

MARIA DE LOURDES SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E
ADULTOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Orientadora: Doutora Ana Benavente

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

MARIA DE LOURDES SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E
ADULTOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Ana Benavente, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias..

Arguente: Professor Doutor Vitor Duarte Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2019

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.”

Paulo Freire

Dedicatória

Aos meus filhos, netos e marido, que, com muito amor e carinho, aceitaram a minha ausência nos momentos reservados a pesquisas e estudos, compreendendo minha atitude, apoiando-me na busca de novos conhecimentos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais (*in memoriam*).

À equipe técnica da Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP) do IFMA-Campus Zé Doca pelas contribuições na realização da pesquisa.

À minha orientadora professora Doutora Ana Benavente, por todos os momentos dedicados na orientação para a construção desta Dissertação.

Aos docentes e discentes que disponibilizaram seu tempo para contribuírem com a realização da pesquisa.

A todos os professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que, amorosamente e com muita sabedoria, souberam conduzir nossos momentos de estudos no curso de mestrado, mostrando-nos que somos capazes de superar os obstáculos.

A todos os professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida, por ter me proporcionado conhecer e conviver com tantas pessoas maravilhosas e pela coragem que me dá de ser persistente na busca dos meus objetivos.

A minha família, pelo apoio, companheirismo e incentivos constantes, transformando os momentos difíceis em superação e vitória.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Benavente, pela sabedoria, tolerância, confiança e atenção durante suas preciosas orientações na construção desta produção científica.

À toda a comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, em especial ao Campus Zé Doca, pela disponibilidade e por colaborar na realização da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia e a todos os Professores Doutores do Mestrado em Ciências da Educação, que muito contribuíram com seus conhecimentos para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

RESUMO

Observa-se no cenário atual brasileiro que a Educação de Jovens e Adultos tem obtido há décadas o mesmo resultado no que tange à permanência e aprendizagem do aluno, assim como a formação do professor que assume as turmas da EJA. O conhecimento faz parte de uma sociedade e, como premissa social, todos têm o direito de aprender e contribuir com seus conhecimentos com igualdade e aproveitamento dos benefícios do saber. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e essa tem sido implementada por meio de políticas públicas criadas pelo Governo Federal e executada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em regime de colaboração com os estados e municípios, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino integrante da Educação Básica. Seu objetivo é atender os alunos que não concluíram os estudos regulares em conformidade com a sua faixa-etária, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. A presente dissertação busca responder, então, os seguintes questionamentos: Os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos possuem formação adequada para trabalhar com essa modalidade de ensino? Como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem? Melo e Benavente (1978), Perrenoud (1999/2000), Menezes e Abreu (2010), Freire (1976/2000), Ireland (2009), Haddad (2002), Fernandez (2015), Hora (2010), como também a própria Constituição Federal (1988), Constituição do Maranhão (1989), Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (1996), entre outras bases legais e pensadores, dão os subsídios para o embasamento teórico desta pesquisa científica. Tratando-se de uma investigação de caráter exploratório e descritivo, abordou-se como público-alvo 20 discentes e 10 docentes inseridos na modalidade EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Zé Doca. Os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados, de modo a compreender o processo de ensino a partir do nível de formação dos docentes que lecionam na modalidade EJA. Procurou-se também saber quais são os procedimentos didáticos adotados em sala de aula, se os professores aplicam TIC de alguma maneira e, ainda, se consideram a tecnologia importante para obter melhoria da aprendizagem dos alunos. Finalmente, pretende-se ainda conhecer a visão dos pesquisados sobre a eficácia do uso desses recursos no ensino e aprendizagem. O objetivo geral desta dissertação é de investigar o nível de formação dos professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis no IFMA – Campus Zé Doca.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Formação de Professores. Recursos Tecnológicos.

ABSTRACT

It has been observed in the current Brazilian scenario that Youth and Adult Education has gone through decades with the same result, regarding the permanence and learning of the student, as well as the professional teacher who assumes the classes of the EJA. It is known that knowledge is part of a society, and as a social premise, everyone has the right to learn and contribute their knowledge with equality and use the benefit of knowledge. According to the Federal Constitution of 1988, education is the right of all, and this has been implemented through public policies created by the Federal Government and implemented by the Ministry of Education and Culture (MEC). In collaboration with the states and municipalities. Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality, an integral part of Basic Education. It aims to attend students who did not finish their studies at the age of elementary and high school. As well as, it aims to answer the following questions: Do teachers who work in Youth and Adult Education have adequate training to work with this clientele? How can Information and Communication Technologies (ICTs) contribute to the development of the learning process? In order to give theoretical basis to this work, it was necessary to search in Melo and Benavente (1978), Perrenoud (1999/2000), Menezes and Abreu (2010), Freire (1976/2000), Ireland (2009), Haddad (2002), Fernandez (2010), as well as in the Federal Constitution itself (1988), Law of Guidelines and Bases 9394 (1996), among other thinkers, necessary subsidies for scientific value in the development of this research. As an exploratory and descriptive study, 10 students and 20 teachers in the EJA modality of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA) - Zé Doca Campus, evaluated through questionnaires structured, in order to understand from the level of training of teachers who work in the modality. We also try to know what are the didactic procedures adopted in the classroom, and if they somehow apply ICTs, as well as how they see the importance of these tools for better student learning. Finally, we wanted to know the vision they have about the effectiveness of this didactics in teaching-learning. The general objective of this research is to investigate the level of training of teachers working in the Youth and Adult Education modality and the use of Information and Communication Technologies available at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA - Zé Campus Dock.

Keywords: Teaching-Learning. Teacher Training. Technological Resources.

LISTA DE ABREVIATURAS

DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
CGP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
ONU	Organização das Nações Unidas
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
SESI	Serviço Social da Indústria
UNB	Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO.....	15
1.1 O paradigma da EJA entre as décadas de 40 e 90	15
1.2 Perspectivas concepcionais da EJA em meados do século XXI.....	21
1.3 A política educacional brasileira voltada à EJA no século XXI	22
CAPÍTULO II - RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO BRASIL	24
2.1 Formação Continuada de professores da EJA no Brasil	24
CAPÍTULO III – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO MARANHÃO: a história continua... ..	29
3.1 O contexto do Maranhão no trabalho da EJA.....	29
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DO DOCENTE E SUA PRÁTICA NA MODALIDADE EJA NO MARANHÃO	34
4.1 O papel do professor e as relações de diálogo entre educador e educando da modalidade EJA.....	34
4.2 Formação de Professores que atuam na EJA no Município de Zé Doca - MA.....	37
CAPÍTULO V – CURRÍCULO INOVADOR COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	45
5.1 O avanço tecnológico e o desenvolvimento educacional.....	45
5.2 O uso das tecnologias da modalidade de Educação de Jovens e Adultos	46
5.3 O uso das tecnologias como motivador na permanência dos alunos da EJA em sala de aula no IFMA - Campus Zé Doca	48
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	50
6.1 Objetivo geral.....	50
6.2 Objetivos específicos.....	50
6.3 Participantes	51
6.4 Local.....	51
6.5 Instrumentos de Coleta de Dados.....	51
6.6 Coleta de Dados	52
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	53
7.1 Análise de dados coletados através dos questionários dos alunos.....	53

7.2 Análise de dados coletados através dos questionários dos professores.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	77
 Apêndice 1	77
 Apêndice 2	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Índice de aceitação da modalidade EJA	53
Quadro 2: Posicionamento dos alunos sobre a importância da EJA para a sociedade	54
Quadro 3: Índice de aceitação da metodologia aplicada pelo professor da EJA	55
Quadro 4: Visão dos alunos sobre o uso de tecnologias em sala de aula	56
Quadro 5: Percepção dos alunos sobre a eficiência de tecnologias para a facilitação do ensino	56
Quadro 6: Acesso à tecnologia em casa.....	57
Quadro 7: Interesse dos alunos quanto ao uso de tecnologia em sala de aula.....	58
Quadro 8: Dificuldades dos alunos na utilização de alguma tecnologia	58
Quadro 9: Situações de constrangimento ao utilizar alguma tecnologia.....	59
Quadro 10: Prioridades para o ensino da EJA	60
Quadro 11: Tempo de trabalho docente na EJA	60
Quadro 12: Professores com formação para trabalhar na EJA.....	61
Quadro 13: Tipo de formação que os professores receberam/possuem para trabalhar na EJA	62
Quadro 14: Importância da formação do professor para trabalhar na EJA	62
Quadro 15: Utilização de didáticas específicas na modalidade EJA.....	63
Quadro 16: Tipos de didáticas específicas utilizadas na EJA.....	63
Quadro 17: Opinião dos docentes sobre a importância da EJA para a sociedade	65
Quadro 18: Opinião dos docentes sobre o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem da EJA	65
Quadro 19: Importância da tecnologia para o ensino da EJA	65
Quadro 20: Utilização de tecnologias na sala de aula pelos docentes.....	66
Quadro 21: Dificuldades na utilização das tecnologias.....	68
Quadro 22: Situações de dificuldades dos docentes ao utilizar tecnologias em sala de aula ...	68
Quadro 23: Que tipo de prioridade você destacaria para o ensino da EJA?.....	68

INTRODUÇÃO

O conhecimento faz parte de uma sociedade e, como premissa social, todos têm o direito de aprender e contribuir com seus conhecimentos com igualdade e aproveitamento dos benefícios do saber.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e esta tem sido implementada por meio de políticas públicas criadas pelo Governo Federal e executada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em colaboração com os estados e municípios, é implementada a “Educação de Jovens e Adultos” em substituição ao Ensino Supletivo, da Lei nº 5.692/71. Essa lei atualmente abrange o processo de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas do ensino fundamental e médio. A EJA é considerada mais do que um direito para os cidadãos brasileiros, ela é a chave que abrirá as portas para o seu pleno exercício da cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos é compreendida como uma forma de oferecer a um público específico, com características diversas do público escolar, a possibilidade de ter aprendizagens diferentes. Essa modalidade é reconhecida pela Legislação Educacional como modalidade de ensino e é marcada desde 1940 por campanhas de alfabetização, tornando-se assunto de política nacional por força da Constituição de 1934, que estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para quem estava à margem da aprendizagem e da oferta de conhecimento.

A EJA é uma modalidade de ensino que faz parte da Educação Básica. Tem como objetivo atender os alunos que não concluíram os estudos nas faixas etárias correspondentes ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio.

Historicamente à margem das políticas públicas educacionais, tendo sido considerada nos últimos vinte anos como uma educação menor e de caráter compensatório, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem conquistando importantes avanços, seja no campo normativo e no jurídico (Aguiar, 2009).

A evolução histórica da educação mostra que a Educação de Jovens e Adultos se insere nas políticas públicas de educação com a criação do Fundo de Ensino Primário em 1945 e, em seguida, com a instalação do serviço de Educação de Adultos em 1947. Surge a partir daí a esperança de esse público ser incluído no universo do conhecimento sistematizado.

Reportando-se a esta questão, a EJA configura-se como um problema que desafia as autoridades governamentais a criarem políticas públicas que atendam de forma qualitativa a

todos que necessitam dessa modalidade de ensino, fazendo-os também protagonistas na construção do mundo do conhecimento.

Diante das transformações nas políticas educacionais, o professor é e sempre será de grande importância no desenvolvimento do aluno e na construção de uma aprendizagem significativa que atenda aos anseios da sociedade. Contudo, é necessário que o professor seja qualificado para atender às necessidades educacionais da atualidade. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis o conhecimento e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois as instituições educacionais e a sociedade esperam que a prática docente atenda os diferentes níveis e modalidades de ensino. Esperam, assim, que o professor trabalhe com cada aluno seja a partir de suas características e que o oriente a aprender para a vida por meio de uma formação humanística e holística.

Com essas considerações, objetiva-se responder aos seguintes questionamentos: Os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos possuem formação adequada para trabalhar com esse público? Como as tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem?

A pesquisa desenvolveu-se no cenário educacional do município de Zé Doca, Estado do Maranhão. Para melhor resultado, o desenvolvimento da pesquisa se deu em três momentos: observação nas salas de EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) no Campus Zé Doca; participação em Roda de Conversa, com professores e alunos; aplicação de questionários aleatórios com 10 professores, na faixa etária de 25 a 62 anos de idade e 20 alunos, entre 22 e 56 anos de idade. As informações foram disponibilizadas respectivamente pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA).

O desenvolvimento científico desta pesquisa é embasado em Melo e Benavente (1978), Perrenoud (1999/2000), Menezes e Abreu (2010), Freire (1976/2000), Ireland (2009), Haddad (2003), Fernandez (2015), Hora (2010), na Constituição Federal (1988), Constituição do Maranhão (1989), Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (1996), entre outros documentos e teorias.

Este trabalho está dividido em oito capítulos, o primeiro aborda o contexto histórico da EJA no Brasil e os paradigmas encontrados na década de 40 e 90, as perspectivas concepcionais em meados do Século XXI e a política educacional brasileira voltada para o Século XXI; o segundo capítulo faz a retrospectiva histórica da formação de professores da EJA no Brasil vislumbrando a formação continuada dos professores; o terceiro reflete sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Maranhão; o quarto se concentra na formação

do docente e sua prática na modalidade EJA no Maranhão, traçando o papel do professor, o diálogo entre educador e educando e a formação dos professores que atuam na EJA no município de Zé Doca - MA; o quinto aponta um currículo inovador com as Tecnologias da Informação e Comunicação, tratando do avanço tecnológico e desenvolvimento educacional, do uso das tecnologias e a sua presença como fator de motivação para a permanência de alunos da EJA em sala de aula no IFMA - Campus Zé Doca; o sexto capítulo cita os objetivos; o sétimo apresenta a metodologia utilizada para a realização do trabalho, os participantes, o local da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados e os dados obtidos; no último capítulo, o oitavo, são apresentadas a análise e a discussão dos resultados conseguidos com a aplicação dos questionários para alunos e professores. Por fim, têm-se as Considerações Finais, seguida pelas Referências e Apêndices.

Espera-se que este trabalho possa contribuir nas questões que tangem à qualificação inicial e continuada dos professores da modalidade Educação de Jovens e Adultos, de modo que a tal formação docente seja refletida em educação de mais qualidade para os alunos.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO

Este capítulo introduz o histórico resumido acerca do surgimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e aborda as Políticas Públicas voltadas para a modalidade, com ênfase para alguns programas desenvolvidos e considerados mais relevantes para o atendimento desse público.

1.1 O paradigma da EJA entre as décadas de 40 e 90

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação básica destinada aos jovens e adultos, que veio para atender aqueles que não concluíram seus estudos do ensino “Fundamental e Médio” na idade ideal determinada por lei no ensino regular. Ela não se limita à escolarização, mas reconhece também a educação como direito humano fundamental para a formação de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem. Neles se evidenciam possibilidades concretas de construção de propostas educacionais comprometidas com a formação de “[...] uma sociedade de sujeitos autônomos ainda que no marco do capitalismo” (Oliveira, 1998, p. 207).

Segundo Ireland, Machado e Paiva (2007), a perenidade dessa política pressupõe a condição humanizadora da educação, que, por isso mesmo, não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997. Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e construção de uma sociedade justa. O pressuposto dessa perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho.

Machado e Paiva citam Ireland, para quem não é possível pensar o exercício da cidadania apenas pela inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz a si e produz o mundo por meio do trabalho.

Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, atividades cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia incitando o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho como inexoravelmente ligada à revolução industrial (Brasil, 2007, p. 13).

Percebe-se que é necessário refletir sobre a categoria trabalho como princípio educativo para compreender as mudanças que estão ocorrendo no mundo com influências nas várias áreas e estruturas sociais. Nesse sentido, as tecnologias tiveram papel fundamental buscando responder ao desafio de produzir sempre mais com menos trabalho. Mas para que as tecnologias sejam usadas eficientemente é necessário que as instituições escolares exerçam seu papel social para que possam, segundo Benavente e Melo (1978, p. 13): “ser capazes de pensar e de agir, em liberdade, com distância crítica, utilizando todos os meios ao seu alcance, nomeadamente as novas tecnologias, contribuindo para a construção de sociedades cada vez mais democráticas”.

