleto. Considerando-se a análise dos dados, destaca-se o fato de que 30,46% dos pais dos discentes são analfabetos, o que representa uma proporção consideravelmente alta para o município de Cocal-PI. Além disso, o nível de instrução dos pais pode, de certo modo, ter influência nos estudos dos filhos, uma vez que estes não se sentem estimulados a concluí-los,

tendo em vista a reprodução do modo de vida dos seus pais. Já os que se sentem à vontade em estudar remetem-se, quase sempre, à modalidade de ensino EJA, o que explicaria, dessa maneira, o grande número de pais dos estudantes da EJA que são analfabetos (PERREIRA; BUFFA, 2014).

Já em relação ao sexo, 30,43% dos estudantes da EJA são do sexo masculino, enquanto 69,57% são do sexo feminino. O número expressivo de mulheres matriculadas na EJA pode ser explicado em razão da situação econômica familiar, em que, por muitas vezes, a necessidade de contribuir financeiramente com as despesas faz com que procurem emprego. No mercado de trabalho, essas mulheres encontram entraves, como a baixa escolaridade, o que dificulta conseguirem emprego que proporcione uma maior renda, restando, assim, a opção de retornar ao ambiente escolar. (EITERER; DIAS; COURA, 2014). Além disso, essa necessidade de procurar um emprego com maior renda também se dá em função de serem mães solteiras ou separadas, que, frequentemente, não possuem ajuda financeira dos pais de seus filhos, apresentando a necessidade real de trabalhar, restando retornar ao ambiente escolar como meio de apoio

Quando questionado aos estudantes que trabalham sobre a proporção de tempo destinada aos estudos na EJA, notou-se que os estudantes possuem uma carga horária de trabalho consideravelmente grande, o que dificulta a reserva do tempo para estudos e realização de atividades escolares diárias. Analisando-se os resultados percebeu-se que 65,21% dos estudantes trabalham entre 4 a 8 horas por dia e 21,75% trabalham entre 8 a 12 horas por dia, ou seja, grande parte dos alunos matriculados na EJA trabalham por um período de tempo significativamente longo. Apenas 13,04% dos estudantes trabalham menos de 4 h por dia, o que configura meio período, de modo que haja sobra de tempo para conciliar os estudos e o trabalho (Tabela 1).

Tabela 1: Carga horária diária de trabalho apontada pelos estudantes da EJA

MENOS DE 4 HORAS P/DIA	ENTRE 4 E 8 H P/DIA	ENTRE 8 E 12 H P/DIA
13,04%	65,21%	21,75%

Fonte: Autoria própria (2019)

Sabe-se que os discentes que possuem uma carga-horária de trabalho consideravelmente longa chegam ao ambiente escolar com poucas energias o que costuma proporcionar fracasso no processo de aprendizado, em razão da desmotivação, já que os mesmos ficam dispersos e não conseguem se concentrar nas explicações dos conteúdos (GONÇALVES, 2014).

Foi questionado também se os estudantes possuem tempo reservado para estudar todos os dias e, se os mesmos possuem tempo destinado à realização das atividades diárias escolares. Ao se analisar isso, notou-se que 73,92% dos estudantes não possuem tempo reservado para estudar todos os dias e que apenas 28,08% dos discentes afirmaram que possuem tempo para estudar.

Quando questionados em relação à quantidade de horas destinadas aos estudos e atividades escolares, 69,58% dos estudantes afirmaram que estudam quando é possível, ou seja, a grande maioria dos estudantes entrevistados não possui uma rotina fixa de estudos. Apenas 4,34% afirmaram que estudam mais que 3h por dia e 8,69% apontaram que estudam entre 1h e 2h, enquanto 17,39% dos discentes afirmaram estudar menos que 1h por dia (Tabela 2).

Tabela 2: Proporção do tempo reservado para estudar e realizar as atividades diárias escolares relativas à EJA

MENOS QUE 1 H	ENTRE 1 A 2 H	3 H OU MAIS	ESTUDO QUANDO POSSÍVEL
17,39%	8,59%	4,34%	69,59%

Fonte: Autoria própria (2019)

A grande maioria dos estudantes não terem uma rotina fixa de estudos pode ser explicada pelo o pouco tempo destinado para a realização das atividades diárias escolares uma vez que os mesmos possuem uma carga de responsabilidade financeira e familiar consideravelmente grande, de modo que precisam trabalhar para prover o sustento da família, o que, por vezes, proporciona cansaço e desmotivação no momento das aulas, além de pouco para estabelecer uma rotina de estudos conforme apontam os estudos de Budel e Guimarães (2009).

No instrumento aplicado aos estudantes foi também questionado sobre a opinião dos mesmos acerca da rotina de trabalho, de modo a se evidenciar se a mesma poderia influenciar no desempenho escolar e que os mesmos discorressem sobre isso. Quanto a isso, 94,12% dos discentes apontaram que a rotina de trabalho faz com que se tenha um grande cansaço físico e que, em função disso, haja comprometimento no momento da aula, uma vez que ocorre a redução da atenção, minimizando o desempenho nas atividades escolares.

Ratificando tal resultado, determinado aluno (S1) transcreveu como resposta a este questionamento a seguinte afirmação: **(1)** “Trabalhar todo dia atrapalha muitos os estudos porque a gente já chega na escola cansado e sem vontade de fazer nada. Às vezes os professores cobram porque a gente não presta muita atenção, mas não é preguiça e sim cansaço”.

Alguns discentes relataram que o atraso propiciado por saírem tarde do trabalho também é um fator importante a ser considerado, pois a maioria dos professores não compreendem que os estudantes possuem a necessidade de trabalhar e são repreendidos ao chegarem quase sempre atrasados na aula, o que causa de frustração, como relatou um estudante: “Quem trabalha às vezes chega muito atrasado na escola e quando a gente chega os professores não deixa ninguém entrar aí isso é muito ruim porque precisamos trabalhar e tem professores que não entende.”

O corpo docente e a gestão escolar precisam entender as necessidades da grande maioria dos estudantes da EJA em trabalhar, para que não comprometa esses estudantes que buscam o aprendizado. Dessa forma, a instituição de ensino deve ser mais flexível com esses discentes entendendo a realidade de vida dos mesmos (cf. MUENCHEN; AULER, 2007).

Quando perguntado aos estudantes da EJA se os mesmos pararam de estudar por algum tempo, 82,60% afirmaram que sim e apenas 17,40% dos estudantes apontaram que nunca pararam de estudar. Além disso, é válido também destacar que os estudantes encaram a EJA como uma modalidade de ensino mais fácil do que o ensino regular, o que explica grande parte dos estudantes da EJA serem jovens em função de reprovações passadas e de nunca terem desistido da escola (cf. GOULART, 2019).

No que se refere à quantidade de tempo que os estudantes da EJA ficaram fora da sala de aula, 34,78% dos discentes afirmaram que passaram até 1 ano fora do ambiente escolar. Porém, parte considerável desse percentual já possui o histórico de desistir durante o ano letivo e voltar após 1 ou 2 anos, acumulando atrasos para concluir os estudos. Já 21,73% dos estudantes passaram entre 1 a 2 anos fora da sala de aula, enquanto 8,69% dos estudantes estavam há mais de 3 anos fora do ambiente escolar. Além destes, 8,10% dos estudantes se encontravam entre 3 a 5 anos fora da escola e 4,39% estavam entre 5 a 10 anos afastados deste ambiente. Em contrapartida, 4,38% dos estudantes estavam há mais de 10 anos fora da escola, e 17,39% dos participantes deste estudo nunca haviam parado de estudar (Tabela 3).

Tabela 3: Proporção de tempo que os alunos da EJA estavam fora da escola

NUNCA PAROU DE ESTUDAR	1 ANO	ENTRE 1 E 2 ANOS	MAIS DE 3 ANOS	ENTRE 3 E 5 ANOS	ENTRE 5 A 10 ANOS	MAIS DE 10 ANOS
17,39%	34,78%	21,73%	8,69%	8,10%	4,93%	4,38%

Fonte: Autoria própria (2019)

É possível notar, por meio dos resultados apresentados, que grande parte dos estudantes da EJA possui histórico de evasão escolar e muitos não conseguem concluir o ano letivo, levando-os a repetições que geram mais atrasos na formação acadêmica. Os elevados índices de evasão nessa modalidade de ensino apontam que há um desequilíbrio entre os alunos e a escola, além dos fatores socioeconômicos que podem influenciar este abandono. A ausência do diálogo entre a escola e os discentes pode proporcionar uma desmotivação que faz com que os mesmos não consigam enxergar uma conexão entre o que é visto em sala de aula e as atividades do seu cotidiano (cf. OLIVEIRA, 1999).

Quando perguntado aos estudantes o motivo que os levou a se matricular na modalidade de ensino EJA, 82,60% dos estudantes afirmou que foi devido à rotina de trabalho durante o dia, levando-os a optar por se matricular à noite, uma vez que a modalidade é oferecida no período noturno. Além disso, os discentes relataram que gostariam de terminar o ensino médio em um curto período de tempo, uma vez que, para concluir o ensino médio na modalidade EJA demora-se apenas um ano e meio, além de também encararem tal modalidade como algo mais fácil do que o ensino regular. Finalmente, outras motivações, mais óbvias, pela escolha da EJA também se apresentam, como o fato de terem passado muito tempo fora da sala de aula e não mais possuírem idade apropriada para estudar no ensino regular.

Quanto a isso, um estudante transcreveu o motivo como sendo a rotina de trabalho: “Eu me matriculei à noite na EJA porque durante o dia eu trabalho e aí não eu não podia estudar nem na parte da manhã e nem da tarde.”

Outro aluno relatou que optou por se matricular na EJA devido ao curto período de tempo que se leva para concluir os estudos nessa modalidade de ensino: “Fiz minha matrícula na EJA porque se eu fosse para o ensino regular ia demorar 3 anos para concluir o ensino médio e na EJA eu faço isso em 1 ano e meio”

Ainda, outro estudante escreveu o seguinte relato: “Eu escolhi estudar na EJA porque não tinha mais idade para estudar no regular e também porque eu acho mais fácil para terminar o ensino médio”

Nessa perspectiva, Lambach e Marques (2016) relatam, em sua pesquisa, que, em função de a EJA ser uma modalidade de ensino com menor tempo de duração e por apresentar o estigma de ser mais “fácil”, somados à quantidade de tempo que os discentes ficaram afastados da sala de aula, estes são fatores que fazem com que muitos professores discriminem essa modalidade de ensino por observar muitos entraves durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vistas as dificuldades que os estudantes apresentam, além do fato dos conteúdos serem trabalhados em uma abordagem um tanto resumida e, frequentemente, de forma superficial.

No que se refere aos motivos que levaram os estudantes a alguma vez desistirem da escola, foi apontado por 82,60% dos discentes a necessidade de se trabalhar, o que não permite haver tempo suficiente para se dedicar aos estudos. Junto ao público feminino, especificamente, pode-se perceber que os principais motivos que levaram à desistência da escola foi o casamento, uma vez que os esposos não permitiam que as mesmas estudassem, bem como pode-se mencionar a ocorrência da gravidez na adolescência como o segundo motivo mais apontado pelas estudantes para justificar o abandono escolar.

Quanto a isso, uma estudante escreveu a seguinte resposta ao questionamento:

(2) O principal motivo de eu ter desistido foi porque eu fiquei grávida muito nova com 15 anos de idade aí tive que largar a escola e quanto eu tive meu filho eu tinha que cuidar dele aí não podia voltar mais. Só agora eu voltei porque ele tá grande e fica com minha mãe enquanto eu estudo.

No que se refere, especificamente, à gravidez na adolescência, a mesma é vista como algo decisivo no que se refere ao processo de evasão escolar. Dessa maneira, a instituição de ensino deve buscar mecanismos alternativos que possam evitar que isso ocorra, dispondo de suporte a essas mulheres para que possam frequentar as aulas ou mesmo realizar o atendimento domiciliar, diminuindo, assim, a possibilidade de evasão (MOTTA, 2007).

Além dos fatores externos que influenciam os estudantes a se evadirem da escola, deve-se pensar também nos fatores que possam interferir na dinâmica das aulas, como o uso de material inadequado para se trabalhar com essa modalidade de ensino, práticas metodológicas de ensino distantes da realidade dos estudantes, o que faz com que os mesmos apresentem antipatia com o que se é visto durante as aulas, além do fato da maioria dos professores estarem despreparados para trabalhar com a EJA (MUENCHEN; AULER, 2007).