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por diversos aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a participação social e política, familiar, nos mais diversos grupos culturais, entre outros. (Brasil, 2007, p. 13).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil contempla alunos com baixo poder aquisitivo e que abandonaram a escola para trabalhar. O grupo discente que compõe a EJA é mais abrangente e se caracteriza por outros aspectos marcantes, como raça/etnia, gênero, entre outros. Camponeses, quilombolas, negros, mulheres, indígenas, pescadores, ribeirinhos, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desamparada econômica, social e culturalmente. A Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas sociais é reconhecida como um conjunto de ações que reforçam as características fundamentais do modelo de desenvolvimento desigual e combinado que caracteriza a organização do mundo capitalista.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o conceito de alfabetização é ampliado e passa a referir ao conjunto de instrumentos intelectuais – que vão dos conhecimentos às suas formas e finalidades – adquiridas ao longo da educação básica tendo em vista assegurar ao aluno “uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Portanto, é de fundamental importância que os órgãos competentes nas esferas estadual, municipal e federal criem políticas públicas voltadas para a EJA, contemplando a

elevação da escolaridade com profissionalização dos alunos, que seriam integrados à sociedade e ao mundo do trabalho.

O interesse pela pesquisa acerca da formação de professores e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação ditas inclusivas é decorrente da necessidade de verificar se o uso desses recursos inclui realmente os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no espaço escolar e se oferece uma educação emancipatória com formação holística do aluno. Logo, a intenção é formar indivíduos que desempenhem o seu papel social e de cidadania no âmbito da construção do desenvolvimento nacional.

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A necessidade de oferecer educação a jovens e adultos analfabetos aparece na Constituição de 1934, mas é na década seguinte, com iniciativas concretas, que a preocupação em oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola começam a tomar corpo. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50 (Di Pierro *et al.*, 2001; Nascimento, 2002).

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (UNESCO, 2008, p. 25).

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências [sic] psicossociais. Entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. De acordo com Di Pierro *et al.* (2001), isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Ainda segundo Di Pierro *et al.* (2001), as primeiras discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos na década de 40 não foram suficientes para atingir significativamente a proposta da erradicação do analfabetismo nacional. Contudo, elas trouxeram contribuições que anos mais tarde serviriam para dar apoio às ideias de futuros defensores da modalidade EJA.

Dessa forma, surgia no cenário nacional uma ampla discussão em torno dos benefícios buscados por meio da implantação dessas políticas públicas, considerando que, pedagogicamente, o aluno não era o foco principal da mudança proposta. As campanhas dessa época perdiam o sentido, visto que eram pouco efetivas em promover avanços na melhoria da erradicação do analfabetismo, principal problema a ser enfrentado no cenário em que estava inserida a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a UNESCO (2008, p. 25),

No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Desconsiderar as especificidades e a diversidade regional dos jovens e adultos remete a um modelo educacional falho, mediante a observação de um caráter ilegítimo na inserção de jovens e adultos no ambiente escolar apoiado na ideia de que a preocupação não é atender às necessidades e anseios desse público, mas talvez, como defende Rummert e Ventura (2007), “trata-se de uma concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia”. Assim,

O caráter utilitarista e empobrecido da concepção de educação proposta para os jovens e adultos brasileiros está amplamente coerente com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais, posição que nos coloca predominantemente ligados às atividades econômicas neuromusculares, as quais necessitam de pouco investimento em educação (Rummert & Ventura, 2007, p. 5).

Quando se adentra na temática de educação de jovens e adultos é possível se deparar com uma série de debates sobre sua importância e necessidade em uma sociedade capitalista que se reproduz gerando desigualdade econômica, social e cultural. Desses debates, expõe-se uma dimensão comum: a educação popular (Furlanetto & Cunha, 2014).

Assim, Furlanetto e Cunha (2014, p. 5) afirmam que:

a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é vista como a oportunidade de alfabetizar pessoas jovens e adultas, que por motivos diversos não foram alfabetizados na idade certa e que buscam instrução elementar voltada para uma profissão técnica. Isto é, busca-se uma preparação para o mercado de trabalho, atendendo as necessidades do capitalismo e da economia vigente.

A UNESCO (2008) enfatiza que “no início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar”. Dessa forma, percebe-se que a situação política e social do período apresentou um cenário adequado para a aparição de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular. Essas práticas surgiam como tentativa de encontrar um método que atendesse à necessidade do momento e, por fim, adota-se o método de alfabetização proposto pelo educador Paulo Freire. A partir desse período, com a visão pedagógica e o senso crítico de Freire, passa-se a acreditar, assim como Scortegagna e Oliveira (2013, p. 4), que:

A EJA, no Brasil, vem ao encontro das classes sociais menos favorecidas, uma vez que o estado capitalista busca incessantemente o lucro exacerbado, sem se preocupar com a parcela da população que se encontra à margem desse contexto. Nestas condições, a educação apresenta-se como possibilidade de mudança a essa realidade vivenciada.

Mas em meio a tantas indagações, a situação do analfabetismo entre jovens e adultos na época não foi resolvida de forma clara, levando anos mais tarde à ocorrência de um crescimento gradativo do analfabetismo nacional. Os militares intervêm e criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº 5.379/67. Segundo Nascimento (2002, p. 21), “o Mobral adotou, como princípios metodológicos, a funcionalidade e a aceleração, e tinha como objetivos, [...] erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.”

De acordo com Ceratti (2007, p. 4),

O MOBRAL caracterizou-se, inicialmente, como campanha de alfabetização, atingindo cerca de 500.000 alunos nos seus primeiros quatro meses de funcionamento. Em seguida, a experiência mostrou a necessidade de imprimir maior profundidade ao trabalho educativo e a urgência de oferecer cursos de continuação.

Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, “o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação” (Di Pierro *et al.*, 2001). Acreditando que, assim, os rumos da EJA seriam diferentes dos tomados na década de 40. Entretanto, o planejamento das políticas públicas e a visão política por trás de toda essa preocupação vedava ainda a concepção verdadeiramente educacional com melhorias a esse grupo de educandos, conforme se compreende atualmente.

Mesmo após o surgimento do MOBRAL e toda a sua trajetória, sentia-se ainda uma necessidade de estabelecimento de políticas que pudessem ser mais efetivamente expressivas, pois, para Paiva *et al.* (2007, p. 18),

a ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas.

O MOBRAL chega ao fim em 1985 e, anos mais tarde, como mostra Ceratti (2007, p. 4), “as políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA têm seu início com a Constituição Federal de 1988, pois é ela que garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros”.

Rummert e Ventura (2007, p. 31) nos mostram que:

A Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Entretanto, nos anos de 1990, a LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais.

Os estudos bibliográficos realizados nesta pesquisa mostram também que as políticas públicas para a EJA configuram-se num espaço educacional diferenciado, apesar das iniciativas que buscam disseminar a educação para todos os cidadãos, como prevê a própria Constituição Federal no Artigo 205, “que prescreve a educação como direito de todos e dever do estado, a EJA ainda se apresenta aquém das muitas estratégias educacionais propostas pelo governo” (Scortegagna & Oliveira, 2013, p. 4).

Infere-se que a ausência de diálogo entre as esferas governamentais se constitui como um parâmetro e possivelmente como uma barreira aos avanços da modalidade EJA na época. Há ainda de se notar que olhares diferenciados direcionados a essa modalidade de ensino colocam os educandos à margem de, conforme Scortegagna e Oliveira (2013, p. 4), “[...] muitas estratégias educacionais propostas pelo governo”.

Ainda nessa linha de pensamento, Jeffrey *et al.* (2011, p. 14) afirmam que:

Apesar do crescente número de programas destinados aos jovens vinculados à EJA, duas problemáticas se fortalecem a cada dia, sem que sejam solucionadas: a ausência de regulação dos programas implementados, segundo a verificação do êxito ou fracasso das medidas; a garantia do direito a oferta da

modalidade EJA na rede regular de ensino, já que sem uma articulação entre as ações e os processos de escolarização oferecidos pelo Poder Público, esse direito corre o risco de não ser cumprido (Jeffrey *et al.*, 2011, p. 14).

A LDB nº 9.394/96, em seu art. 37 da Sessão V, Capítulo II, Título V, dispõe dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino voltados a Educação Básica de Jovens e Adultos, definindo-a como uma modalidade que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na faixa etária correspondente às séries regulares do Ensino Fundamental e Médio. Logo, para o cumprimento dessa lei, Maia (2013, p. 95) reforça que:

a EJA como direito, precisa estar disponível para todos, pessoas jovens, adultas e idosas, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica ordenada na legislação nacional e ainda na perspectiva da educação ao longo da vida englobando várias dimensões como a Educação Cidadã, Educação Ambiental, Expressões Culturais e Educação para a saúde.

Nesse sentido, tem-se ainda um longo caminho a percorrer, visto que para atender de forma integral essa modalidade de ensino é necessário que as políticas educacionais levem em consideração a disponibilidade do aluno da EJA que, na maioria dos casos, já está no mundo do trabalho e, com frequência, exerce tarefas braçais que ultrapassam dez horas diárias.

1.2 Perspectivas concepcionais da EJA em meados do século XXI

Para garantir efetivamente o acesso e a permanência de pessoas na Educação para Jovens e Adultos é preciso estar, segundo Di Pierro *et al.* (2001, p. 71),

[...] reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

Isso implica, de acordo com Di Pierro *et al.* (2011, pp. 71-72):

- I - Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no *locus* privilegiado de desenvolvimento curricular;
- II - Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características;
- III - Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares e extraescolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios;
- IV - Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar acreditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

Para dar apoio à concepção de Di Pierro *et al.* (2001), Soares (2011 apud Ceratti, 2007, p. 20) acredita que:

Não é suficiente estabelecer objetivos nem aprovar leis bem planejadas e bem-intencionadas. Falta primeiro conhecer a escola, os alunos, o currículo e quais mecanismos permitem a mudança. As Políticas Públicas são um problema para a erradicação do analfabetismo, contudo a aprendizagem ineficiente do estudante também é um dos grandes problemas da educação brasileira. Não há soluções fáceis nem um atalho para conseguir o sucesso educacional, será necessária a participação da sociedade como um todo para incidir sobre as desigualdades educativas na busca constante por esse ideal.

Segundo Scortegagna e Oliveira (2013), as políticas públicas correspondem às orientações e disposições do governo e isso é percebido nas decisões sociais que influenciam a população direta ou indiretamente, principalmente nos âmbitos pessoal, profissional e educacional. “Estabelecem-se leis, diretrizes, planos, resoluções, estatutos e demais decisões provenientes do poder público”, que nortearam a criação de novos programas e projetos que serão avaliados por um sistema de acompanhamento, com o objetivo de encontrar a solução para o problema recorrente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

1.3 A política educacional brasileira voltada à EJA no século XXI

A política educacional brasileira para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos passou por várias etapas, onde a EJA era vista como uma compensação e não como um direito garantido na Constituição Federal. Quando a EJA passa a ser reconhecida como direito, ela sai do status de compensação para ser entendida, então, como reparação e equidade. No entanto, ainda há muito a ser feito para que a EJA se efetive como uma educação que deve ser permanente, fazendo parte do desenvolvimento pleno do aluno e exercício da sua cidadania.

Segundo Scortegagna e Oliveira (2013, p. 1),

A sociedade pós-moderna valoriza muito o conhecimento adquirido pelos indivíduos e, para acompanhar as transformações no mundo do trabalho, torna-se necessária uma maior qualificação profissional. Nessa perspectiva, a educação ocupa cada vez mais espaço e passa a ser reclamada por uma parcela maior da população como imprescindível para a integração e participação social.

Adentrando no século XXI, as proposições para a EJA buscavam ir além do fim do analfabetismo e tomava maiores proporções em discussões pautadas na integração de jovens e adultos no meio profissional qualificado. Nesse contexto, surgiam programas governamentais que buscavam atender à exigência da população, que cobrava políticas públicas mais eficazes

e permanentes para a EJA. Jeffrey *et al.* (2011) pontuam que, “em 2003, destaque da política do governo Lula, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)”. O referido Programa tinha como objetivo a alfabetização de jovens, adultos e idosos, propondo ser uma via de acesso à cidadania e de elevação da escolaridade dos estudantes dessa modalidade de ensino. O PBA foi firmado em parceria com estados, municípios, organizações não-governamentais e instituições de ensino públicas e privadas (sem obtenção de fins lucrativos).

Nos anos seguintes, surgiram mais programas voltados ao atendimento de jovens, adultos e idosos, como aponta Jeffrey *et al.* (2011, pp. 9-11, adaptado):

- Em 2004, o Projeto Escola de Fábrica - objetivava a formação profissional de jovens de baixa renda, de 15 a 21 anos, nas próprias empresas. A meta previa a abertura de 500 escolas no interior de fábricas e empresas de todo o Brasil e formar 10 mil alunos em 2005, assegurando-lhes uma base sólida para inserção no mercado de trabalho);
- Em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem - instituído pela Lei n.º 11.129, destinado aos jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, podendo ser desenvolvido nas seguintes modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano, Projovem Campo – Saberes da Terra e Projovem Trabalhador).
- Em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA – instituído pelo decreto n.º 5.840/2006, destinado a oferta de cursos e programas de educação profissional com a finalidade de ofertar a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, leva em consideração as características específicas dos jovens e adultos. Dessa forma, os cursos e programas podem atender tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, desde que tenham como objetivo a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada. O ensino médio, por sua vez, pode ser ofertado de forma integrada ou concomitante.

Ao ampliar e integrar os programas, o Governo Federal construiu uma trajetória de continuidade que passou a permitir ao jovem excluído do processo educacional convencional o acesso a vários programas. Esses diversos programas contemplam desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Fundamental, além de aperfeiçoamento de habilidades básicas, acesso a escolas técnicas e ao ensino superior (ProUni), oferecendo condições mais competitivas ao mercado de trabalho (Jeffrey *et al.*, 2011).

CAPÍTULO II - RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA NO BRASIL

Este capítulo busca refletir sobre a formação de professores que trabalham na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, considerando as bases legais nacionais.

2.1 Formação Continuada de professores da EJA no Brasil

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, “duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação”. Os referidos eventos aconteceram, exatamente, em 28/11/1999 e em 18/04/2000, sendo intermediados por sessões.

Por se tratar de assistência a um público diferenciado, a formação de professores da EJA deve atender a propostas e ferramentas que facilitem o diálogo entre o aluno e professor, buscando o permanente desenvolvimento educacional deste aluno. O presente capítulo da pesquisa aborda essa proposta pedagógica, observando minuciosamente o perfil do professor que atua na EJA.

Segundo Comerlato (2001), fazer formação de professores em EJA é partir da reflexão de quem se é, que visões de mundo, de educação, de jovens e adultos se têm e que desejos causam interesse por essa área de atuação. Assim, é necessário olhar para nós mesmos e nos reconhecer dentro de uma transitoriedade e inacabamento enquanto seres humanos. Saber da importância e da profundidade dessa tarefa que é educar para a vida em sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo complexo e exige que o professor vá além da simples questão educacional. Strelhow (2010) afirma que há uns anos a educação se resumia à alfabetização como um processo de aprender ler e escrever. No entanto, esta visão arcaica passa a ser abandonada a partir do momento em que, de acordo com Strelhow (2010), o professor que se propõe a trabalhar com adultos reflete criticamente sobre a sua prática, tendo uma visão ampla sobre a escola e a sala de aula em que vai trabalhar, valorizando, também, os conhecimentos que os alunos trazem da sua realidade.

Pensar na formação do professor de jovens e adultos no atual contexto socioeconômico, político e cultural exige uma revisão e avaliação da prática educativa e da

formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se forem consideradas as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores (Moura, 2009).

A prática reflexiva é, sem dúvida, relevante para os educadores de uma forma em geral, mas quando se refere à Educação de Jovens e Adultos a metodologia precisa ser diferenciada, afinal eles irão lidar com pessoas de diferentes realidades e necessidades, isso significa a demanda de uma práxis voltada para esse público.