Foi também perguntado aos estudantes os motivos que os fizeram voltar novamente para a escola. Os principais motivos apontados pelos discentes foram a busca pela conclusão do ensino médio almejando-se uma melhor colocação no mercado de trabalho, apontada por 92,78% dos estudantes.

4.2 Perfil dos servidores da EJA em escolas públicas de Cocal – PI

No que se refere ao questionário aplicado aos servidores das instituições de ensino, foi perguntado aos mesmos as principais limitações que o público da EJA enfrenta no cotidiano do ambiente escolar. As respostas apontadas pelos funcionários foram a deficiência de conhecimento de séries anteriores, apontada por 78,59% dos servidores como um dos fatores que o público da EJA enfrenta, além quantidade de tempo que ficaram fora da sala de aula (72,34% dos funcionários) e o pouco tempo destinado aos estudos e realização das atividades (57,12% dos servidores).

Foi questionado aos servidores em relação à quantidade de tempo que os mesmos trabalham na instituição de ensino. Assim, 60% dos servidores entrevistados afirmaram que trabalham na instituição há mais de 12 anos, demonstrando desempenhar suas funções há bastante tempo. Apenas 20% dos funcionários realizam suas atividades entre 4 a 8 anos e 20% dos participantes afirmaram desempenhar atividades nestes espaços educativos há menos de 1 ano.

Foi perguntado aos servidores sobre sua atribuição junto à modalidade de ensino EJA, em função do cargo que ocupa. Os docentes que responderam ao questionário afirmaram que sua atribuição é efetivar o processo de ensino-aprendizagem, abordando os diferentes tipos de metodologias de ensino de modo a se alcançar melhores resultados diante das dificuldades apresentadas no contexto escolar.

A esse respeito, um docente transcreveu como resposta ao questionamento:

(3) Minha atribuição como docente é efetivar o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso de diferentes metodologias de ensino para moldar o aprendizado para que os discentes absorvam com uma maior clareza e objetividade os conteúdos ensinados”

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são direcionadas pelo docente, de modo que o mesmo possa reavaliar o seu processo de ensino frente ao grupo de estudantes da EJA (PIERRO; CLARA, 2010).

Os coordenadores pedagógicos afirmaram que sua atribuição é cobrar, fiscalizar e orientar os docentes em suas práticas de ensino, principalmente na EJA, para que sejam adotadas práticas metodológicas que mais se adequem àquela modalidade de ensino.

Assim, uma coordenadora pedagógica escreveu como resposta a seguinte frase:

(4) Meu trabalho como coordenadora pedagógica é orientar os docentes, cobrar e fiscalizar o seu trabalho em relação às práticas de ensino para que os professores tenham posturas que se adequem com a realidade dos estudantes, principalmente na EJA que é um tipo de modalidade de ensino que merece uma atenção à parte devido a realidade dos discentes.

Já os demais gestores escolares afirmam que sua atribuição é orientar todos os funcionários da instituição de modo a se assegurar a melhoria contínua do ensino, seja na adoção de projetos, seja por meio da captação de recursos para melhorar o aprendizado na EJA e nas demais modalidades de ensino, entre outros aspectos.

(5) A função de um gestor escolar é estabelecer uma orientação com todos os funcionários das escolas para manter ou melhorar ainda mais a qualidade de ensino com o empenho dos professores e incentivos dos estudantes como projetos que são feitos na escola e também de procurar meios para captar recursos para melhorar o ambiente escolar junto com o Governo do Estado que mantém as escolas estaduais.

Ainda foi questionado aos funcionários as maneiras que os mesmos buscam para sanar as dificuldades na efetivação do processo de ensino-aprendizagem na EJA. As respostas apresentaram variações em função dos cargos ocupados pelos servidores. Os docentes relataram esforços para sanar as dificuldades por meio da busca por novas metodologias de ensino, de modo a tornar os conteúdos mais fáceis para assimilação. Um docente, por exemplo, escreveu a seguinte frase como resposta ao questionamento:

(6) Eu busco diferentes maneiras de diminuir as dificuldades dos estudantes. Para isso, eu levo para as minhas aulas metodologias de ensino diferentes como um jogo, às vezes um experimento quando dar tempo e quando tem material disponível.

Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, relataram que procuram melhorar as dificuldades por meio do diálogo com os docentes, de modo a orientá-los para que os mesmos adotem novas estratégias de ensino e que sejam flexíveis com os estudantes da EJA em função das limitações dos estudantes. Assim, uma coordenadora pedagógica relatou o que segue:

(7) Eu sempre busco o diálogo com os professores para saber como anda o rendimento dos estudantes, as dificuldades que os professores enfrentam assim como as dificuldades que os alunos estão tendo. A partir disso eu oriento os professores para serem mais flexíveis, principalmente com os estudantes da EJA.

Já os demais gestores escolares procuram estabelecer um diálogo com todos os funcionários e alunos de modo a se buscar saber quais as reais dificuldades encontradas, até para se evitar situações de evasão escolar, o que costuma ocorrer com frequência nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, um gestor escolar escreveu o seguinte relato:

(8) Como gestor escolar preciso sempre me comunicar com os funcionários para saber os reais problemas e procurar maneiras de diminuir tais problemas, como questões de evasão escolar, número alto de reprovações que costumam ocorrer na EJA.

Os coordenadores pedagógicos ainda relataram que, por vezes, é difícil estabelecer algum diálogo, de modo que os docentes estabeleçam mudanças em suas metodologias de ensino e, com isso, contribuam para a maior abrangência do processo de ensino-aprendizagem. Assim, são relatadas posições intransigentes, no sentido de não se alterar rotinas de ensino, mesmo diante da percepção de que os discentes não conseguem obter êxito em função das práticas metodológicas adotadas pelo professor.

Sobre isso, uma coordenadora pedagógica escreveu a seguinte frase:

(9) Às vezes é muito difícil orientar alguns professores pois não ligam para as orientações, não mudam a sua rotina de sala de aula, não são flexíveis e compreensivos com os alunos.

Schnetzler (2002) explica que a posição dura e de inflexibilidade dentro do processo de ensino-aprendizagem se remete ao fato do processo de formação dos docentes de Química, frequentemente, estar voltado para a formação de bacharéis, o que tende a comprometer a maneira de se lidar com o ensino em situação de entrave no cotidiano da sala de aula.