Nóvoa (1997, p. 25) se posiciona inferindo que:

Construir uma formação é preciso pensar para agir e refletir suas ações, ressaltando que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

O papel da educação como espaço privilegiado para a construção de sujeitos de direitos e também para a formação de uma cultura de direitos humanos traz à tona o direito à educação e à efetiva participação nas estruturas político/econômico/social e cultural da sociedade.

No Brasil pós-ditadura, o direito à educação gratuita e para todos obteve legalidade com a Constituição de 1988 (reivindicada desde 1930). Era uma forma de assegurar que os jovens e adultos alcançassem um nível de escolaridade básica por meio de ações integradas para mantê-los na escola, com o professor sendo uma peça central no processo de aprendizagem.

Perrenoud (2000, p. 29) diz que:

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco arbitrário para os aprendizes.

Mediante a citação do autor, o professor precisa saber administrar sua formação contínua, exercer uma prática reflexiva para buscar novos conhecimentos, alterar sua prática de ensino quando as metodologias aplicadas não apresentarem o resultado esperado, usar linguagem adequada para que os alunos entendam o que está sendo transmitido, lançar mão de dinâmicas criativas para atrair os alunos, considerar as especificidades e as diversidades dos jovens e adultos, construir e reconstruir conhecimentos.

Ainda segundo o teórico, a administração da formação contínua do professor significa, na atualidade, mais do que discernir e escolher cursos em um catálogo. O referencial genebrino distingue cinco componentes principais dessa competência:

- a) Saber explicitar as próprias práticas.
- b) Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- c) Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- d) Envolver-se em tarefas em escola de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- e) Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Depreende-se que os professores capazes de explicitar e de analisar as suas práticas poderão ter um bom aproveitamento dessas novas modalidades de formação contínua. A formação contínua escolarizou-se e espera dos professores que frequentam o domínio do “ofício de formado” um determinado desempenho, assim como espera das crianças e dos adolescentes.

Se os professores têm interesse em saber analisar e explicitar suas práticas, não é no início de carreira que eles desempenharão seu papel nos dispositivos de formação contínua. Essa competência é, na realidade, a base de uma autoformação:

- I - Formar-se não é – como uma visão burocrática poderia, às vezes, fazer crer – fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação;
- II - Entre esses procedimentos, podem-se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação de um jornal ou a simples discussão com colegas;
- III - Sabe-se cada vez mais claramente que o mecanismo fundamental depende do que se chama agora *Schön* de prática reflexiva (Perrenoud, 2000, p. 160, adaptado).

Portanto, toda prática é reflexiva no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelece a *posteriori* uma relação reflexiva com a ação realizada. Porém, administrar sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra. Assim, é preciso que os sistemas educacionais na dependência das administrações escolares ou de centros de formação independentes, principalmente nos centros universitários, reflitam se é mais importante que cada vez mais educadores assumam, talvez, a responsabilidade pela política de formação contínua e interfiram individual ou coletivamente nos processos de decisão.

De acordo com o autor supracitado essa é uma perspectiva geralmente diferente da vivida pela maioria dos docentes que trabalham com alfabetização. Supõe a compreensão de que os conceitos de aprendizagem e de ensino mudaram desde a época em que os professores

foram “alfabetizados”, assim como mudaram o mundo, a vida, a realidade e as diferentes demandas sociais que a escrita busca atender. Diante desse contexto, cabe aos governos garantir periodicamente a formação continuada para os professores, visto que novas práticas pedagógicas certamente contribuem para tornar o ensino mais eficaz e promover mudanças no pensar/agir dos educadores. Libâneo (2002, p. 89) diz que:

A formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial para os professores a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

A formação continuada promove mudanças na prática educativa, possibilitando práticas reflexivas, inovadoras que buscam soluções e estratégias de trabalho, mediante ações coletivas, levando a uma aprendizagem permanente. Essa aprendizagem se prolonga por toda a vida e promove mudanças significativas no pensamento e nas ações humanas, sendo, por isso, muito importante para quem lida com os saberes e com a formação humana:

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente- quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente. Sendo o modo específico de ser do homem, a práxis com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. A práxis se articula com todo o homem e o determina em sua totalidade (Kosik, 2002, p. 202, adaptado).

O docente é um profissional que pode ser depositário da tradição ou percussor do futuro. Logo, diante do seu papel de multiplicador e facilitador do conhecimento, o professor precisa perceber que a prática reflexiva, a participação e a crítica devem ser orientações prioritárias da sua formação. Com o objetivo de desenvolver essa dupla tese, que de início é sucinta em questionar a própria ideia de que a sociedade clama automaticamente na evolução da escola e na formação da prática de profissionais, Freire (1996, p. 22) diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Corroborando o pensamento de Freire (1996), percebe-se que mais importante do que a prática é a reflexão a respeito da mesma, pois refletindo sobre a sua prática é que o professor pode melhorar como profissional. Nesse ínterim, haverá transformação positiva no ensino e aprendizagem, além de evolução na escola enquanto instituição que deve propagar o

desenvolvimento social e cognitivo do educando. Marques e Rubio (2012, pp. 10-11) afirmam que:

O conceito “alfabetização” dedica-se ao ensinar/aprender a ler e a escrever, já o conceito “letramento” não consiste apenas em ler e escrever mais sim no cultivo de atividades de leitura e escrita que respondam as demandas sociais, pois a alfabetização para Freire não é a repetição mecânica das famílias silábicas, nem a memorização de uma palavra alienada, mas sim a difícil aprendizagem de nomear o mundo, nesse sentido, aprender a ler e escrever envolve reflexão e ação sobre a realidade na qual os sujeitos encontram-se inseridos, Paulo Freire defendia a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, pois para ele a alfabetização vai muito além do aprendizado das letras, a alfabetização é a aquisição da língua escrita através da construção do conhecimento.

Feitosa (2008) diz que a leitura da palavra não é só precedida pela leitura de mundo, mas apresenta-se como uma forma de reescrevê-lo. Essa afirmativa dá ao educando a oportunidade de construir sua própria história. Essa é, para ele, a essência da alfabetização. “Ao organizar seu trabalho de alfabetização partindo do universo vocabular do grupo de educando (as)” (Feitosa, 2008, p. 16).

Conforme Perrenoud (1999), o professor deve explorar as dez grandes competências, tornando assim um guia para alcançar a meta desejada de tantos profissionais da área da educação, no ofício de sua formação contínua.

- I - Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- II - Administrar a progressão das aprendizagens;
- III - Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- IV - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- V - Trabalhar em equipe;
- VI - Participar da administração da escola;
- VII - Informar e envolver os pais;
- VIII - Utilizar novas tecnologias;
- IX - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- X - Administrar a própria formação continuada.

Com base nas dez grandes competências, os profissionais da educação precisam se apoiar e fundamentar a sua formação em múltiplas perspectivas educativas, multifuncionais, as quais também precisam estar compatíveis com um ambiente democrático e social. Esse ambiente requer profissionais da educação para atender a uma instituição pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social. Professores empenhados em educar todos os Jovens e Adultos com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO III – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO MARANHÃO: a história continua

3.1 O contexto do Maranhão no trabalho da EJA

Dando continuidade à discussão sobre a EJA, busca-se neste terceiro capítulo compreender e analisar a importância da oferta desta modalidade de ensino frente ao exercício da cidadania para os membros nela inseridos. A pesquisa concentra-se, aqui, em caracterizar o perfil da EJA no Maranhão e verificar como os avanços ao longo dos anos mostram uma quebra nos paradigmas educacionais a nível estadual, regional e consequentemente nacional.

A Constituição Maranhense (Maranhão, 1989, p. 92) afirma em seu Capítulo VI da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação que:

Art. 217. A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família, visará ao desenvolvimento integral e preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com base nos princípios e garantias da Constituição Federal.

Ainda no Capítulo X da Família, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, encontra-se:

Art. 252. A família, a sociedade e o Estado promoverão ações que assegurem à criança, ao adolescente e ao jovem, prioritariamente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, colocando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (*ibid*)

Reconhecer a educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos, como um direito humano também é uma forma de ampliar outros direitos. Sendo a educação uma necessidade básica, constitui-se em condição fundamental para a construção da cidadania (Maia, 2013). Para Werthein (1985, p. 17), a educação de adultos aparece sob a modalidade de educação vista como desenvolvimento comunitário e como ação social, em que “a educação atua como princípio dinâmico”.

A história da educação dos adultos tem mostrado que as concepções e propostas dessa modalidade de educação estão intrinsecamente relacionadas ao contexto social, político e econômico, a nível nacional e internacional. O direito de jovens e adultos à educação está assegurado no campo da legalidade (Silva, 2006).

Diante da concepção de que o educando da modalidade EJA, antes excluído da escolaridade, pode agora desempenhar um papel legítimo e humanitário sobre ela, destaca-se

a importância do desenvolvimento dessa modalidade de ensino frente ao desenvolvimento do país como um todo. Uma vez trabalhando a formação dos membros dessa sociedade em questão e promovendo a qualificação desses indivíduos, tem-se um processo de transformação no cenário educacional atual.

Refletindo, historicamente, a prática pedagógica no que tange à Educação de Jovens e Adultos, constata-se que o interesse da alfabetização visa atender os indivíduos para desenvolver um papel de produção na sociedade. A sociedade está diante de um processo de burocratização, o qual somente poderá ser superado mediante a formação permanente, portanto o meio necessário e, talvez, a única forma de promover a cidadania para toda a sociedade (Furlanetto & Cunha, 2014).

Ressalta-se que a democratização da aprendizagem e a universalização dos direitos educacionais necessitam tanto de vontade política quanto de uma sociedade civil fortalecida que possa participar efetivamente do sistema educacional. Seria importante também mudar a forma de definir e implementar as políticas e práticas educacionais, dividindo de modo mais equitativo os recursos em geral, a fim de que a população brasileira possa de fato usufruir do direito garantido pela Constituição Federal. No entanto, para promover o exercício da cidadania a essas pessoas inseridas na modalidade EJA, é imprescindível considerar que,

A demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Primeiramente, devemos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (Ribeiro, 1999 apud Di Pierro *et al.*, 2001, pp. 69-70).

Na atualidade, surgem cada vez mais defensores das mesmas ideias colocadas por Ribeiro e que desvinculam de vez as primeiras adequações propostas à modalidade EJA perante o cenário das diretrizes que pautam hoje a Educação de Jovens e Adultos. Acreditam que seja indispensável discutir cada vez mais novas formas de aperfeiçoar os programas e ferramentas que visam à inserção dos jovens e adultos no ambiente escolar e promover avanços nos pilares da educação desses indivíduos, mediante melhor aperfeiçoamento do próprio ensino a essas pessoas. Busca-se abandonar o conceito de que o indivíduo para deixar de ser analfabeto necessita apenas ter o conhecimento sistemático da leitura e escrita, mas que agora ele possa também, no âmbito de melhor exercício da sua cidadania, ser capaz de desempenhar um papel mais ativo na sociedade, levando em consideração o investimento em uma escolaridade mais prolongada ao ensino da EJA, conforme expresso por Ribeiro.

Infere-se que é importante construir uma sociedade com indivíduos mais críticos, capazes de melhor compreender seu papel na contribuição da construção de um país com um poder aquisitivo econômico, social e cultural estruturalmente mais desenvolvido. Logo, a UNESCO (2008, p. 93) afirma que:

O que se observa, de modo geral, nas experiências analisadas e em outras espalhadas por todo o país, é que um novo caminho vem sendo constituído para a educação de jovens e adultos no sentido de concretizar um conceito amplo de alfabetização e garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos em processos educativos. Esse caminho se caracteriza pela flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem, pela formulação de propostas pedagógicas e currículos pautados pela articulação entre conhecimentos socialmente relevantes e aqueles localmente produzidos, por mudanças nas formas de progressão em níveis de escolarização, por processos democráticos e inclusivos de avaliação e pela consideração da bagagem experiencial dos sujeitos a quem essa educação é de direito.

A EJA, enquanto espaço propício para que os educandos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas condição fundamental para o exercício da cidadania, precisam acontecer a partir dos e para os sujeitos concretos, consideradas as suas subjetividades e a objetividade característica do próprio processo (Valim, 2008).

Educar para a construção de uma sociedade plena em direitos requer provocar, estimular educadores e educandos a pensarem sobre sua própria realidade, a realidade de sua comunidade, de seu país e do mundo. A partir desse diagnóstico, refletir sobre sua responsabilidade e conceber uma prática individual, e também coletiva, para interferir e modificar esta realidade (Haddad, 2003).

Acreditando na prática social para com o meio no qual o educando está inserido, Haddad (2003) expressa e reafirma as ideias de Valim (2008) no apoio à subjetividade e especificidades do ser. Essas ideias, compreendidas em práticas pedagógicas, envolviam a relação de diálogo da compreensão do processo educacional dos jovens e adultos com base na realidade desses indivíduos. Práticas que sejam como ferramentas que possam moldar a construção da cidadania dessas pessoas no âmbito social e cultural, possibilitando uma visão diagnóstica que atribua responsabilidade e envolvimento não só individual, mas também coletivo entre o educador, educando e escola e, mais além, a sociedade como um todo.

Contudo, Valim (2008) acredita que o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com as especificidades da EJA passa pelo acolhimento e compreensão dos educandos a partir de sua cotidianidade. É pertinente e importante ressaltar a necessidade de o docente saber quem são eles. Em alguns casos são jovens e adultos que, não tendo tido o

acesso e/ou permanência na escola em idade escolar regular, retornam tentando resgatar o que lhes foi negado e/ou mal garantido – a alfabetização como um ponto de partida para o amplo domínio dos instrumentos básicos do letramento, das operações matemáticas elementares, bem como a sua formação cidadã.

Educação e sociedade são interligadas, sendo que a educação adquire papéis e funções diferenciadas que variam de acordo com o momento histórico vigente. Pode tanto desenvolver trabalhos reprodutores do modelo social ou pode implementar visões de mundo transformadoras. Obviamente não se pode ter a falsa ideia [sic] que a educação possa ser a redentora dos problemas do mundo, mas, sem dúvida possui um papel importante nas mudanças (Pítton & Kozelski, 2009). Conforme é colocado por Ceratti (2007), as políticas públicas não surgem como remédio para todos os males, mas como conquista que se impõe como resultado de uma realidade vergonhosa diante da sociedade contemporânea e do mundo globalizado.

Compreender a realidade atual de jovens e adultos ainda analfabetos, na intenção de promover o resgate dessa classe para dentro da escola não se constitui uma tarefa fácil. Também não se apresenta como simples a criação de políticas públicas que sejam compreensíveis às especificidades desse público e aos anseios despertados pelos próprios sujeitos desse processo. No entanto, a busca por avanços cada vez mais significativos na modalidade EJA é constante, tentando quebrar paradigmas do passado, atrelando soluções condizentes ao presente e almejando metas para o futuro, para o qual o papel dos jovens e adultos no meio social se constitua de uma visível e clara expressão do exercício da sua cidadania.

No passado como no presente, a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais (Haddad, 2000). Analisando e comparando as características da EJA no passado e no presente, considerando a aquisição do direito à cidadania dos jovens e adultos ao longo da consolidação dessa modalidade de ensino, Pítton e Kozelski (2009, p. 39) defendem que a continuidade na construção da cidadania dessas pessoas deve ser permanente, pois, “[...] os alunos de EJA são pessoas que, por algum motivo, lhes foi negado a possibilidade de escolaridade na idade prevista na legislação”.

Para Haddad (2003, p. 1):

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Direito que satisfaz uma vocação que é ontológica ao ser humano: o de “querer ser mais”; diferentemente dos outros seres vivos, o ser humano busca superar sua condição de existência do mundo, procurando cada vez mais se aperfeiçoar, conhecer mais, mudar suas condições de existência. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade.

A efetivação do direito à educação para todos os brasileiros é um desafio que atravessa séculos na história do país porque a educação sempre foi e continuará sendo primordial para o desenvolvimento tanto pessoal quanto social e econômico da nação (Maia, 2013).

A realidade maranhense não difere dos outros estados brasileiros, nota-se que a oferta dessa modalidade de ensino ainda está distante de atender à demanda conforme o que está disposto nas legislações que regem a educação brasileira voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DO DOCENTE E SUA PRÁTICA NA MODALIDADE EJA NO MARANHÃO

Este capítulo busca refletir sobre a formação de professores para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, considerando as bases legais.

4.1 O papel do professor e as relações de diálogo entre educador e educando da modalidade EJA

Em contexto histórico, a educação de adultos brasileiros surge, segundo Freire (1976), a partir da união e compromisso estabelecidos entre a alfabetização e a educação popular, que foram concebidas como um processo extenso e profundo com o propósito de atender a grandes contingentes populacionais. Paralelamente, essa possibilidade de educação contribuiria para que as pessoas voltassem a acreditar em uma mudança e melhoria de vida ao conseguir “ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo”.

Freire (2001, p. 16) afirma que, no Brasil e em outras áreas da América Latina, a educação de adultos viveu um processo de amadurecimento que transformou a compreensão construída nos anos anteriores. Afirma, ainda, que essa forma de educação é percebida melhor quando é identificada como Educação Popular. Para melhor entendê-la, vale comentar essa transformação a partir do conceito.

Na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras, o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular. A compreensão crítica dos educadores sobre o que acontece de acordo com a realidade diária do meio popular é uma dessas exigências.

O processo de educação do indivíduo é constituído por três dimensões: a individual, a profissional e a social. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, com capacidade de se desenvolver e buscar o seu potencial pleno a partir do conhecimento de si mesmo e do mundo. Na educação profissional está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem na sua vida profissional. Na social, é demandada a capacidade de viver em grupo, pois para exercer ativamente a sua cidadania é necessário que a pessoa tenha acesso a informações e saiba avaliar criticamente o que acontece. Essa capacidade é adquirida por meio da educação sistematizada onde os conhecimentos adquiridos são construídos e reconstruídos no processo do ensino aprendizagem (Ireland, 2009).

A Constituição Maranhense, Art. 222, assegura que o Estado dará apoio financeiro às atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão, mediante a formação de recursos humanos, concessão de meios e condições especiais de trabalho, visando à solução de problemas regionais. Nesse sentido compreende-se que, mediante a formação de recursos humanos, o Estado proporcionará aos professores condições para a formação continuada de acordo com as necessidades da região e da modalidade de ensino em que está inserido.

Para Freire (1996), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente “desarmada”, isto é, espontânea ou quase espontânea, produz é, indiscutivelmente, um saber ingênuo, um saber de experiência feito, que prescinde da rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Nesse sentido, Freire concorda com Ireland que o saber deve ser construído dentro do contexto vivido e experimentado no social, no grupo de vivência, no caldeirão da existencialidade do ser. O ser humano é um misto de experiências, também a experiência educacional.

Julgando o pensamento de Freire, compreende-se a importância do dinamismo e do diálogo no trabalho com alunos da modalidade EJA, o estabelecimento de uma relação mais profunda entre o educador e o educando, de modo a proporcionar um melhor desempenho de ambas as partes. Do ponto de vista pedagógico, corroborando com o pensamento de Silva (2006), a relação entre educador e educando, nessa modalidade, é essencialmente de aceitação recíproca, do reconhecimento que todos são sujeitos capazes de se educar simultaneamente. Mas Paiva *et al.* (2007, p. 20) acentuam que:

Dentre os problemas enfrentados pela EJA, destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino. Os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área e há poucas alterações de qualificação e especialização nos níveis de 2º e 3º graus, de modo que o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente àqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores. Há que se considerar ainda a existência de um elevado contingente de docentes sem habilitação e/ou formação específica que atuam tanto nas redes públicas de ensino, como nas escolas comunitárias e também nas práticas educativas dos movimentos sociais, para os quais alguns Estados mantêm programas de habilitação de professores leigos.

Segundo Moura (2009), sem a devida qualificação os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. Cada educando desta modalidade tem experiências diferentes,

vidas diferentes, conjunturas diferentes de existencialidade que devem ser respeitadas. Partindo dessa lógica, Tedesco (2006 apud Araújo, 2012) defende que a educação não pode estar direcionada somente para transmissão de conhecimento e de informações, mas também para o desenvolvimento da capacidade de o indivíduo produzir e saber utilizá-lo, considerando o modo como cada um percebe o mundo que lhe circunda e que lhe circundou durante suas experiências de vida.

Mediante a ausência da qualificação profissional adequada para trabalhar com a EJA, os educadores possuem uma menor, ou em alguns casos, totalmente falta de sensibilidade para transmitir os conteúdos de sua área em sala de aula adequando ao perfil do educando, considerando suas potencialidades, mas também suas limitações, que podem estar atreladas a fatores como a diversidade regional. Desconsiderar tais fatores repercute na estagnação do processo educacional, não havendo avanços ou talvez havendo retrocessos para o educando, conforme já discutido no capítulo I.

Sem uma metodologia que estimule o envolvimento do aluno nas aulas, a possibilidade de evasão se torna ainda maior, visto que, segundo Haddad (2003), são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder frequentar [sic] a escola. Ao serem privados desse direito, perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade.

A escola deve tornar-se, então, um ambiente cada vez mais atraente para o aluno, resolvendo problemas que potencializem o seu desinteresse, por exemplo, ser educado por um professor despreparado. Considerando Silva (2006), a complexidade e heterogeneidade fazem parte da realidade da EJA e devem ser encaradas como um incentivo para orientar esse processo que tem de ser baseado no respeito e na confiança que todos têm em contribuir uns com os outros. Nesse caso, o professor precisa se adequar à realidade dos alunos da EJA, trazendo consigo um cabedal de conhecimento que favoreça a acessibilidade dos alunos à aprendizagem, por meio de metodologias viáveis. E isso não é fazer do seu conhecimento algo banal, mas sim tornar o processo de aprendizagem simples e possibilitar o conhecimento para o público dessa modalidade.

O decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica em seu capítulo II, art. 4º, § 1º inciso V recomenda que o IFET deve:

[...] qualificar-se como centro de reverência no apoio à oferta do ensino das ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (Brasil, 2007).

Portanto, a necessidade de uma qualificação pedagógica do docente que trabalha na modalidade EJA é prevista em lei. Além de assegurar a qualificação desses profissionais, o inciso VII desse mesmo parágrafo estimula “a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (Brasil, 2007).

O perfil dos professores é construído ao longo de sua carreira e requer um acompanhamento em longo prazo. “Em termos de grupo, o perfil consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica social” (Estrela, 1997 apud Ribas & Soares, 2012, p. 3).

Sendo uma figura fundamental durante o processo de formação do educando, Ribas e Soares (2012) acreditam que o grande desafio de ser professor consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática e se capacitando para atender as demandas da realidade, na qual educador e educando estão inseridos. É necessário que o professor não se restrinja apenas à sala de aula, mas perceba que ele é parte integrante e responsável pela escola. E por que não dizer, responsável pela própria sociedade?

A ideia de Ribas e Soares (2012) é condizente com o pensamento de Freire, que, do ponto de vista do exercício da função, considera o professor como educador para além das metodologias pré-estabelecidas pelo Estado. O professor como educador que se mostra capaz de ir além das expectativas e busca ultrapassar os “muros” da escola, apresentando ao educando novas dimensões do saber, sendo capaz de atribuir em prática pedagógica uma melhor associação de cotidianidade entre a vida do educando e o conteúdo estudado, transmitindo para esse aluno um sentimento de acolhimento e identidade mais envolvente para sua permanência no ambiente de desenvolvimento escolar.

4.2 Formação de Professores que atuam na EJA no Município de Zé Doca - MA

A educação básica dos trabalhadores Jovens e Adultos (EJA) no Brasil resulta da reforma educacional ocorrida no país na última década do século XX, sob a coordenação do Ministério da Educação e influenciada pelos organismos multilaterais, pela nova reconfiguração do capital e do mundo do trabalho, a partir dos movimentos sociais com perspectiva para efetivação da democracia (Hora, 2009).

Considerando a realidade do estado do Maranhão que, mesmo com a implantação de algumas ações que visam universalizar e a democratizar a educação à população que não teve acesso a oportunidades de escolarização, é relevante implementar políticas voltadas à formação ou qualificação de jovens e adultos trabalhadores. Entre algumas ações com a finalidade de universalizar e democratizar o acesso à educação estão: Avanço Escolar; Central de Vagas; Programa do Livro Didático; Vídeo Escola; Merenda Escolar; Farol da Educação; Aceleração de Estudos e outros. O PROEJA é tomado como referência para a compreensão da escolarização como ponto de exclusão ou inclusão no mundo do trabalho, pois o Programa se configura como a alternativa para o atendimento de pessoas que não tiveram, em idade correspondente ao ensino regular, acesso ou continuidade de estudos (Hora, 2009).

A ampliação de projetos para qualificação de jovens e adultos no Brasil, seguida da expansão significativa da Educação Profissional, no Maranhão, cujo número de polos de Centros de Educação Federal Tecnológica avançou de quatro para dezoito campi do Instituto Federal no Estado, expõe a necessidade de uma análise mais aprofundada deste Programa destinado à educação de jovens e adultos, buscando compreender na história os princípios, proposições e práticas que norteiam estas ofertas educacionais para formação do trabalhador (Hora, 2009).

Com efeito, “[...] com o projeto de expansão da rede de educação profissional, o estado do Maranhão obtém mais duas Unidades Descentralizadas de Ensino, na cidade de Buriticupu e Zé Doca” (Hora, 2009, p. 4). A demanda para essa modalidade de ensino tem aumentado, pois o mundo do trabalho exige, a cada dia, mão de obra mais qualificada para atender as necessidades da sociedade.

A expansão foi intensificada com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após o Projeto de Lei 3.775/2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Em 29 de dezembro de 2008, o decreto obteve sua aprovação no Congresso Nacional e os CEFETs passaram usar outra sigla, IFETs, ou como o próprio Ministério tem recomendado chamar Institutos Federais (Hora, 2009). O debate sobre educação de jovens e adultos e sua formação para o mundo do trabalho impulsiona a reflexão acerca de qual concepção de educação e de mundo do trabalho está posta para formação destes trabalhadores (Hora, 2009). Percebe-se ainda que não só o mercado de trabalho, como também a qualidade de vida, o relacionamento com o meio ambiente, as relações familiares e sociais necessitam de atualizações educacionais.

Para melhor compreensão sobre o contexto atual do IFMA - Campus Zé Doca, vale ressaltar que o referido município foi escolhido como polo de desenvolvimento pelo Governo

do Maranhão por sua abrangência em 18 municípios (Denominada Região do Alto Turi), totalizando uma área de 25.654 km². Segundo o IBGE/2016, o município de Zé Doca tem uma população de 50.806 habitantes, dos quais 62% são residentes da zona urbana.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2014 a 2018, O IFMA - Campus Zé Doca teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 1.969 de 18 de dezembro de 2006, do Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. As atividades pedagógicas do Campus foram iniciadas em 2007 em sede provisória, hoje o Campus está localizado em sede própria, na Rua da Tecnologia, nº 215, Vila Amorim. Possui uma área territorial de 58.516m² e 4.392,39m² de área construída. A princípio, eram ofertados à população do Alto Turi os Cursos Médio Técnico e Integrados: Análises Químicas, Biocombustíveis, os Cursos Técnicos subsequentes: Técnico em Alimentos, Técnico em Controle Ambiental e Secretaria Escolar e os Cursos que atendiam à demanda da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Gerenciamento em Unidades de Alimentação e Secretaria Escolar.

O Campus busca continuamente a adequação da oferta de ensino, pesquisa e extensão às necessidades da região. Atualmente estão disponíveis os cursos de Análises Químicas e Biocombustíveis, Integrados ao Ensino Médio, Técnico em Alimentos e Técnico em Informática na modalidade subsequente, Técnico em Alimentação Escolar na modalidade PROEJA, cursos técnicos na modalidade subsequente na forma de Educação à Distância Técnico em Secretariado, Técnico em Informática para Internet, agregando ainda cursos Médio Técnico – do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e curso de extensão: Empreendedorismo, Língua de Sinais Brasileira – Básico I, Básico II e Intermediário I.

No Ensino Superior, o Campus oferece os cursos de Tecnologia em Alimentos, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, com ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que as licenciaturas também são ofertadas Pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

A estrutura física do Campus é composta de 10 salas de aulas, biblioteca, salão de eventos, auditório, laboratórios de Química, laboratório de Matemática/ Física, laboratório de Alimentos, laboratório de Panificação, laboratório de Carnes, laboratório de Microbiologia, laboratório de Biocombustíveis, laboratório de Informática, cantina, almoxarifado, 11 salas administrativas/pedagógicas, cozinha, 08 banheiros, sala para o grêmio estudantil, recepção, 02 pátios para eventos e mais 10 salas de aulas e 02 banheiros estão por ser entregues para uso dos acadêmicos. Possui ainda espaço esportivo com 01 piscina semiolímpica e 01 ginásio poliesportivo. Para assistência ao educando dispõe de: 01 consultório clínico geral, 01 sala

para procedimentos médicos, 01 sala de atendimento psicológico, 01 sala de atendimento odontológico, 01 sala de assistência social, 01 sala de administração, 01 copa, 01 depósito, 02 banheiros com acessibilidade e 01 farmácia. O quadro de docentes é composto por 54 profissionais, sendo 10 doutores, 23 mestres, 12 especialistas e 09 graduados.

O PDI (2014-2018) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) apresenta como Organização Didático Pedagógica,

implementar ações afirmativas que devem considerar tanto as condições de acesso como as condições de permanência de todos e isso implica na adoção da equidade enquanto princípio institucional, uma vez que este admite o tratamento diferenciado aos diferentes para se alcançar a igualdade. Tais ações envolvem, entre outras, a formação profissional, a reconstrução das Propostas Curriculares, a adaptação das condições físicas de acesso e das condições de aprender.

Nesse sentido, a escola precisa entender esses sujeitos a partir de suas diferenças culturais e cognitivas, aliando ao processo de ensino e aprendizagem conteúdos e conhecimentos práticos que sirvam para a vida social dos indivíduos e que os permitam atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade em que estão inseridos. É preciso repensar o ensino adequado para a EJA e a Formação Inicial e Continuada do profissional que trabalha com esta modalidade é uma parte necessária desse processo. A ação do Estado, pelo menos com relação à formação específica de professores para a EJA ainda é insuficiente e os prejuízos são visíveis tanto para o aluno como para a comunidade.

O IFMA apresenta em seu PDI a Missão de “promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável”. Considerando a importância da realização exitosa da missão, faz-se necessário refletir sobre a nova demanda para educação de jovens e adultos e a expansão ocorrida na educação profissional. É necessário analisar se o PROEJA tem se caracterizado apenas pela suplência, substituição compensatória do ensino regular aos trabalhadores e complementação aligeirada (Hora, 2009).

Analisar a dinâmica apresentada no PROEJA e as contradições nele inseridas é fundamental para identificar o processo de escolarização disponibilizado à classe trabalhadora, verificando se o conhecimento disponibilizado tem possibilitado uma leitura mais esclarecedora da realidade que a oprime, ou se este apenas mantém cursos aligeirados, justaposição dos conteúdos, certificação por competências, conhecimentos mínimos e fragmentados (Hora, 2009). Dessa forma, entende-se que escolarização, percepção política, entre outros ganhos sociais, são imprescindíveis para a qualidade de vida e o exercício pleno da cidadania.

A educação determinada pela reestruturação produtiva propõe em seus pilares uma nova revolução técnico-científica, a globalização da economia e da política neoliberal, tomando como base o modelo gerencial toyotista. Esses pilares se fundam dentro de um projeto que reforça a ética individualista e que no campo pedagógico se manifestam sob a noção de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, empregabilidade (Hora, 2009).