Quando perguntado como o corpo docente, a coordenação pedagógica e a gestão escolar se comprometem em relação às turmas de EJA, todos afirmaram que não há distinção no que se refere ao comprometimento quanto ao ensino regular e à EJA, de modo que todos os servidores possuem o mesmo comprometimento e que sempre há inter-relação entre o corpo docente, coordenação e gestão escolar no que se refere à prática de ensino nessa modalidade, tratando-se, portanto, de um trabalho desempenhado em equipe como ser observado por meio da afirmação de uma coordenadora pedagógica:

(10) Todos os funcionários se comprometem com a EJA no mesmo nível que a modalidade regular e os que não agem dessa maneira, recebem orientação para que adote essa postura. Sempre tem a comunicação entre os funcionários para melhorar o trabalho na corpo docente, equipe pedagógica e gestão escolar nas diferentes modalidades de ensino.

Em relação à evasão escolar nas turmas de EJA, os servidores afirmaram que há muita evasão, o que pode ser explicado em função da posição social, econômica e cultural dos estudantes que estão matriculados nessa modalidade de ensino. Muitos dos estudantes, segundo eles trabalham, já são pais e mães de família, de modo que possuem uma carga de responsabilidade muito grande. O próprio desgaste físico com o trabalho durante o dia possibilita o mau rendimento no momento das aulas, além do aspecto cultural já enraizado nas famílias, de não se enxergar a importância dos estudos de modo a se possibilitar uma melhoria na condição social e na qualidade de vida. Quanto a isso, um servidor escreveu o seguinte relato:

(11) Existe muita evasão na EJA por causa da posição social, econômica e cultural dos estudantes que estão matriculados nessa modalidade de ensino. Muitos dos alunos, já são pais e mães de família, de modo que possuem uma carga de responsabilidade muito grande. O próprio desgaste físico com o trabalho durante o dia possibilita o mau rendimento no momento das aulas, além do aspecto cultural já enraizado nas famílias, de não se enxergar a importância dos estudos de modo a se possibilitar uma melhoria na condição social e na qualidade de vida.

Dessa maneira, o processo de formação dos estudantes da EJA deve estar inserido em um panorama social, cultural, econômico, e de realidade de vida, considerando-se as experiências de vida, curiosidades e necessidades dos estudantes. Diante disso, os educadores devem propor metodologias específicas e adequadas ao público com o qual se irá trabalhar, além de fazer com que o seu planejamento seja flexível, de modo a se atender às necessidades dos discentes (CHIAPPINI, 2007).

No que se refere à maneira com que a instituição de ensino lida com os números da evasão escolar e as medidas que são tomadas para se tentar reverter tal situação, os servidores apontaram que, para isso, o corpo docente, a coordenação pedagógica e a equipe gestora deve trabalhar em conjunto de modo a se interferir nessa realidade. Nesse sentido, são pensadas estratégias para se evitar que os discentes evadam, sendo o diálogo e a comunicação ferramentas de extrema importância na reversão da situação de evasão. Quanto a isso, um servidor escreveu a seguinte frase no questionário:

(12) Para lidar com a evasão escolar todo corpo docente, a coordenação pedagógica e a equipe gestora deve trabalhar em conjunto de modo a se interferir nessa realidade. Nesse sentido, são pensadas estratégias para se evitar que os discentes evadam, tendo o diálogo e a comunicação ferramentas de extrema importância na reversão da situação de evasão.

Quando questionados em relação à construção do processo de ensino-aprendizagem, o corpo docente, a coordenação pedagógica e a gestão escolar afirmaram levar em conta as limitações do público da EJA, considerando-se novamente o diálogo e a comunicação as ferramentas essenciais à superação das limitações do público dessa modalidade de ensino. Segundo eles, não se pode exigir muito deste alunado, assim como seria exigido dos alunos do ensino regular, pois, supostamente, se os docentes e demais funcionários forem rígidos ao extremo, isso pode proporcionar frustrações e decepção nesses alunos, contribuindo para a evasão escolar. Na visão destes profissionais, não trata-se de facilitar o ensino, mas promover uma educação de equidade a este público em função de suas limitações. Nesse sentido, um servidor afirmou o que segue:

(13) Todos nós como funcionários da escola levamos em conta as limitações do público da EJA, sendo que é usado o diálogo e a comunicação as ferramentas essenciais à superação das limitações do público dessa modalidade de ensino.

Ainda quanto a isso, outro servidor afirmou:

(14) Não se pode exigir muito deste alunado, assim como é exigido dos alunos do ensino regular, pois se os funcionários forem rígidos ao extremo, isso pode proporcionar frustrações e decepção nesses alunos, contribuindo para a evasão escolar.

4.3 Aula introdutória sobre Educação Ambiental

No que se refere à aula envolvendo a Educação ambiental, os alunos mostraram-se ansiosos e interessados pelo momento, fizeram perguntas e participaram efetivamente da proposta, com a maioria deles respondendo aos questionamentos que foram feitos durante a aula.

Vale frisar que alguns estudantes não demonstram interesse e não quiseram participar efetivamente da aula expositiva e dialogada, mesmo o professor os incentivando a participarem. Quando questionados sobre o porquê de não estarem participando da aula, os mesmos afirmaram que estavam cansados devido ao dia exaustivo de trabalho.

Durante a aula, foi abordado o conceito sobre Educação Ambiental e sua importância. Nesta ocasião, os discentes relataram apenas ter tido contato com essa temática em projetos que a escola desenvolve, e nunca no âmbito das disciplinas. Além disso, na aula foram abordadas informações sobre os seguintes poluentes: monóxido de carbono (CO), dióxido de carbono (CO₂), dióxido de enxofre (SO₂), óxidos de nitrogênio (NO), (NO₂), (N₂O₄), metano (CH₄), ozônio (O₃), mercúrio (Hg₂), chumbo (Pb₂), cádmio (Cd₂), níquel (Ni₂). Ao se mencionar exemplos dessas substâncias químicas poluidoras aos estudantes, os mesmos demonstraram curiosidade sobre o que estava sendo tratado, expondo uma expressão de surpresa, e relatando que não sabiam sobre as consequências que tais substâncias podem causar para os seres humanos e para o meio ambiente.