A noção de competências é base curricular de estruturação dos cursos de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, na Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior e Educação à Distância do Instituto Federal do Maranhão. A noção de competência permeia a concepção de formação humana e estabelece uma contradição que se configura quando, ao mesmo tempo em que a noção de competência é adotada como princípio de organização curricular, a categoria trabalho é proposta pela norma como princípio educativo (Hora, 2009).

O debate acerca das propostas estabelecidas nas políticas públicas voltadas para o trabalhador na modalidade PROEJA exige que seja identificado o significado da dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo nas propostas voltadas para formação destes trabalhadores, compreender as perspectivas apontadas evidenciam melhor as contradições inseridas nas realidades das práticas construídas (Hora, 2009).

Ressalta-se que o PDI (2014-2018) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) apresenta a Política de Qualificação de Servidores.

A qualidade da atuação do Instituto Federal do Maranhão perpassa pelo processo de qualificação do seu pessoal, o qual assume sua posição na categoria de investimento institucional. Nesse sentido, os rumos da política de Qualificação dos Servidores técnico-administrativos e docentes do IFMA devem embasar-se na concepção de formação continuada, considerada, neste contexto, como um processo planejado, sistemático e de educação contínua, que tem como propósito a busca permanente do aperfeiçoamento das condições profissionais, humanas e institucionais.

É relevante implantar propostas de formação de professores para o trabalho com jovens e adultos. Deve-se considerar que, de modo geral, de acordo com a pesquisa, os professores que trabalham na EJA, no Instituto Federal do Maranhão - Campus Zé Doca, nunca obtiveram formação para essa modalidade e, por isso, revelam muita dificuldade em trabalhar com uma turma tão heterogênea e com tantas lacunas deixadas ao longo da formação inicial. A inserção de estudos avançados sobre a EJA na formação de professores no Brasil é um déficit histórico (Hora, 2009, p. 12). Sabe-se que, além de preparo, competência e salário digno o professor deve amar a sala de aula e seus alunos, procurar libertá-los do jugo e

da opressão em que vivem, seja familiar, político ou social. Acredita-se que a partir de tal premissa, um professor qualificado e cheio de amor, com alunos acolhidos, dispostos e bem orientados, que começa o processo de mudança social.

O decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Art. 4º §1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

- I- ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;
 - II- desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
 - III- orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;
 - IV- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
 - V- qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
 - VI- oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e
 - VII- estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.
- §2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:
- I- ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;
 - II- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
 - III- ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio.

A maioria das escolas utiliza metodologias iguais para a educação infantil e a alfabetização de jovens e adultos por não terem uma proposta de ensino voltada para atender as especificidades dos jovens e adultos. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada da realidade onde estão inseridos e reproduzindo conseqüentemente o modelo tradicional, conteudista. O currículo da EJA também não consegue envolver a diversidade dos educandos [sic], porque o modelo privilegia áreas do conhecimento distante das reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o ensino torna-se vazio e

desconexo do contexto social, cultural, econômico onde os alunos estão inseridos (Menezes & Abreu, 2010).

A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, em que podem refletir a sua prática pedagógica e modificá-las quando necessário.

Pimenta (2002, p. 24) afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Espera-se que a formação continuada ofereça o embasamento teórico que proporcionará a esses profissionais as condições para desenvolver uma prática fundamentada e atualizada, contribuindo para a formação holística dos discentes atendidos, por meio da interação e contextualização das dimensões das teorias apreendidas e da realidade vivida.

Para Tardif (2011, p. 10), “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Para Melo e Benavente (1978, p. 4), recordando a visão de Bento ou Baruch Espinosa:

Cada pessoa realiza-se, cumpre o seu projecto de vida, tornando-se cada vez mais pessoa, isto é, concretizando, permanente e progressivamente, todas as suas capacidades, graças a uma interacção constante (física e intelectual) com o mundo físico (pelo trabalho) e com os outros (pela política).

No Brasil, a política para a formação de professor para a EJA vem conquistando espaço e respeito, de acordo com bases legais do país. Essas conquistas estão relacionadas ao reconhecimento dos direitos de todos à educação, garantindo, independente da faixa etária, os direitos dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio, público e gratuito, não ofertado na idade considerada própria. Direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 (CF, art. 208, I, II e VI) recepcionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), que apresenta duas formas de atendimento à modalidade de ensino EJA. Sendo, conforme regulamentação dos artigos 4º, VII, e 37, que tratam da educação regular, e o artigo 38, que garante o ingresso do aluno por meio de cursos e exames supletivos.

[...] os governos federal, estadual e municipal são responsáveis em efetivar de forma satisfatória essa política educacional voltada aos profissionais que estão em sala de aula para compreender a complexidade do processo educacional, especificamente da EJA (Menezes & Abreu, 2010, p. 7).

A dualidade entre o saber científico e saber popular é indispensável para a compreensão do objeto de estudo (EJA) e dos processos que a constituem. A prática pedagógica do professor tem de ser reflexiva, discutida, problematizada. Dessa forma, o educador poderá apreender questões pontuais que farão diferença na atuação em sala de aula com os alunos, como o respeito e a valorização dos saberes dos indivíduos para a afirmação cultural da identidade, e o conhecimento apreendido em sala de aula ser reelaborado pelos educandos. Por isso, a formação inicial e continuada do professor da EJA não deve ficar pautada apenas nos documentos onde as políticas públicas são registradas, mas devem ser efetivas na prática (Menezes & Abreu, 2010).

A formação do professor é determinante para que o profissional dê conta das questões contemporâneas relacionadas à aprendizagem, inclusão, violência. Por outro lado, quando existe o despreparo do educador, - além de outras problemáticas educacionais que não foram especificidades desse trabalho - lacunas e incoerências farão parte do processo de ensino e aprendizagem (Menezes & Abreu, 2010).

[...] a formação continuada do professor deve ocorrer ao longo da vida profissional pelo fato das demandas educacionais surgirem a todo instante e a prática por si só não dar conta de compreender a complexidade e as especificidades do processo de ensinar e aprender na EJA (Menezes & Abreu, 2010, p. 10).

A democratização do país na década de 1980 iniciou com grandes desafios em diversas áreas, mas, na área educacional, dois continuavam presentes: a universalização da educação e a superação do analfabetismo (Santos, 2010).

CAPÍTULO V – CURRÍCULO INOVADOR COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Este capítulo faz uma abordagem sobre as contribuições das tecnologias no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.1 O avanço tecnológico e o desenvolvimento educacional

Sabe-se que o avanço tecnológico influenciou a evolução da humanidade e que o desenvolvimento humano não ocorreu de forma linear, mas sim com sobreposição de tecnologias, onde as mesmas convivem no tempo e influenciam umas às outras, ocorrendo a miscigenação (Guerra, 2012).

Esse avanço tem permitido ao longo do tempo que a humanidade transforme principalmente sua forma de pensar e agir. No âmbito educacional, por exemplo, as ferramentas de ensino para construção do conhecimento em sala de aula e até mesmo fora dela vêm crescendo progressivamente. Nota-se dia após dia a inserção da tecnologia dentro do ambiente escolar, principalmente dos recursos ligados à informática.

É certo que a informática e, mais especificamente as TIC, abrem importantes possibilidades educativas, podendo e devendo ser incorporadas como suporte técnico na educação escolar em geral (Luis *et al.*, 2012). Segundo Santos *et al.* (2012), quando se utiliza as tecnologias na educação, se constrói [sic] um processo de inclusão social, em especial se essa medida é adotada nas escolas públicas, em que muitos estudantes, mesmo tendo o conhecimento sobre o assunto, não têm o acesso ao mesmo.

Tecnologia tem múltiplos significados, variando conforme o contexto no qual esteja inserido, sendo capaz de enriquecer, libertar e transformar como também ameaçar, causar medo e subjugar a humanidade. Com isso, tecnologia em uma visão libertadora deve ser capaz de desenvolver conhecimentos, informações, comunicar etc. (Barleta *et al.*, 2007).

Para Barleta *et al.* (2007), em vez de simplesmente incorporar as tecnologias no ensino é importante ousar, criar, inventar, sugerir, desafiar e principalmente usá-las com racionalidade. Acreditando que as tecnologias são ferramentas poderosas empregadas no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, a ressalva feita por Barleta sobre o uso racional dessas tecnologias é de suma importância para que o docente possa analisar como poderia usar tais tecnologias nas aulas, destacando-as de forma a contemplar a sua metodologia pedagógica ao mesmo tempo em que desperta o interesse do aluno.

Nesse contexto, Moura e Orquiz (2012, p. 1) afirmam que:

A educação integrada a novos conhecimentos tecnológicos deve ser vista como uma possibilidade de inovar a prática pedagógica e precisa estar incluída no contexto acadêmico produzindo novos procedimentos de ensino e aprendizagem e não apenas a adesão das novas invenções como: softwares, vídeos, livros, jornais, mas também elaborar crítica sobre as produções tecnológicas, vinculando a tecnologia à didática e à cultura.

Ao defender a vinculação da tecnologia à didática e à cultura, Moura e Orquiz (2012) apresentam duas dimensões nas quais a tecnologia está inserida. Em primeiro momento, uma possibilidade de aprimoramento da própria prática docente, no âmbito do aperfeiçoamento de sua didática. Em segundo momento, ao correlacioná-la com cultura, refere-se ao desenvolvimento do público que ela está atingindo. No contexto educacional, a própria escola como um todo, mudando os seus hábitos e práticas. Oliveira *et al.* (2012) acreditam que a escola como espaço de aprendizagem e inclusão social deve inserir um grande número de pessoas excluídas, em âmbito educacional ou social, na busca pelo conhecimento tecnológico, e, acima de tudo, atendendo interesses e necessidades desses educandos.

O advento do uso das tecnologias na educação prepara as pessoas para o mundo, especialmente para o mundo profissional, onde, segundo Gadotti (2000), é necessário atender aos anseios de uma sociedade cada vez mais exigente, que procura pessoas com novas qualificações, que desenvolvam novas competências, tenham habilidades e facilidade de comunicação, compreensão de textos e raciocínio lógico. O acesso dos alunos a essas tecnologias torna-se, então, ponto de partida. Logo, a compreensão cada vez mais aprofundada do papel das tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea nos faz refletir que já não é possível interferir nessa situação sem utilizar a força de tais tecnologias (Fernandes, 2005).

5.2 O uso das tecnologias da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

A ausência da oportunidade de estudo na idade regular leva o aluno da Educação de Jovens e Adultos a uma depreciação se suas capacidades intelectuais. Oferecer o mínimo à sua formação é ser conivente e contribuir para a continuidade das políticas limitadas de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2009). Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas a esse público necessitam considerar as especificidades da população atendida que, geralmente, é composta por adultos trabalhadores que retomam seus estudos na perspectiva de conquistar ascensão

profissional e melhores salários. No entanto, evadem constantemente pela fadiga e cansaço causados pela rotina de trabalho diário (Haddad, 2002; Curto, 2011 apud Fernandez, 2015).

Como tornar então as aulas mais atrativas e fazer com que os alunos da EJA permaneçam estudando? Essa é uma pergunta frequentemente realizada e, na atualidade, em resposta a essa pergunta estão as Tecnologias de Informação e Comunicação. Cassel e Corrêa (2012) reiteram a urgência na integração desses novos instrumentos pedagógicos. Onde, além disso, a inserção das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula faz-se necessário, pois o uso dessas ferramentas tecnológicas está presente no cotidiano da sociedade moderna.

À medida que a tecnologia avança, a sociedade também deve avançar junto, e com a perspectiva de incorporar conceitos e práticas do cotidiano ao que é ensinado aos alunos da modalidade EJA, é indispensável pensar na utilização de tecnologias não só justificando o que foi apontado por Cassel e Corrêa (2012), mas também servindo como atrativo nas aulas. Garantindo assim, também, a permanência dos alunos dessa modalidade dentro da sala de aula, um desafio ainda constantemente observado na EJA.

O uso de recursos tecnológicos em contextos educacionais pode contribuir para minimizar obstáculos apresentados ao aluno da EJA, ou seja, podem ser utilizados como estratégia de ensino e, ainda, proporcionar ao indivíduo a oportunidade de interação com as diferentes linguagens tecnológicas existentes na sociedade atual, considerando a natureza multidimensional do conhecimento (Oliveira, 2009).

Trabalhar com a tecnologia e, mais precisamente, com as TIC, reforça a ideia de desenvolvimento cognitivo na aprendizagem do aluno, conduzindo-o a um aprimoramento cada vez mais amplo de habilidades antes não exploradas, levando-o a novos saberes e olhares de mundo. Conforme apresenta Oliveira (2009), permite uma interação linguística atual, aproximando-o cada vez mais do conhecimento.

Porém, de acordo com Pretto (2008), a presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação.

Há inúmeros entraves a serem combatidos na EJA para o uso das TIC, conforme expressa Lourenço *et al.* (2012, p. 2):

Nos dias atuais, além da importância do saber ler e escrever, também há necessidade de ter noções básicas e poder ter contato com a tecnologia. Possibilitar a inclusão dos jovens e adultos neste mundo digital garantirá aos alunos da EJA maiores possibilidades de inserção social. No entanto, para concretização deste ato ainda há muito a ser implementado e superado, visto que envolve alguns fatores como: falta de professores capacitados para lidarem com as tecnologias; a dificuldade de adquirir os meios tecnológicos e manuseá-los dos alunos de mais idade da EJA, entre outros. Esses entraves tornam mais difíceis a aprendizagem em relação à tecnologia, dificultando a inserção digital dos alunos da EJA.

O primeiro entrave encontrado, como aponta Lourenço, é a falta de professores capacitados para lidar com as tecnologias. Para corrigir isso:

[...] o professor pode e deve saber pedagogicamente o como, o quê, e por que usar as mídias no processo de ensino, desenvolvendo atividades atrativas que sejam do interesse dos jovens e adultos, deixando de lado a simples reprodução ou adaptação, para dar espaço a um saber realmente comprometido com a realidade que envolve ações reflexivas da sua prática enquanto docente (Barleta *et al.*, 2007, p. 4).

Não há como o docente trabalhar o uso de tecnologias em suas aulas se ele mesmo não souber manuseá-las, principalmente na realidade dos alunos que se encontram na EJA.

5.3 O uso das tecnologias como motivador na permanência dos alunos da EJA em sala de aula no IFMA - Campus Zé Doca

Os avanços tecnológicos nos últimos tempos têm contribuído bastante no campo educacional, principalmente na utilização de ferramentas de ensino que contribuem para um aprendizado com aulas mais atraentes.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), afirma nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição que:

A velocidade da informação e da comunicação na sociedade atual, a reorganização do mundo do trabalho e as relações sociais e políticas, que implicam uma expansão de troca de experiências, em tempo real, têm acentuado a importância da educação como fator fundamental do desenvolvimento da construção da cidadania e da democratização, baseada na inclusão e na transformação da realidade. Nesse contexto, o IFMA deve estar comprometido com um projeto de sociedade que entende a educação como compromisso de transformação, de enriquecimento de conhecimentos, capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se nesse contexto como ferramentas para a aprendizagem, podendo assim contribuir para a alfabetização e letramento dos educandos, bem como para a inclusão digital (Fernandez, 2015). Complementando essas ideias, propõe-se refletir neste capítulo acerca do uso das tecnologias

na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, destacando os pontos positivos e negativos do emprego dessas ferramentas diretamente no ensino e também os aspectos que envolvem a participação do docente mediante a utilização de tecnologias na construção do conhecimento durante as aulas. Contudo, pretende-se mostrar também como a integração de tecnologias na EJA pode contribuir para reduzir os níveis de evasão escolar, tomando como estudo de caso as turmas do ano de 2015 do IFMA – Campus Zé Doca.

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia pode ser compreendida como conjunto de critérios e métodos utilizados para se construir saberes eficientes e eficazes. A metodologia deverá propiciar condições para que o acadêmico possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver) e pessoal (aprender a ser).

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva e quantitativa. Primeiramente, de acordo com Gonsalves (2003), a pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Essa forma de pesquisa também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. A pesquisa descritiva, por sua vez, tem por objetivo descrever as características de um objeto de estudo e a pesquisa quantitativa quantifica os resultados, caracterizando-os como constituintes de um retrato da realidade do público-alvo da pesquisa. Entre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre dimensões.