É importante que o ensino de Química tenha como objetivo central preparar o indivíduo para que o mesmo tenha conhecimentos químicos básicos para sua participação na sociedade na qual está inserido. Dessa maneira, não basta o cidadão aprender todos os conhecimentos químicos deixando o contexto social de lado, já que os mesmos estão correlacionados e devem ser trabalhados dentro do contexto escolar (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Dessa maneira, ao se abordar aulas contextualizadas no ensino de Química envolvendo temáticas que estão dispostas na sociedade, como é o caso da Educação Ambiental, o contexto social deve estar presente no momento da explanação dos conteúdos de Química, o que, efetivamente, contribui para que o cidadão possa viver em sociedade, subsidiando os conhecimentos ensinados.

4.4 Abordagem com o uso do livro didático de Química nas turmas de EJA

Em outra aula foram trabalhadas algumas leituras do livro didático de Química nas turmas de EJA (o livro pertence à coleção “Viver, Aprender” e possui como título “Ciência, transformação e cotidiano”) de modo que foram abordados temas relativos à Educação Ambiental, como: “O descarte dos materiais que utilizamos: Como era, como é” e “O futuro das matérias que utilizamos: perspectivas de mudanças”. É importante destacar que, este livro trata-se de material didático especificamente voltado ao público de EJA, faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e apresenta conteúdos diversos relacionados à área de Ciências da Natureza. De modo geral, nas escolas públicas de Cocal-PI, este é o material didático utilizado pelo público de EJA.

É importante frisar que o livro didático dos estudantes da EJA é dividido por áreas do conhecimento. Existem apenas dois livros em que, um se refere à área de Linguagens e Humanas, e outro se refere a Ciências da Natureza e Matemática, material em que se inclui a Química.

Gonçalves (2014) relata que os docentes devem utilizar o livro como o instrumento principal que oriente o conteúdo a ser ministrado. A sua utilização como material de didático alinhado ao currículo e aos programas educacionais, além de outros materiais, auxilia o processo de ensino-aprendizagem.

O momento da leitura das temáticas escolhidas foi realizado em duas aulas na qual os estudantes foram incentivados a argumentarem, expondo suas reflexões sobre o exposto, de modo que, foi possível se estabelecer um diálogo professor-aluno. É importante ressaltar que os estudantes afirmaram que é muito

difícil disporem de aulas na qual o professor ceda espaço aos estudantes para que os mesmos exponham suas opiniões. Sendo assim, os mesmos se acharam muito motivados com a proposta, pois desta forma a aula, segundo os mesmos, ficou mais descontraída.

4.5 Abordagem contextualizada sobre Ligações Químicas e Geometria Molecular

Em outra aula foi iniciada a abordagem contextualizada sobre ligações químicas e geometria molecular. Nesta ocasião, os alunos demonstraram imensa dificuldade no primeiro contato com os conteúdos, o que, porém, com o desenvolvimento das atividades, foi sendo modificado, de modo que os estudantes passaram a abstrair e compreender o conhecimento que estava sendo exposto. Isso foi notório devido ao interesse, à curiosidade de se saber mais sobre aqueles conteúdos, às constantes dúvidas que eram sanadas no decorrer das aulas, ao entusiasmo no momento das correções das atividades, entre outros aspectos.

Em relação ao primeiro conteúdo estudado (ligações químicas), os estudantes se sentiram motivados no desenvolvimento da aula. Durante a explicação do conteúdo, foram utilizados como exemplos os tipos de substâncias poluidoras (expostas no quadro), e, rapidamente, os estudantes relacionaram tal informação com o que fora visto na aula envolvendo Química e Educação Ambiental. Foi questionado a influência daquelas substâncias para o meio ambiente, de modo a se revisar o que fora estudado anteriormente, ao que os estudantes responderam corretamente.

Halmenschlager (2011) discorre que, para que o processo de ensino-aprendizagem seja estabelecido, é necessária uma conexão com os conteúdos programáticos e com a realidade cotidiana dos estudantes. Realidade essa, que pode ser trabalhada a partir da contextualização de temas que são inerentes às relações sociais e ao cotidiano dos alunos. Atualmente, percebe-se que a organização curricular é descontextualizada e que possui apenas o intuito de preparação para os vestibulares, de modo que a quantidade de conteúdo ensinado é o que define uma boa qualidade de ensino.

Depois desse momento os estudantes conseguiram compreender qual o tipo de ligação química que cada substância poluidora era capaz de estabelecer. Ainda havia restado dúvidas em relação a outros exemplos, de modo que foi proposto um tempo maior para outras explicações durante a aula. Neste momento, também foi explicada a regra do octeto e os gases nobres, de modo a se auxiliar na compreensão do conteúdo.

Em outro momento, foram abordados outros exemplos de substâncias poluidoras. Dessa vez, os exemplos abordados foram os metais pesados tóxicos que prejudicam o meio ambiente. Ao contextualizar esse tópico com o conteúdo de ligações químicas, os estudantes conseguiram compreender a ligação metálica que esses compostos realizam.

Assis (2011) propõe que a problematização inicial de questões ou situações que fundamentem a discussão entre os estudantes faz com que os mesmos se motivem no início da abordagem de um conteúdo, além de tornar mais fácil para o docente introduzir um conteúdo específico, estabelecendo-se uma conexão do que está sendo ensinado com situações reais vividas no cotidiano dos estudantes.

Diante disso, a problematização elucidada pelo autor pode ser o exemplo das questões ambientais abordadas antes da explanação do conteúdo sobre ligações químicas e também durante a explicação do conteúdo, uma vez que foram usadas as substâncias poluidoras como exemplos para explicar o conteúdo, de modo que se pode fazer uma inter-relação desses conhecimentos para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Após a explanação do conteúdo foi realizada uma atividade que foi adaptada a partir do livro didático. Nesta atividade foi perceptível que os estudantes conseguiram entender o conteúdo no momento do desenvolvimento da atividade, bem como durante a correção da mesma. Alguns tiveram dificuldade ao realizar a atividade, mas com a ajuda do professor souberam desenvolver e alcançar o resultado esperado.

As dificuldades encontradas são justificadas quando se pesquisa na literatura sobre como o conteúdo de ligações químicas é aprendido pelos discentes e ensinado pelos docentes, já que a aprendizagem deste conteúdo é complexa e requer que os estudantes possuam um nível de abstração e concepções prévias bem abrangente (MILARÉ, 2007).