A seguir, apresentam-se os objetivos geral e específicos que nortearam esta investigação.

6.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o nível de formação dos professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Zé Doca.

6.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são os seguintes:

- ✓ Conhecer a formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos;

- ✓ Mapear as dificuldades encontradas no exercício do magistério na sala da EJA;
- ✓ Investigar a satisfação dos alunos com relação à compreensão e satisfação nos estudos realizados;
- ✓ Analisar como o é feito o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula;
- ✓ Verificar os sentidos atribuídos às TIC e como têm sido incorporadas aos processos educacionais.

6.3 Participantes

A pesquisa foi realizada com dez professores, na faixa etária de 25 a 62 anos, e 20 alunos da Educação de Jovens e Adultos, na faixa etária de 22 a 56 anos. Esses alunos e professores faziam parte da turma do 4º módulo da EJA, e a referida pesquisa foi iniciada no primeiro semestre do ano de 2017. Os alunos inqueridos são oriundos das zonas rural e urbana e os professores pertencem à zona urbana, nomeadamente, são oriundos das cidades de São Luís (MA), Teresina (PI), Zé Doca (MA) e Santa Inês (MA).

6.4 Local

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão - Campus Zé Doca/Maranhão Brasil.

6.5 Instrumentos de Coleta de Dados

A pesquisa foi efetivada por meio de observação das atividades realizadas em sala de aula, roda de conversa com os professores e alunos sobre as dificuldades encontradas, superadas e/ou a superar, a fim de conhecer melhor a realidade do público da EJA, além de questionários contendo questões relacionadas com os objetivos desta pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2004), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que poderão ser estudados. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da

descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social;

A roda de conversa é um encontro entre várias pessoas, a fim de que haja troca de informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas. Quanto à forma, as perguntas são classificadas geralmente em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.

Perguntas fechadas ou dicotômicas. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* ou *não*.

Perguntas de múltipla escolha. São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.

6.6 Coleta de Dados

Os dados foram coletados utilizando observação das atividades desenvolvidas na instituição campo da pesquisa e aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas.

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Visando contribuir para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este capítulo apresentará a análise sobre a formação dos professores e a importância da utilização de tecnologias como recursos didáticos, no processo de ensino aprendizagem dos alunos da referida modalidade de ensino. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas realizadas com os alunos e professores. Este capítulo traz a síntese dos questionários com a apresentação em gráficos dos resultados obtidos com os alunos e, em seguida, com os resultados dos professores.

7.1 Análise de dados coletados através dos questionários dos alunos

Na primeira questão perguntou-se aos alunos: Você gosta de estudar na modalidade Educação de Jovens e Adultos? Todos os alunos responderam que sim, conforme especificado no Quadro 1

Quadro 1: Índice de aceitação da modalidade EJA

Você gosta de estudar na modalidade Educação de Jovens e Adultos?	Número	Porcentagem
Sim	10	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora.

Analisando o gráfico acima, percebe-se que o índice de aceitação da EJA é grande, já que todos os alunos respondentes da pesquisa declararam gostar dessa modalidade, tendo com isso uma porcentagem de 100%. O interesse dos alunos em participar da modalidade EJA é um ponto positivo para a forma como o programa vem sendo desenvolvido no IFMA-Campus Zé Doca, considerando que essa aceitação pode estar relacionada à forma como a aprendizagem está sendo empregada em sala de aula, pois, de acordo com Sanches (2011, p. 2),

[...] os educandos da EJA só irão se empenhar em processos de aprendizagem que tragam para a sala de aula assuntos sobre os quais eles se interessam ou que estejam relacionados com o seu universo. Conseguindo se identificar nesse contexto, os mesmos irão formar suas conclusões e construir as sínteses necessárias para o seu novo saber. Quer dizer, o educando jovem e adulto espera aprender melhor sobre aquilo que já sabe para depois elaborar o processo de aprendizagem sobre aquilo que é desconhecido, ampliando os próprios interesses e horizontes.

Percebendo com clareza e identificando-se com os conteúdos estudados na sala de aula, o aluno conseguirá, conforme apontado acima por Sanches (2011), demonstrar mais envolvimento e mais empenho na EJA. Essa relação o levará a compreender melhor o seu papel social dentro da comunidade em que está inserido e a ter consciência da importância de continuar com os estudos.

Ao se aproximar novamente dos estudos, o educando da EJA é inserido em um contexto de transformação por meio do exercício da sua cidadania e pode participar ativamente dentro de um jogo em que educação e sociedade atuam de forma interligadas. Pítton e Kozelski (2009, p. 5) afirmam que:

[...] a educação [sic] adquire papéis [sic] e funções diferenciadas, conforme se afigura no momento histórico vigente. Pode desenvolver trabalhos reprodutores do modelo social, ou, pode implementar visões de mundo transformadoras. Obviamente não podemos ter a falsa ideia [sic] que a educação possa ser a *redentora* dos problemas do mundo, mas, sem dúvida possui um papel importante nas mudanças.

Na totalidade, os participantes da pesquisa acreditam ser possível uma perspectiva de diminuição dos índices de evasão que, historicamente, acompanham a EJA.

Em seguida, a pergunta aos alunos foi: Para você, qual a importância da EJA para a sociedade? Conforme o Quadro 2, 17 alunos responderam que sim e somente 3 não responderam.

Quadro 2: Posicionamento dos alunos sobre a importância da EJA para a sociedade

Você considera a EJA importante para a sociedade?	Número	Porcentagem
Sim	17	85%
Não responderam	3	15%

Fonte: própria autora.

Pelo Quadro 2 é possível verificar que a grande maioria dos alunos, o equivalente a 85% dos respondentes da pesquisa, concorda que a modalidade de ensino EJA é importante para a sociedade, enquanto apenas 15% dos alunos não responderam.

O fato de a maioria dos alunos concordarem com a ideia de que a EJA é, sim, importante para a sociedade reflete e reforça a importância da oferta do programa para esse público. Diante da percepção dos próprios alunos que acreditam que, por meio da Educação

de Jovens e Adultos, serão capazes de encontrar oportunidades para exercer ativamente a sua cidadania.

Logo, para Haddad (2003, pp. 2-3):

O exercício da cidadania ativa pressupõe e, ao mesmo tempo, fortalece a democracia, entendida em seu sentido pleno, como aquela que respeita os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais que, juntos, porque indivisíveis, conformam o conjunto dos direitos humanos.

Partindo do pensamento de Haddad (2003) para o que seria a cidadania ativa, repercute-se bastante a ideia de democracia como uma garantia plena de que o indivíduo inserido no contexto educacional, no caso aqui, inserido da EJA, conseguirá participar com melhor reconhecimento do que seriam seus direitos tanto civis quanto políticos. Dessa forma, também ser visto e respeitado sob aspectos culturais, ambientais e socioeconômicos.

No entanto, para alcançar essa cidadania ativa existe um outro agente muito importante na construção desse processo, o professor. Logo, a terceira pergunta se coloca: Você consegue aprender com a metodologia que o professor ensina? O resultado para esta questão está no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Índice de aceitação da metodologia aplicada pelo professor da EJA

Você consegue aprender com a metodologia que o professor ensina?	Número	Porcentagem
Sim	18	90%
Não responderam	2	10%

Fonte: própria autora.

Ao avaliar o Quadro 3 é possível visualizar que a maioria dos discentes, o equivalente a 90%, conseguem compreender os conteúdos das aulas com a metodologia aplicada pelo professor, apenas 10% dos alunos não responderam.

Analisando a porcentagem dos alunos que não responderam, tenta-se entender que estes assumem não compreender com clareza os conteúdos abordados por meio da metodologia empregada pelo professor. Tal insucesso poderia ser explicado pelo fato de que em uma sala de aula é extremamente difícil alcançar a homogeneidade no que diz respeito à compreensão dos alunos. O grau de compreensão de uma turma envolve um conjunto de fatores que vão desde as vivências e bases de conhecimento de cada indivíduo até o nível de interesse desses alunos pelos conteúdos que estão sendo estudados.

Compreendendo essa característica, o professor deve buscar novos métodos de adequação dos conteúdos para alcançar um percentual maior de alunos que irão assimilar os conteúdos.

Nos últimos tempos, principalmente em virtude da expansão das tecnologias, os recursos tecnológicos vêm sendo introduzidos no contexto educacional, de modo a proporcionar ferramentas que busquem maior eficácia tanto no auxílio ao professor, quanto aos alunos em seus estudos. Assim, a quarta pergunta é: O uso das tecnologias pode lhe ajudar a aprender mais rápido? O Quadro 4 mostra o resultado.

Quadro 4: Visão dos alunos sobre o uso de tecnologias em sala de aula

O uso das TIC pode agilizar sua aprendizagem?	Número	Porcentagem
Sim	20	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora.

Por meio do Quadro 4, é possível visualizar que os discentes foram unânimes em afirmar que o uso das tecnologias para Educação de Jovens e Adultos é de suma importância para uma melhor aprendizagem.

É interessante e muito satisfatório observar um resultado tão positivo quanto à introdução de tecnologias no ensino, principalmente na EJA. Assim é possível compreender que os alunos não apresentam resistência à busca do conhecimento com o uso dessas ferramentas, mesmo entre aqueles que não têm domínio das tecnologias usadas no dia a dia.

Além de registrar o que considera importante ou interessante, a pesquisa buscou entender também em que sentido essas ferramentas podem ajudar os entrevistados a aprender de forma mais rápida. A quinta pergunta do questionário coloca, então: como o uso das tecnologias pode ajudar você a aprender mais rápido? O resultado a seguir, no Quadro 5:

Quadro 5: Percepção dos alunos sobre a eficiência de tecnologias para a facilitação do ensino

Como o uso das TIC pode agilizar sua aprendizagem?	Número	Porcentagem
É importante para o enriquecimento da aprendizagem	14	70%
O uso da tecnologia é importante para se manter atualizado	4	20%
Não responderam	2	10%

Fonte: própria autora.

Ao analisar o Quadro 5 com as opiniões dos discentes sobre o uso de tecnologias para a Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que a maioria, o equivalente a 70%, destacou que o uso das tecnologias é importante devido ao fato de auxiliar na produção de tarefas, facilitando a aprendizagem. Por outro lado, 20% destacaram que o uso das tecnologias é importante para se manter informado sobre as questões atuais. Já 10% dos discentes não responderam.

O resultado do Quadro 5 aponta que a maioria dos alunos entendem que as tecnologias funcionam não somente como meio de atualização de conhecimentos, mas também como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem dentro ou fora da sala de aula.

A pesquisa inquiriu quais tecnologias são de conhecimento dos alunos e, ainda, se eles fazem uso de alguma delas no ambiente doméstico, as perguntas permitiam indicar mais que uma resposta. As perguntas formuladas foram as seguintes: Quais os tipos de tecnologias que você conhece? Você usa tecnologias em casa? Os resultados para essas duas questões são os seguintes: 9 alunos responderam que conhecem/utilizam o celular; 7 alunos ressaltaram o computador; 6 alunos citaram a televisão; 4 mencionaram o data show; um respondeu que conhece/utiliza o carro, seguindo o mesmo resultado para moto e micro-ondas. Por fim, 9 alunos destacaram o conhecimento/utilização de outras tecnologias.

Esse resultado oferece um quadro geral do quanto os alunos consideram as tecnologias como boas ferramentas para o ensino, já que eles mesmos conhecem e são usuários de várias tecnologias. O conhecimento das tecnologias citadas pode e, certamente, está associado ao cotidiano dos alunos, visto que são recursos tecnológicos percebidos em casa, na rua ou nos demais ambientes comumente frequentados por eles.

Quadro 6: Acesso à tecnologia em casa

Você usa TIC em casa?	Número	Porcentagem
Sim	20	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora.

Uma vez perguntados sobre a disponibilidade de tecnologias em casa, os pesquisados responderam, de modo geral, que têm acesso a algumas tecnologias em suas residências (veja no Quadro 6). A partir daí pode ser compreensível a importância do papel educacional das tecnologias, assim como a aproximação e assimilação delas pelos alunos. Mas, além do

reconhecimento desses recursos pelos discentes pesquisados, é também imprescindível saber se eles consideram importante ter essas tecnologias disponíveis no ambiente escolar.

A seguir, a pergunta 8 do questionário: Você gostaria de ter essas tecnologias na sua sala de aula? O resultado no Quadro 7 mostra que:

Quadro 7: Interesse dos alunos quanto ao uso de tecnologia em sala de aula

Você gostaria de ter essas TIC na sua sala de aula?	Número	Porcentagem
Sim	16	80%
Algumas	3	15%
Já tem as tecnologias que precisam	1	5%

Fonte: própria autora.

A maioria dos alunos, cerca de 80%, disse que gostariam de ter as tecnologias citadas na pergunta 6 em sala de aula. Por meio das respostas é possível constatar que os alunos ainda estão insatisfeitos quanto à existência dessas ferramentas nas aulas. O resultado oportuniza que outras metodologias possam ser empregadas nas aulas e que sejam proporcionados mais espaços para o uso de tecnologias em sala de aula.

Além disso, 15% afirmaram que gostariam de ter algumas e apenas 5% dos alunos disseram que estão satisfeitos com as tecnologias existentes na sala de aula.

Mesmo com o interesse em utilizar determinadas tecnologias em sala aulas é preciso reconhecer que não há um grupo homogêneo e, portanto, nem todos os alunos estariam aptos ou preparados para lidar com o uso dessas ferramentas. Alguns alunos poderão ter dificuldades no uso das tecnologias.

Nesse sentido, indaga a nona pergunta: Você sentiu dificuldade em utilizar algum tipo de tecnologia? O Quadro 8 apresenta o resultado abaixo:

Quadro 8: Dificuldades dos alunos na utilização de alguma tecnologia

Você sentiu dificuldade em utilizar as TIC?	Número	Porcentagem
Sim	20	100%
Muitas vezes	0	0%
Algumas	0	0%

Fonte: própria autora.

Todos os alunos pesquisados responderam que já tiveram dificuldades em algum momento ao usar alguma tecnologia. Esse índice era de certa maneira previsível, levando-se

em conta alguns fatores como a idade dos alunos, a falta de acesso a equipamentos tecnológicos, entre outros. A leitura dos gráficos mostra, porém, que essa dificuldade está sendo superada.

Grande parte da modalidade EJA é composta por alunos que não tiveram a oportunidade de estudar no período correto, de acordo com seu estágio de crescimento e desenvolvimento. Dessa forma, o contato com diversas tecnologias é, para muitos desses alunos, uma experiência nova que ocorre quando eles já estão com idade mais avançada que alunos matriculados em séries regulares.

Segue a pergunta 10 do questionário: Como foi a situação em que você sentiu dificuldade ao utilizar alguma tecnologia? O resultado está expresso no Quadro 9.

Quadro 9: Situações de constrangimento ao utilizar alguma tecnologia

Como foi a situação em que você sentiu dificuldade ao utilizar alguma TIC?	Número	Porcentagem
Foi triste	2	10%
Pediu ajuda para outras pessoas	8	40%
Fiquei com vergonha	4	20%
Foi muito difícil	2	10%
Teve dificuldade no manuseio do computador	2	10%
Não respondeu	2	10%

Fonte: própria autora.

Observa-se no Quadro 9 que dos alunos pesquisados, 8 disseram ter pedido ajuda para outras pessoas no momento de sua dificuldade, 4 afirmaram ter sentido vergonha, 2 disseram ter dificuldade no manuseio do computador, 2 disseram ter sentido tristeza, outros 2 disseram ter sido difícil e 2 não responderam.

Analisando esse resultado, compreende-se que há muita dificuldade por parte dos alunos a respeito do uso de certas tecnologias, entre elas o computador. Uma dificuldade que levaria, inclusive, a situações de constrangimento. Nesse sentido, é necessário reconhecer que o professor precisa estar preparado tanto para fazer uso das tecnologias como para orientar os alunos na sua utilização. Consequentemente, os alunos poderão assimilar melhor os conteúdos e compreender a utilidade dessas tecnologias.

Dando continuidade, perguntou-se aos discentes sobre as propostas de orientações políticas e pedagógicas para a EJA: Se você pudesse opinar na construção da proposta

pedagógica para a referida modalidade de ensino, quais prioridades destacariam? O resultado a seguir, no Quadro 10.

Quadro 10: Prioridades para o ensino da EJA

Que prioridade você destacaria na construção da Proposta Pedagógica da EJA?	Número	Porcentagem
Uso de laboratório de informática em aulas práticas	9	45%
Mais oportunidades de estudo para os jovens	2	10%
Professores mais capacitados para o ensino da EJA	9	45%

Fonte: própria autora.

Os dados no Quadro 10 mostram que a prioridade mais citada pelos alunos é a utilização de laboratórios de informática em aulas práticas. Em segundo lugar, vem o anseio por professores mais capacitados para o ensino da EJA. Do total, somente 1 dos pesquisados gostaria de fazer uso de relatórios como parte do ensino. Outro aluno optou por mais oportunidades de estudos para os jovens e apenas 1 também não respondeu.

7.2 Análise de dados coletados através dos questionários dos professores

Nesta secção serão analisadas e discutidas as respostas coletadas por meio de questionários aplicados aos docentes que atuam na EJA, verificando o perfil deles na forma como desempenham suas atividades, enfatizando o uso das TIC. A partir da comparação entre a visão de alunos e professores, a presente pesquisa busca encontrar elementos para melhor compreender a utilização dos recursos tecnológicos na EJA.

A primeira pergunta no questionário aos professores é: “Há quanto tempo trabalha com esta modalidade”? O Quadro 11 traz o resultado.

Quadro 11: Tempo de trabalho docente na EJA

Há quanto tempo trabalha na EJA?	Número	Porcentagem
6 meses	1	10%
2 anos	1	10%
3 anos	3	30%
5 anos	1	10%
6 anos	1	10%
7 anos	1	10%

10 nos	1	10%
15 anos	1	10%

Fonte: própria autora.

As respostas para essa pergunta foram variadas e observa-se uma grande diferença entre o período em que cada professor leciona nesta modalidade. Há professores que estão exercendo o magistério na EJA há 6 meses (1), 15 anos (1), 2 anos (1), 3 anos (3), 10 anos (1), 5 anos (1), 6 anos (1) e 7 anos (1).

Além de verificar o tempo de exercício dos docentes na EJA, a pesquisa quis saber se eles haviam recebido formação específica para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos.

Possuir tal formação é muito importante para que o professor compreenda que este é um público diferenciado que, por diversos motivos, conforme já foi bastante explorado na introdução deste trabalho, não teve como estudar no período devido. Logo, retornar à escola para rever e/ou aprender determinados conhecimentos sistematizados requer uma abordagem pedagógica delicada que respeite suas dificuldades e limitações.

O Quadro 12 a seguir mostra o resultado obtido na seguinte questão: Recebeu formação para trabalhar nesta modalidade? Se sim, que formação? Se não, acredita que a formação para o professor desta modalidade é importante?

Quadro 12: Professores com formação para trabalhar na EJA

Você recebeu formação para trabalhar na modalidade de ensino EJA?	Número	Porcentagem
Sim	1	10%
Não	9	90%

Fonte: própria autora.

Do total, 9 professores disseram não ter recebido formação específica para trabalhar na modalidade EJA e apenas 1 dos docentes afirmou ter recebido formação para trabalhar na EJA.

Lembrando que, como já foi visto no Quadro 12 (p. 65), há professores que já lecionam na Educação de Jovens e Adultos há muito tempo, cabendo entender que dentro de uma amostragem como esta que apresenta um número tão expressivo de professores não especificamente orientados para trabalhar com o público da EJA, é plausível inferir que parte dos docentes pode não estar preparado para inserir as TIC em suas aulas. Mas tal afirmação só pode ser concretizada mediante a análise de outras indagações sobre os procedimentos

metodológicos aplicados pelos docentes, a visão que possuem sobre a importância de uma formação específica para orientá-los a desempenhar melhor sua função na EJA.

Além disso, a interpretação dos dados é reforçada pelas respostas dos alunos que, como já foi visto nos Quadros 1 (p. 57) a 11 (p. 63), aceitam bem o uso de tecnologias nas aulas, mas também encontram dificuldade no uso das mesmas e precisam, portanto, do auxílio dos professores.

Quadro 13: Tipo de formação que os professores receberam/possuem para trabalhar na EJA

Que tipo de formação recebeu para trabalhar na modalidade de ensino EJA?	Número	Porcentagem
Não recebeu formação	9	90%
Formação de caráter metodológico para um ensino diferenciado	1	10%

Fonte: própria autora.

Nessa pergunta deu-se continuidade ao que foi questionado na pergunta anterior, a respeito da formação dos docentes. Como já observado no Quadro 12, a maioria dos docentes disse não ter recebido formação para trabalhar na EJA. No Quadro 13, a margem permanece a mesma, e como somente 10% afirma ter recebido alguma formação, compreende-se agora que tipo de formação foi essa, em caráter metodológico para um ensino diferenciado.

A formação para trabalhar nessa modalidade de ensino é muito importante e necessária. Por isso, fragmentá-la é um passo para o fracasso, pois, segundo Ribas e Soares (2012), quanto mais complexa é uma profissão, mais ela implica e exige uma formação profissional continuada. Nesse sentido, Estrela (1997) diz que ao contrário do que alguns possam pensar, que ser professor é fácil e qualquer um pode fazer, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico, mas também quanto à forma como é avaliada no seu processo de formação.

Na questão seguinte perguntou-se aos docentes se eles acham importante a formação dos professores que trabalham nessa modalidade. No Quadro 14 abaixo observam-se os seguintes resultados.

Quadro 14: Importância da formação do professor para trabalhar na EJA

Acredita que a formação em EJA é importante para o profissional que atua nessa área?	Número	Porcentagem
---	---------------	--------------------

Sim	10	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora.

O resultado para essa questão foi bastante positivo, pois houve unanimidade dos docentes em afirmar que é importante a formação de professores para o ensino e aprendizagem dos alunos da EJA. Destaca-se que mesmo os docentes que não possuem formação para a modalidade acreditam que formar professores especificamente para a EJA irá facilitar tanto a transmissão quanto o entendimento de conteúdos. Isso significa um ganho duplo, já que professores e alunos seriam beneficiados.

No quesito formação os docentes também responderam às seguintes perguntas: O professor tem condições de trabalhar didáticas diferentes nessa modalidade? Se sim, quais? Se não, por quais razões? E como acha que se deveria trabalhar nesta modalidade? O resultado pode ser observado no Quadro 15:

Quadro 15: Utilização de didáticas específicas na modalidade EJA

O professor que trabalha na EJA é capaz de utilizar uma didática específica para essa modalidade?	Número	Porcentagem
Sim	10	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora.

Todos os respondentes concordaram ser possível que o professor consiga trabalhar com diferentes didáticas na EJA. A receptividade dos alunos às tecnologias é um sinal relevante que deve ser levado em consideração para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na EJA. Os alunos demonstram interesse em conhecer novas didáticas e, assim, ter uma alternativa aos métodos tradicionais, que ainda são trabalhados em sala de aula.

Se os docentes concordam que é possível trabalhar com diferentes didáticas na EJA, então quais seriam elas? A próxima pergunta busca saber os tipos de didáticas que poderiam ser utilizadas pelos professores em sala de aula. O resultado pode ser visualizado no Quadro 16.

Quadro 16: Tipos de didáticas específicas utilizadas na EJA

Que tipo de didática específica pode ser utilizada nessa modalidade?	Número	Porcentagem
---	---------------	--------------------

Didática pautada em dinâmicas e ludicidade	5	50%
Conteúdos contextualizados com a realidade do aluno	1	10%
Trabalhos multidisciplinares	1	10%
Aulas práticas e dialogadas	1	10%
Utilização de projetos	1	10%
Não responderam	1	10%

Fonte: própria autora.

Conforme mostra o Quadro 16, os professores citam diferentes didáticas. O uso de dinâmicas e atividades lúdicas ganha ênfase em 5 pesquisados, que dizem apostar em dinâmicas e materiais lúdicos para trabalhar com os alunos da EJA. Atualmente, existem inúmeros teóricos que defendem a inserção do lúdico em sala de aula, principalmente por meio de jogos que estimulam o exercício dos conteúdos de modo prático.

Para um dos pesquisados poderia ser adotada uma metodologia que contextualizasse mais os conteúdos de acordo com a realidade do aluno. Uma metodologia didática que poderia ser eficaz, pois ao identificar o seu cotidiano com os conteúdos trabalhados, o aluno consegue assimilar as informações e é despertado para a valorização dos estudos, o que poderia, inclusive, contribuir para a sua permanência na escola.

Outro docente disse desenvolver trabalhos multidisciplinares. A utilização de trabalhos ou atividades de cunho multidisciplinar ou interdisciplinar está prevista na LDB nº 9.394/96, por meio de temáticas que devem ser trabalhadas pela escola ao longo da formação do indivíduo.

Na maioria das vezes, atividades desse tipo são restritas às salas de aulas, mas outro docente disse trabalhar com a realização de projetos. Além disso, um comentou que realiza aulas mais práticas e dialogadas. As aulas práticas são didáticas mais presentes, geralmente, em disciplinas do campo das Ciências Exatas e da Terra, como Química, Física ou Matemática. São as didáticas que facilitam a compreensão do aluno diante dos conteúdos teóricos, criando uma maior visualização da aplicação dos assuntos lecionados pelo professor.

Além das didáticas citadas, um dos docentes preferiu não responder a esta pergunta.

A pesquisa investigou a opinião dos professores sobre a relevância da EJA com a pergunta: Qual é a importância da EJA para a sociedade? O resultado é apresentado no Quadro 17.

Quadro 17: Opinião dos docentes sobre a importância da EJA para a sociedade

Qual é a importância da EJA para a sociedade?	Número	Porcentagem
Dar oportunidade a quem não teve escola na idade certa	6	60%
Promover a inclusão social	3	30%
Ter um papel importante para o crescimento e valorização educacional	1	10%

Fonte: própria autora.

Analisando os dados do Quadro 17, percebe-se que a maioria dos docentes afirma que a Educação de Jovens e Adultos é importante, pois oferece oportunidades de estudo a quem não teve escola na idade certa. Já 3 declararam que a EJA é importante para a promoção da inclusão social e um afirmou que a modalidade tem um papel relevante para o crescimento e valorização educacional.

O questionário coloca a seguinte pergunta: Em sua opinião, o uso das tecnologias pode ajudar no ensino e na aprendizagem da EJA? Por quê? O Quadro 18 traz o resultado.

Quadro 18: Opinião dos docentes sobre o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem da EJA

O uso das TIC pode ajudar no ensino e na aprendizagem da EJA?	Número	Porcentagem
Sim	10	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora.

Com um resultado de 100%, os docentes são categóricos ao afirmar que as tecnologias podem ajudar no processo de aprendizagem dos alunos da EJA. Os docentes responderam, ainda, de que forma as tecnologias podem ajudar concretamente no ensino da Educação de Jovens e Adultos. O Quadro 19 apresenta as respostas coletadas.

Quadro 19: Importância da tecnologia para o ensino da EJA

Por que o uso das TIC pode ajudar no ensino da EJA?	Número	Porcentagem
Porque a tecnologia ajuda no processo de aprendizagem, facilitando o ensino	6	60%
Porque permite uma integração maior com o conhecimento	1	10%
Porque maximiza e melhora o trabalho, facilitando a comunicação entre professor e aluno	1	10%
Contribui para o crescimento e aquisição das informações	1	10%

Propõe a inclusão tecnológica, dando oportunidade de profissionalização	1	10%
--	---	-----

Fonte: própria autora.

Cerca de 60% dos docentes acreditam que o uso de recursos tecnológicos na EJA ajuda a facilitar o ensino com melhoria no processo de aprendizagem. Neste contexto, a tecnologia torna-se forte aliada do professor, que atinge com maior sucesso o aprendizado dos alunos por meio de aulas mais compreensíveis e maior possibilidade de compreensão dos conteúdos.

Outras opiniões também foram expressas, entre as quais 10% que afirmam haver maior integração com o conhecimento quando o aluno ou o professor acessam, de alguma forma, as tecnologias que incorporem a prática para entender melhor as teorias estudadas. Outros 10% acreditam que as tecnologias podem melhorar a comunicação entre o professor e o aluno, maximizando e otimizando assim, também, o processo de ensino e aprendizagem.

Com a era digital e a facilidade de encontrar novos conhecimentos, principalmente por meio da internet, 10% dos professores acreditam que o emprego de tecnologias na EJA é uma forma de obter crescimento e aquisição de informações. Contudo, 10% avaliam essa ferramenta como um meio de inclusão que pode conduzir a oportunidades de profissionalização.

É relevante destacar a presença de tantas opiniões expressando positivamente o papel que a tecnologia pode assumir nos processos de ensino e aprendizagem na EJA. Tratando-se de docentes que estão inseridos em uma mesma realidade, que é o da Educação de Jovens e Adultos no IFMA - Campus Zé Doca, a diversidade desses pontos de vista é útil para construir cada vez mais melhorias no modelo do ensino e aprendizagem proposto pela instituição. São opiniões que divergem, mas ao mesmo tempo se complementam.

A próxima questão coloca: Você usa tecnologias na sala de aula? Que tipos? Haveria outros tipos que gostaria de utilizar? Todos os docentes afirmam que sim. O resultado pode ser visto no Quadro 20.

Quadro 20: Utilização de tecnologias na sala de aula pelos docentes

Você utiliza as TIC em sala de aula?	Número	Porcentagem
Sim	10	100%
Não	0	0%

Fonte: própria autora

Em seguida é perguntado aos docentes: Quais os tipos de tecnologias que eles podem utilizar para melhorar a aprendizagem dos alunos? Os dados coletados foram: 7 professores utilizam computador e data show; 3 utilizam a internet; e apenas um utiliza o celular, seguido de aplicativos e *softwares*. Apenas um professor não respondeu a essa questão.

As tecnologias mais utilizadas pelos professores, com 54% das respostas, são computadores e data show (projektor). Não surpreende que essas ferramentas sejam as mais utilizadas, uma vez que os professores têm substituído o ato de copiar as aulas no quadro pela reprodução das matérias em slides de data show, o que demanda o suporte do computador.

Diferente das aulas meramente expositivas, quando os alunos apenas leem os livros ou escutam o discursivo do professor, as aulas com data show e computador permitem ao docente exibir imagens ou vídeos, o que auxilia os alunos a compreender melhor as disciplinas.

No entanto, por mais que a tecnologia possa ser um bom recurso para uso em sala de aula, o professor ainda é o principal sujeito na transmissão do conhecimento. Em algumas situações, os alunos consideram as aulas deste tipo desmotivadoras por não se sentirem instigados a aprender.

Além do uso de computadores e data show, 23% disseram usar a internet nas suas aulas para tirar dúvidas sobre conteúdos, apresentar vídeos, sites ou outro material online para a turma.

Paralelo aos livros didáticos usados diariamente na sala de aula ou aos livros de consulta na biblioteca, a internet aparece como principal instrumento na busca por informações para atividades em sala ou, ainda, em trabalhos e projetos em que professor e alunos podem contar com uma ferramenta extra de pesquisa.

Um grupo de 7% dos docentes usa o aparelho celular em suas aulas para acessar a internet, pois consideram o telefone celular mais prático do que o computador.

Uma parcela de 8% dos pesquisados destacou que costuma utilizar aplicativos e softwares nas aulas e 8% não responderam. Estes tipos de ferramentas exigem muitas vezes uma formação específica do professor, principalmente no que diz respeito à aplicação e, em seguida, à compreensão do aluno sobre como manuseá-las.

Alguns desses aplicativos são disponíveis para uso no celular, o que possibilita ao aluno praticar os conteúdos de forma diferenciada e mais atrativa, podendo acessá-los em qualquer lugar, necessitando apenas do celular e/ou internet.