Chassot (2009) relata que o conteúdo sobre ligações químicas deve estar relacionado com o modelo atômico ensinado, ou seja, são conteúdos que dependem um do outro e que são a base no processo de ensino-aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento cognitivo do aluno para absorver outros conteúdos mais complexos.

Em outra aula, foi abordado o conteúdo sobre Geometria Molecular, conteúdo em que os estudantes demonstram bastante dificuldade no processo de compreensão, já que não conseguiram interagir, tirar dúvidas, ou fazer questionamentos, apresentando muita dificuldade em entender os tipos de geometrias moleculares existentes.

Ao avançar na explicação do conteúdo, foram expostos os tipos de geometria molecular tomando como exemplos substâncias químicas poluidoras que foram vistas nas aulas anteriores. Com isso, os alunos começaram a entender, porém ainda era perceptível que existiam muitas dúvidas sobre o assunto.

Ao abordar o conhecimento de repulsão dos pares eletrônicos da camada de valência (VSEPR) os estudantes não conseguiram entender de imediato, porém, no decorrer das explicações isto foi ficando claro para os discentes. Em relação ao tópico sobre polaridades das ligações e moléculas, tomando como base exemplos de substâncias químicas poluidoras como óleos vegetais e derivados do petróleo e detergentes, foi perceptível que os estudantes conseguiram compreender o conteúdo mais rápido, o que foi notório a partir dos questionamentos feitos pelo professor após o exposto.

Em outra aula sobre o conteúdo de geometria molecular os estudantes conseguiram entender a dinâmica dos tipos de geometria molecular com o uso do conjunto de geometria molecular pertencente ao laboratório de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Cocal, de modo que os estudantes puderam ter noção do arranjo espacial dos átomos e moléculas.

É importante ressaltar as dificuldades na visualização tridimensional de estruturas moleculares, de modo que o uso de um recurso visual tridimensional pode proporcionar aos discentes concepções alternativas para compreender os tipos de geometrias moleculares e polaridades das moléculas, pois sem essa concepção os estudantes possuem maiores dificuldades (FERNANDEZ; MARCONDES, 2006).

Diante disso, as visualizações tridimensionais das moléculas ajudam os estudantes a compreender como os átomos e moléculas se reorganizam no espaço em função de suas características e especificidades. O conjunto de geometria molecular, nessa situação, é um recurso didático que proporcionam aos estudantes uma noção mais abrangente sobre o conteúdo de geometria molecular.

A visualização das moléculas com o auxílio do conjunto de geometria molecular é útil, pois permite trabalhar com os sentidos da visão e do tato, que são importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a imagem é fundamental no ensino de geometria molecular, pois proporciona aos discentes a compreensão acerca das formas geométricas (SEBATA, 2006).

Além disso, atividades que trabalhem a parte prática dos conteúdos ensinados despertam a curiosidade e interesse dos estudantes, uma vez que facilitam no processo de abstração do que está sendo visto. Em aulas em que são propostas aos discentes a realização de atividades práticas, é possível fazer com que os mesmos possam ter maior interação, o que ajuda no processo de ensino-aprendizagem (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008).

4.6 Desenvolvendo o senso crítico a partir da escrita

No que se refere à atividade de redação proposta com objetivo de exercitar o senso crítico a partir da escrita, os estudantes apresentaram imensa dificuldade em escrever e expor as principais ideias em questão. Os estudantes relataram muita dificuldade em colocar ideias escritas no papel e que não possuíam o hábito de realizar tal atividade.

De modo a se ilustrar e embasar a discussão dos resultados acerca dessa atividade, na sequência são apresentados alguns trechos das redações escritas pelos estudantes. Quanto a isso, 89,12% dos estudantes afirmaram em suas redações que conseguem enxergar a Química no ambiente em que vivem e que ela pode ser “boa” ou “ruim”. Nessa perspectiva, um estudante escreveu a seguinte frase:

(18) A química está em toda parte e principalmente no meio ambiente e os seres humanos prejudicam o meio ambiente jogando coisas tóxicas que contém química acabando com a natureza [sic].

Outro estudante relatou sobre a importância de se estudar Química de modo a não prejudicar o meio ambiente:

(19) Conhecendo a química as pessoas podem pensar duas vezes antes de jogar coisas que poluam o meio ambiente, porque muitas delas prejudicam o solo, a água o ar que a gente respira e tudo isso é ruim.

Discentes afirmaram também a importância da Química no meio ambiente atrelado a algo ruim, pois a maioria das substâncias descartadas no meio ambiente podem trazer severos danos a médio e longo prazo:

Outros estudantes relataram que é importante a população se conscientizar sobre o que seres humanos descartam na natureza.

(20) A química pode ser algo perigoso para o meio ambiente porque a maioria das substâncias jogadas na natureza tem química como óleos, substâncias de bateria, poluição dos carros e isso tudo acaba com a natureza.

(21) É preciso haver uma conscientização das pessoas para fazer com que eles não joguem mais substâncias tóxicas no meio ambiente, porque se eles não souberem que prejudicaram continuam fazendo.

Após a atividade de redação, foi solicitado aos estudantes que discutissem o que fora escrito e expusessem aos demais colegas. Esse momento foi importante, pois cada estudante relatou o que conseguira aprender sobre a Educação Ambiental. Muitos estudantes até relatam em suas falas que se consideravam pessoas poluidoras e que, após todo o aprendizado, mudariam seus hábitos. Uma estudante da EJA esboçou a seguinte fala:

(22) Antes eu era uma pessoa muito poluidora, jogava lixo em qualquer lugar, jogava óleo no ralo da pia, e não estavam nem aí com poluição que saía da minha moto. Agora vejo que isso tudo que fazia é prejudicial para o meio ambiente e se eu prejudicar o meio ambiente eu vou me prejudicar também.

Moraes (2008) discorre que atividades que exercitem o senso crítico dos estudantes a partir de conhecimentos químicos estimulam o processo de ensino-aprendizagem e fundamentam o processo de formação do cidadão a partir de experiências cotidianas vivenciadas.

4.7 Avaliação dos conteúdos

Destaca-se que, quanto à aplicação de uma atividade diagnóstica inicial que trouxesse informações acerca dos conhecimentos prévios destes estudantes frente ao que se estava sendo abordado em relação à Química e Educação Ambiental, não foi demonstrada pelos discentes a existência de nenhuma familiaridade frente aos conhecimentos químicos ora abordados de maneira contextualizada. Assim, segue-se à análise baseada em instrumento de avaliação aplicado após o desenvolvimento da unidade didática. No que se refere à aplicação da prova objetiva, os estudantes apresentaram um bom desempenho, o que pode ser verificado por meio das análises dos resultados. A prova objetiva era composta por cinco questões, de modo que se apresentou enorme variação nas respostas dadas pelos estudantes.