Como já dito na análise do Quadro 20, o uso de determinadas ferramentas tecnológicas exige que o professor possua conhecimentos específicos para trabalhar com estas

metodologias na sala de aula. Nesse sentido, a próxima pergunta é: Já houve alguma situação em que você sentiu dificuldade em utilizar as tecnologias? Como foi? As respostas dos docentes participantes da pesquisa podem ser conferidas abaixo, no Quadro 21.

Quadro 21: Dificuldades na utilização das tecnologias

Você já sentiu dificuldade em utilizar as TIC em sala de aula?	Número	Porcentagem
Sim	6	60%
Não	4	40%

Fonte: própria autora.

Nota-se que a maioria dos professores, um total de 6, diz sentir ou já ter sentido dificuldades para trabalhar com tecnologias em sala de aula. Por outro lado, 4 afirmam não ter ou ter tido, ainda, qualquer dificuldade em utilizar esse recurso nas aulas.

Na sequência foi perguntando: Em que situação os docentes sentiram dificuldades em utilizar tecnologia nas aulas? O resultado pode ser analisado a partir dos dados expressos no Quadro 22.

Quadro 22: Situações de dificuldades dos docentes ao utilizar tecnologias em sala de aula

Em que situação você sentiu dificuldade em utilizar as TIC?	Número	Porcentagem
Não teve situação	4	40%
Ao utilizar o data show e outros equipamentos em sala de aula	4	40%
Não souberam responder	2	20%

Fonte: própria autora.

Do total, 4 professores destacaram o uso do Projetor de imagens e de outros equipamentos entre as situações mais difíceis no manuseio de tecnologias em sala de aula. Em contrapartida, 4 afirmaram não ter passado por nenhuma situação de dificuldade ao usar a tecnologia e 2 não souberam ou não quiseram responder.

Na questão a seguir os docentes respondem: Se pudessem fazer propostas de orientações políticas e pedagógicas para a EJA, que prioridades destacariam? Os dados deste questionamento podem ser conferidos adiante, no Quadro 23.

Quadro 23: Que tipo de prioridade você destacaria para o ensino da EJA?

Que tipo de prioridade você destacaria para o ensino da EJA?	Número	Porcentagem
Práticas interdisciplinares com foco em conteúdos	2	20%

relacionados com o dia a dia do aluno		
Formação para os professores que trabalham coma EJA	4	40%
Material didático adequado à realidade dos alunos	2	20%
Utilização de mais tecnologias na escola	1	10%
Não responderam	1	10%

Fonte: própria autora.

A maioria dos docentes destacou que a formação para os profissionais que trabalham com a EJA deve ser a prioridade. Na sequência, 2 professores apontam a necessidade de práticas interdisciplinares com foco em conteúdos relacionados com o dia a dia do aluno e 2 dariam prioridade para a utilização de material didático adequado à realidade dos discentes. Já um professor destacou a utilização de tecnologias na escola e outro não respondeu.

No Quadro 13 (p. 66) observa-se que 90% dos docentes disseram não ter formação para trabalhar na EJA. Com isso, a maioria dos professores coloca como prioridade a formação docente no ensino de alunos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma pauta que há muitos anos faz parte das discussões acerca da educação brasileira. Da década de 30 aos dias atuais discute-se como desenvolver ações e medidas educacionais que atendam esse grupo de alunos que não alcançou a série escolar regular de acordo com a sua faixa etária.

Entre outros fatores, a formação do docente para a EJA é uma das condições que não podem ser deixadas de lado. Essa questão é um dos pontos centrais deste trabalho. Investigando a opinião de discentes e docentes, esta pesquisa buscou diagnosticar o papel do professor no ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, a importância da sua formação para atuar na modalidade e como uso das tecnologias da informação e comunicação pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Este trabalho diagnosticou que a didática e as metodologias utilizadas precisam ser revisadas e reformuladas de forma a envolver o educando de maneira integral. É necessária a reflexão de que o processo pedagógico precisa ir além da transmissão de conteúdo, pois ainda que a pedagogia tradicional seja necessária, é importante repensá-la criticamente, adotando novas metodologias e didáticas que atendam às demandas atuais e valorizem a vivência do educando conforme o seu perfil, objetivos e função social que a escola representa em suas vidas. É relevante, também, reconhecer os recursos pedagógicos empregados na sala de aula, dando enfoque ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como um dos meios para o desenvolvimento das dimensões individual, profissional e social do aluno.

O planejamento da escola precisa incluir um momento de troca de saberes entre todos os envolvidos da comunidade escolar. As informações compartilhadas são fundamentais para a criação de uma metodologia que possibilite mais envolvimento, aprendizado e dedicação dos alunos da EJA.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é de fundamental importância no planejamento do ensino, considerando que orientará todas as ações da escola em seus vários níveis e modalidades. O PPP do IFMA-Campus Zé Doca foi construído com a participação de vários segmentos da sociedade após refletirem sobre o contexto nacional, regional e escolar e tenta traduzir desafios, princípios e diretrizes que fundamentam a política de educação da escola.

Em relação a isto, Gadotti (2000) lembra que o aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito de sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto de escola que faz parte também do seu

projeto de vida. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico.

O período de observação, aliado à análise dos questionários, permitiu perceber que o IFMA - Campus Zé Doca, mesmo sendo uma referência em educação na região do Alto Turi, ainda não está cumprindo sua missão na totalidade, considerando que, como uma instituição científica e tecnológica, ainda não oferta formação continuada específica aos docentes que atuam na modalidade EJA. Ainda há lacunas na perspectiva de melhorar a formação permanente dos docentes, qualificando-os para o desempenho de suas funções e, conseqüentemente, na oferta de um ensino que prepare o aluno para atuar como cidadão e para ingressar no mercado do trabalho de uma sociedade cada vez mais complexa.

Mediante os dados coletados, observa-se que os discentes têm uma boa aceitação quanto ao uso de tecnologias no ensino e aprendizagem na EJA, enfatizando que esse aspecto está relacionado a questões ligadas ao trabalho realizado pelos docentes na modalidade, entre outras.

O IFMA - Campus Zé Doca dispõe de recursos tecnológicos que podem ser empregados em sala de aula pelo professor e auxiliá-lo na qualidade do seu desempenho como docente. Porém, a prioridade citada pelos próprios professores refere-se ao capital humano, pois diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula, faz-se urgente investir na formação dos docentes que lecionam na modalidade EJA.

Na perspectiva de atender à necessidade dos alunos e dos professores que participam da Educação de Jovens Adultos e, tendo como base o PDI, sugerimos ao IFMA - Campus Zé Doca que ofereça curso de Pós-Graduação - Especialização aos profissionais que trabalham EJA, tanto para a comunidade interna quanto externa.

Dessa forma, esse trabalho nos remete a uma reflexão-ação, contribuindo assim para o conhecimento científico e sem pretensão de esgotar o vasto campo do tema em tela.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. (2009, jul./dez.). Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, Brasil, (7),101-121.
- Araújo, E. J. M. (2012). *Evasão no PROEJA: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/ IFMA – campus Monte Castelo* (Dissertação Mestrado, Universidade Católica de Brasília). Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/682> Acesso em: 03 mar. 2017.
- Barleta, I. de A. et. al. (2007). Tecnologia como mediação do processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos. *Anais do Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas, SP, Brasil, 16.
- Brasil. (2007). *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, Brasil: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (2007). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª série: introdução* (v. 1). Brasília, Brasil: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª série: introdução* (v. 2). Brasília, Brasil: Secretaria de Educação Fundamental.
- Cassel, D., & Corrêa, J. (2012). O uso das TICs na Educação de Jovens e Adultos. *Anais da Jornada Nacional da Educação*, Santa Maria, RS, Brasil, 16. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4815.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- Ceratti, M. R. N. (2007). *Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrighes_neves_ceratti.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Comerlato, D. M. (2001). Formação de Professores em EJA: Aprendendo com Jovens e Adultos. *Revista do Pefjat*, Porto Alegre, 2(1), 21-26.
- Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001, nov). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, Brasil, 21(55), 58-77.
- Estrela, M. T. (Org.). (1997). *Viver e Construir a profissão docente*. Lisboa, Portugal: Porto.

- Feitosa, S. C. S. (2008). *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília, Brasil: Líber Livro.
- Fernandes, J. R. (2005). *O computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9757/1/Jarina_Rodrigues_Fernandes.pdf Acesso em: 08 mar. 2017.
- Fernandez, V. R. (2015, jul./set.). O uso das tecnologias da informação e comunicação como promotoras da alfabetização e letramento digital: breve olhar para o contexto paulistano. *Sinergia*, São Paulo, Brasil, 16(3), 237-243.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia à prática educativa*. (25. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Furlanetto, K. A., & Cunha, M. M. (2014, jun./jul.). Educação de jovens e adultos para a conquista da cidadania. *Eventos Pedagógicos*, 5(2), 171-180.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Gonsalves, E. P. (2003). *Iniciação à pesquisa científica*. (3. ed.). Campinas, Brasil: Alínea.
- Guerra, V. R. (2012). Educação de Jovens e Adultos: a ação docente diante das novas formas de informação e comunicação. *Anais do Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil, 9. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/301/326>>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Haddad, S. (2003). *Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos*. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/2CaAw1nnUL9zQGT_2014-4-16-17-7-18.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000, mai./ago.). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 108-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em: 08 mar. 2017.
- Hora, L. C. A. da. (2009). Trabalho e Educação: contradições na organização curricular do PROEJA no IFET-MA. *Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/congresso interamericano de Política e Administração da Educação* (pp. 1-15). Vitória, ES, Brasil, 24/3. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/177.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2016). Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html Acesso em: 20 jul. 2018.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018*. São Luís, Brasil: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. (2018). *Projeto Político Pedagógico*. Zé Doca, Brasil: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.
- Ireland, T. (2009, jul.). A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. *Nova escola*, (223), 36-40.
- Jeffrey, D. C., Leite, S. F., & Dombosco, C. T. (2011). *Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto*. (7. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2004). *Metodologia Científica*. (4. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Libanêo, J. C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia, Brasil: Edição do Autor.
- Lourenço, É. et al. (2012, jan). Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista científica eletrônica de Pedagogia*, (19).
- Luis, B. R. et al. (2012). O uso dos recursos educacionais baseados em mídias informáticas na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas frente à heterogeneidade geracional e etária. *Anais da Jornada Científica da Geografia*, Alfenas, MG, Brasil, 3.
- Maia, L. L.M. (2013). *Educação de jovens e adultos: políticas públicas no município de pinhais (2009-2012)* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30443> Acesso em: 02 mar. 2017.
- Maranhão. (1989). Constituição do Estado do Maranhão. *Imprensa Oficial*. São Luís, Brasil.
- Marques, C. B., & Rubio, S. A. J. (2012). O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque/SP, 3, 10-11.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Menezes, C. N., & Abreu, R. M. (2010). Formação de professor na EJA: construção de uma prática reflexiva. *Anais do Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio* (pp. 1-10). Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1.

- Moura, G. M. de, & Orquiz, I. C. de A. (2012). O Uso de Novas Tecnologias na Modalidade de Ensino EJA. *Anais do Encontro de Inovação Tecnológica e Ensino de Ciências do Campus Picos*, Picos, PI, Brasil, 1. Disponível em: <<http://eitecpicos.com/novo/files/EITEC-I/O%20USO%20DAS%20NOVAS%20TECNOLOGIAS%20NA%20MODALIDADE%20DE%20ENSINO%20EJA.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.
- Moura, T. M. M. (2009, jul./dez.). Formação de educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, Brasil, 5(9).
- Nascimento, C. M. V. (2002). Políticas públicas educacionais e seus reflexos no processo de inclusão de jovens e adultos no espaço escolar. *Revista FACEVV*, 8, 17-27. Disponível em: <<http://facevv.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2016/01/POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS.pdf>>. Acesso em: 02. set. 2017.
- Nóvoa, A. (Org.) (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação* (3. ed.) Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, F. (1998). *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Oliveira Júnior, W. L. de. (2012). *Educação pública brasileira na contemporaneidade: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180324> Acesso em: 02.out. 2017.
- Oliveira, S. F. de. (2009). Contribuições dos recursos tecnológicos na educação de jovens e adultos. *Anais do Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, Uberlândia, MG, Brasil, 5. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC18.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Paiva, J., Machado, M. M., & Ireland, T. (2007). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004*. Brasília, Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Pimenta, S. G. (org.) (2002). *Professor Reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pítton, I. M., & Kozelski, A. C. (2009). Educação de Jovens e Adultos e Cidadania: a concepção de cidadania dos professores de EJA. *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Curitiba, PR,

- Brasil, 9/3. Disponível em:
 <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2589_1463.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.
- Pretto, N. de L. (2008). *Cultura digital e educação: redes já!* Salvador, Brasil: Edufba.
- Ribas, M. S., & Soares, S. T. (2012). Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. *Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil, 9.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, Brasil, (29), 29-45.
- Santos, C. R. A. dos. (2012). *Educação de Jovens e Adultos no contexto de formação do SESC – Londrina (2004-2007): projetos de vida e percursos de alunos egressos* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Disponível em:
http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_SANTOS_Claudia_Regina_Alves.pdf Acesso em: 10 abr. 2016.
- Santos, M.A. de P. (2010). Mudança de paradigma na Educação de Jovens e Adultos e a formação do educador. *Anais do Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio* (pp. 1-10). Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1.
- Scortegagna, P. A., & Oliveira, R.C.S. (2013). *Trabalho docente na EJA na cidade de Ponta Grossa: reflexões sobre políticas públicas*. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/PaolaScortegagnaeRitaOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf> . Acesso em: 02 out. 2017.
- Silva, R. C. D. (2006). *Necessidade de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba). Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4891> Acesso em: 02 mai. 2016.
- Strelhow, T. B. (2010, jun). Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, Brasil, (38), 49-59.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. (12. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- UNESCO. (2008). *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, Brasil: Representação da UNESCO no Brasil.
- Valim, R. A. (2008). *Formação docente para e na Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/773_433.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.
- Werthein, J. (org.) (1985). *Educação de Adultos na América Latina*. Campinas, Brasil: Papirus.

APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro com Perguntas do Questionário Semiestruturado Aplicado com os discentes da EJA do IFMA

DISCENTE

- 1) Você gosta de estudar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 2) Você considera a EJA importante?
- 3) Para você qual a importância da EJA para a sociedade?
- 4) Você consegue aprender com a metodologia que seu professor ensina?
- 4) O uso das TIC pode agilizar sua aprendizagem?
- 5) Como o uso das TIC pode agilizar sua aprendizagem?
- 6) Quais os tipos de TIC que você conhece?
- 7) Você usa TIC em casa?
- 8) Você gostaria de ter essas TIC na sua sala de aula?
- 9) Você sentiu dificuldade em utilizar as TIC?
- 10) Como foi a situação em que você sentiu dificuldade em utilizar as TIC?
- 11) Que prioridade você destacaria na construção da Proposta Pedagógica da EJA?

Apêndice 2

Roteiro com Perguntas do Questionário Semiestruturado Aplicado com os docentes da EJA do IFMA

DOCENTE

- 1) Há quanto tempo trabalha na EJA?
- 2) Você recebeu formação para trabalhar na modalidade de ensino EJA? Se sim, que tipo de formação? Se não, acredita que a formação em EJA é importante para o profissional que atua nessa área?
- 3) O professor que trabalha na EJA é capaz de utilizar uma didática específica para essa modalidade? Se sim, que tipo de didática específica pode ser utilizado nessa modalidade? quais? Se não, porque razões? E como acha que se deveria trabalhar nesta modalidade?
- 4) Qual é a importância da EJA para a sociedade?
- 5) O uso das TIC pode ajudar no ensino e na aprendizagem da EJA? Por quê?
- 6) Você utiliza as TIC na sala de aula? Que tipos? Haveria outros tipos que gostaria de utilizar?
- 8) Você já sentiu dificuldade em utilizar as TIC em sala de aula? Como foi essa situação?
- 9) Que prioridade você destacaria na construção da Proposta Pedagógica da EJA?