A primeira pergunta da prova consistia na determinação correta da geometria molecular, relacionando-se uma coluna na qual estavam inseridas as substâncias e outra que apresentava os nomes da geometria molecular (Tabela 4).

Tabela 4: Proporção de respostas sobre a determinação da geometria molecular

ACERTARAM 2 OPÇÕES	ACERTARAM 5 OPÇÕES	ACERTARAM 3 OPÇÕES
24,98%	29,90%	45,12%

Fonte: Autoria própria (2019)

É possível observar que, 24,98% dos estudantes acertaram 2 associações, 29,90% acertaram 5 associações e 45,12% acertam 2 associações. Diante desses resultados, percebe-se que a maioria dos estudantes conseguiu realizar a correta associação das geometrias moleculares correspondentes demonstrando que os estudantes conseguiram compreender o conteúdo sobre geometria molecular.

A segunda pergunta da prova consistia na determinação do tipo de ligação química apresentada pelos exemplos listados na questão. Os estudantes deveriam assinalar a alternativa correta quanto aos tipos de ligações, na ordem da listagem das substâncias, de modo que 62,35% dos discentes conseguiram acertar a questão e apenas 37,63% não conseguiram acertar a questão.

Mesmo com uma proporção de respostas satisfatórias, há muito o que se melhorar quanto à consolidação do conteúdo sobre ligações químicas, uma vez que 37,63% dos discentes erraram tal questão. Milaré (2007) relata que a proporção de respostas acerca do conteúdo de ligações químicas elucida potenciais dificuldades dos discentes em entenderem a base do conteúdo. Tal base irá influenciar em outros conteúdos a serem vistos no ensino médio como isomeria e cinética química restando, assim, ao docente lidar com essas dificuldades de modo a se promover o aprendizado de forma consolidada.

A terceira questão da prova consistia em se determinar novamente o tipo de ligação química. Nessa questão, especificamente, foram citados dois exemplos de substâncias químicas: o I₂ (Iodo) e o KI (Iodeto de

Potássio), em que os estudantes deveriam assinalar a correta ligação das referidas substâncias químicas. Nesta questão, 78,98% dos estudantes acertaram e apenas 21,01% erraram. Diante disso, pode-se inferir que os estudantes conseguiram compreender os tipos de ligações químicas existentes.

Após a correção das provas, foi possível notar que os estudantes que erraram essa questão confundiram ambas as substâncias no que se refere à ligação iônica e covalente. Bacrker e Millar (2000) discorrem que é comum haver confusões entre os tipos de ligação iônica e covalente, em razão de os estudantes acreditarem que compostos iônicos são moleculares e que, portanto, estabelecem ligações covalentes também.

A quarta questão orientava os estudantes a assinalar a opção que explicava uma característica específica das substâncias metálicas estudadas no âmbito do conteúdo sobre ligações químicas. A questão abordava a explicação da condutividade elétrica apresentada por essas substâncias, de modo que 62,43% dos discentes acertaram a questão e apenas 37,66% a erraram.

A quinta questão da avaliação consistia na determinação do tipo de geometria molecular da amônia (NH_3). Havia 5 opções e apenas uma era a correta, de modo que 42,12% dos discentes a acertaram e 57,88% a erraram. Como pode-se perceber, a maioria dos estudantes não conseguiu identificar corretamente o tipo de geometria da amônia. A maioria das respostas erradas foi apontada como o tipo de geometria angular. Dessa maneira, pode-se inferir que, no momento da escolha da opção, os estudantes possam ter confundido os tipos de geometria, o que os levou ao erro.

5. Conclusão

Considerando-se que, neste trabalho se buscou apresentar uma estratégia metodológica de ensino de Química aplicada a turmas de EJA, que envolvesse a contextualização com a Educação Ambiental, fundamentada em informações prospectadas junto ao público relacionado à EJA no espaço escolar considerado, destacam-se a seguir aspectos relativos à conclusão do trabalho.

Pode-se perceber, por meio das análises dos resultados dos questionários aplicados com os estudantes e servidores, que a situação social e econômica dos discentes apresenta entraves que influenciam nos processos de ensino e aprendizado, o que faz com que se necessite de propostas metodológicas diferenciadas. Além disso, as ações dos servidores devem ser efetivadas em equipe e com comunicação, de modo a se buscar resolver os problemas que permeiam o cotidiano do ambiente escolar envolvendo a EJA, traçando-se estratégias para que se evitem situações, como a da evasão escolar e as reprovações.

Ainda no que se refere às análises dos questionários aplicados, é notório que na EJA existem muitos professores que ainda adotam uma postura tradicional e com ausência de flexibilidade quanto ao processo de ensino-aprendizagem estabelecido em sala de aula, fato que pode ser interpretado por meio das falas dos estudantes que afirmam que existem docentes que são inflexíveis e não compreendem a realidade dos discentes que trabalham e, por vezes, se atrasam na chegada à escola, por exemplo. Mesmo por meio das falas dos coordenadores pedagógicos, é possível se perceber que existem docentes que possuem uma postura mais dura em relação à EJA e que não aceitam orientações da equipe pedagógica para desempenhar seu trabalho de modo mais flexível em relação a este público.

Em relação às atividades propostas, pode-se perceber que houve contribuição no processo de ensino-aprendizagem, frente às leituras dos textos sobre a Educação Ambiental utilizando-se o livro didático, a escrita da redação com o objetivo de exercitar o senso crítico dos estudantes, e a prova com os conteúdos trabalhados.

Já nas aulas ministradas sobre o conteúdo de ligações químicas e geometria molecular, utilizando-se como meio de contextualização a temática sobre Educação Ambiental, foi perceptível que as conexões entre os conteúdos ministrados foi útil para a estratégia metodológica, partindo-se de algo mais geral e contextualizado, como é o caso da temática sobre Educação Ambiental, até chegar nas especificidades dos conteúdos trabalhados, o que permitiu que os discentes compreendessem as informações que estavam sendo repassadas, promovendo participação e interesse durante as aulas.

Assim, diante da análise realizada, percebe-se que a presente proposta metodológica, sobre ensino de Química a partir da contextualização com a Educação Ambiental, se mostra eficiente no processo de ensino-aprendizagem em turmas de EJA ao se trabalhar com os conteúdos de ligações químicas e geometria molecular. Além disso, nota-se que, todo o processo metodológico propiciou aos discentes mais que o acesso aos conteúdos de Química, pois fez com que os discentes aprendessem mais informações sobre a Educação Ambiental, conteúdo no qual foi trabalhado o senso crítico dos estudantes por meio da atividade de redação e debate dos textos trabalhados em sala de aula.

Referências

- ASSIS, M. S. **Experimentação como estratégia didática para o ensino de química na educação de jovens e adultos**. Rio Grande do Sul, 2011. Monografia – UFRGS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32648>. Acesso em: 06 dez. 2019.
- BARKER, V; MILLAR, R. Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course?. **International Journal of Science Education**, v. 22, n. 11, p. 1171-1200, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690050166742>. Acesso em: 08 dez. 2019.
- BISPO, M.O.; OLIVEIRA, S.F. Lugar e cotidiano: categorias para compreensão de representações em meio ambiente e educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 2, p. 69-76, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BUDEL, G. J.; GUIMARÃES, O. M. Ensino de Química na EJA: Uma proposta metodológica com abordagem do cotidiano. **Universidade Federal do Paraná**. p. 1-21, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1763-8.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, v. 22, n. 1, p. 89-100, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n22/n22a09>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.
- EITERER, C. L; DIAS, J. D.; COURA, M. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p. 161-180, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/32562>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- FERNANDEZ, C.; MARCONDES, M. E. R. Concepções dos estudantes sobre Ligação química. **Química Nova na Escola**, v. 24, n.2, p.20-24, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3111pRB> Acesso em: 07 dez. 2019.
- FERREIRA, A. Despertando o olhar científico no Ensino de Biologia para Jovens e Adultos (EJA). **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, n. 17, p. 156-166, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/187>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- GONÇALVES, R. A. **A análise do livro didático de química utilizado na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) no Distrito Federal**. 2014. Monografia (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/4048/1/2011_RayaneAraujoGoncalves.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.
- GOULART, L. Os sujeitos que frequentam o centro de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Tubarão-SC. **Pedagogia-Tubarão**, 2019. Disponível em: <https://200.237.249.86/bitstream/handle/12345/7659/Artigo%20cient%3%adfico%20-%20Larissa%20Goulart.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26 dez. 2019.
- HALMENSHLAGER, K. R. Abordagem Temática no ensino de ciência: algumas possibilidades. **Vivências**. Erechim. V. 7. p. 10-21. 2011.
- LAMBACH, M.; MARQUES, C. A. Ensino de Química na educação de jovens e adultos: relação entre estilos de pensamento e formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 2, p. 219-235, 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/356/223>. Acesso em: 03 dez. 2019.

LISBOA, J. C. F.; SCRIVANO, C. N.; OLIVEIRA, E. R.; CARNEIRO, M. C. C.; JUNIOR, M. C.; GORSKI, R. **Coleção Viver, Aprender: Ciências da natureza e matemática Ensino Médio**. São Paulo: Global, 2013.

MELO, M.R.; LIMA NETO, E.G. Dificuldades de Ensino e Aprendizagem dos Modelos Atômicos em Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 112-122, 2013.

MILARÉ, T. Ligações iônica e covalente: relações entre as concepções dos estudantes e dos livros de Ciências. **VI ENPEC**, 2007. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p676.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MORAES, R. A produção do conhecimento químico e o ensino de Química: movimentos entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento químico. **Mesa-Redonda no XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba, 2008

MOTTA, S. F. **Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras**. Ribeirão Preto – SP, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro Universitário Moura Lacerda. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 04 dez. 2019.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: Desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, p. 01-17, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4030/2594>Acesso em: 02 dez. 2019.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, p. 59-73, 1999. Disponível em: http://peadsaoleopoldo.pbworks.com/f/jovens_e_adultos_como_sujeitos_de_conhecimento_e_aprendizagem.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

ORTIZ, M. F. A. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2002.

PEREIRA, M.; BUFFA, Ester. Trajetórias de exclusão: um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 55, p. 361-375, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640481/8040>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PIERRO, D.; CLARA, M. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87315815015.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. **1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia**, Cascavel, 2008.

RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, P. R. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania**, 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, J.P.V.; FILHO, G.R.; AMAURO, N.Q. A Educação de Jovens e Adultos e a Disciplina de Química na Visão dos Envolvidos. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 3, p. 244-250, 2016.

SEBATA, C. E. **Aprendendo a imaginar moléculas: uma proposta de ensino de geometria molecular**. Brasília, 2006. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – UNB. Disponível em: http://ppgec.unb.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2006/2006_ClaudioSebata.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada. **Revista Química Nova na Escola**, v. 16, p. 15-20, 2002. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br>. Acesso em 05 dez. 2019.

SMILJANIC, K. B.; ALMEIDA JÚNIOR, J. J. Percepção Ambiental dos Estudantes de Ensino Básico e do Programa de Educação de Jovens e Adultos-EJA em escolas da rede pública no Município de Mineiros-GO. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 5-20, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/142-Texto%20do%20artigo-357-1-10-20170619.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

SOARES, L.; GIOVANETTI, N.L.G.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, S. R. S. As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA em Porto Alegre/RS: Um estudo de caso. Rio Grande do Sul, 2006. **Monografia** – UFRGS. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Desktop/ARTIGOS%20TCC/ARTIGO%20TCC.pdf. Acesso em: 26 dez. 2019.

SOUZA, A.G.L.; CARDOSO, S.P. Ensino, aprendizagem e o ambiente escolar na abordagem de conceitos de Química. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 11, e038111426, 2019.

SOUZA, Q.; TERESINHA RIBEIRO DOS SANTOS, C.; FABIANO CARVALHO SIQUEIRA, I.; PAULA DOS SANTOS DA CRUZ, M.; ALBERTO SHINEIDER, A.; DA SILVA CUTRUNEO CESCHINI, M. Ensinando Biotecnologia na EJA através de Metodologias Inovadoras. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 11, n. 1, 14 fev. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



EJA

em
debate



**INSTITUTO
FEDERAL**
Santa Catarina