

LUCIANA ALVES DE JESUS PASSOS

**ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: PRÁXIS PEDAGÓGICAS**

Orientador: Professor Doutor **Jacinto Serrão** de Freitas

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2021**

LUCIANA ALVES DE JESUS PASSOS

**ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: PRÁXIS PEDAGÓGICAS**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 10 de dezembro de 2021 perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 349/2021, de 07 de dezembro de 2021 com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professor Doutor José Bernardino Duarte

Orientador: Professor Doutor Jacinto Serrão de Freitas

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2021**

EPÍGRAFE

[...] os professores e professoras são oprimidos por políticas que não os considera, roubando-lhes o direito de construir uma educação junto aos seus educandos que os capacitem para a emancipação. Paulo Freire (1980, p. 71) afirma que a educação reflete a estrutura do poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Mas algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (BRETAS, 2016).

“A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.” Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Este trabalho dedico à minha neta Ingrid Alves Passos Carvalho, por ter chegado e trazido tantas alegrias para minha vida no momento que estou concluindo meu mestrado, reluzindo a certeza de que é preciso repensar no futuro dessa nova geração em busca do conhecimento.

Às minhas filhas Laiane e Laíse, a maior realização da minha vida.

A José Passos meu esposo, sempre caminhando juntos e me apoiando nas minhas decisões.

À minha mãe Maria Alves pelos seus 95 anos de existência, com seu amor incondicional.

Às minhas irmãs Tânia, Edinaide, Cláudia e Valdice que me apoiaram durante esses anos de estudos com incentivos, pela nossa união e amizade.

Às minhas irmãs, (in memoriam) Eleonora e Maria José que sempre foram carinhosas comigo.

Aos meus tios (pais do coração) Alcides (in memoriam) e Josefa que me incentivaram aos estudos, me ensinaram o respeito, a dignidade e a ética para que eu me tornasse essa pessoa íntegra.

AGRADECIMENTOS

A Deus onipresente que não deixou que eu desistisse, pois a força, a coragem e a persistência vêm do Pai que me dá sabedoria para enfrentar os obstáculos.

Minha eterna gratidão ao meu orientador Jacinto Serrão de Freitas profissional dedicado, que aprendi a admirá-lo, e a cada feedback que trocávamos era um grande aprendizado. Muito obrigada pelo apoio durante esse tempo de construção da dissertação que resultou na realização do meu sonho. Jamais esquecerei essas palavras: “Ânimo só falta pouco para terminar.”.

A minha primeira orientadora Ana Benavente pela valiosa contribuição no início do trabalho.

Aos professores do mestrado da Universidade Lusófona pelos seus ensinamentos.

Ao meu esposo José Passos Santos Alves que sentiu minha ausência, mas entendeu que era preciso ajudar a realizar meu sonho, compreendendo que valia muito para minha formação o título de mestra.

Às minhas filhas Laiane e Laíse, dádivas de Deus na minha vida, que sempre me incentivaram em tudo que me proponho a fazer e o mestrado requer mais tempo de dedicação.

À psicóloga e amiga Synara que dedicou parte de seu tempo a me ajudar, dando sugestões valiosas. Além das palavras certas nos momentos que precisei.

À minha amiga mestra Maria da Paixão por compartilharmos sempre do mesmo gosto pelo conhecimento, e que se tornou uma amizade sólida e fraterna.

À Anne Kelle que sempre esteve disposta em colaborar na parte da informática criando os gráficos e tabelas.

À diretora e as minhas colegas de trabalho que dividíamos as nossas angústias sobre as práticas pedagógicas e fazíamos a reflexão para melhorá-las.

À minha família que esteve sempre presente com seu apoio e carinho.

Às coordenadoras Maria Augusta e Ivônia da Subsele Sul. “Somos muitos, somos fortes.”

Enfim; agradeço a todos que contribuíram para realização de um sonho pessoal e profissional, porque ser mestre em Educação é sonho num país de tantas desigualdades sociais.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente, está marcada por um caráter mais assistencialista do que de direitos.

Para pensar em uma educação voltada para a efetiva aprendizagem do aluno é preciso mudanças nas atitudes em relação a esta modalidade de ensino compensatória, a partir de posturas democráticas. Os alunos da EJA já trazem consigo experiências e saberes que necessitam ser incorporados às práticas pedagógicas, as quais precisam de modelos curriculares que contemplem a construção desse saber, promovam as aprendizagens significativas e proporcionem a inclusão de todos os sujeitos. Neste sentido, são necessários questionamentos diante dessa problemática em prol da atuação pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos educandos no domínio da EJA, que garantam a todos a aquisição dos saberes necessários ao desenvolvimento do aluno e da prática pedagógica dos professores, que são os facilitadores da aprendizagem. O presente trabalho baseia-se num estudo que tem como questão de partida saber de que forma os docentes articulam a sua atuação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, no domínio da EJA. O objetivo é conhecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade. O estudo insere-se no paradigma interpretativo e baseia-se num estudo de caso, com uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e descritiva dos dados. A coleta de dados foi realizada por meios de recolha documental, grupo focal com os professores participantes e através de um questionário à coordenadora e aos alunos. Os alunos do 2º ao 9º ano da EJA foram abordados através da técnica investigação de inquérito por questionário. Após a análise dos dados constata-se que, normalmente, os professores enfatizam a valorização dos conteúdos, em detrimento de uma formação que não condiz às necessidades dos alunos e às pedagogias ativas. Existe uma fraca relação entre a teoria-prática, a ausência de práticas ajustadas às adequações curriculares às especificidades dos alunos. A pesquisa demonstrou que os professores evidenciam uma prática desvinculada da realidade dos educandos, tendo em vista a falta de práticas consistentes que valorizem o saber e a apropriação do conhecimento. Com base nos resultados, importa (re) pensar as políticas públicas para a EJA que atendam às demandas do sistema e viabilizem a inclusão social.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica; Currículo; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

Historically, youths and Adults Education (EJA) is marked by more assistance's character than rights. An education focused on effective student learning requires changes in attitudes towards this type of compensatory teaching, based on democratic attitudes. EJA's students already bring experiences and knowledge that need to be incorporated into pedagogical practices, which need curricular models that contemplate the construction of this knowledge, promote meaningful learning, and provide for the inclusion of all subjects. In this sense, it is necessary to question this problem in favour of the pedagogical action in the teaching-learning process of students in the field of EJA, guaranteeing the acquisition of knowledge required for the student's development. This research is based on a study that has as a starting point to know how teachers articulate their pedagogical performance in students' teaching and learning process in EJA. And, consequently, the goal is to see the development of teachers' pedagogical practices in the teaching and learning process in this modality. The study is part of the interpretative paradigm and is based on a case study, with a methodological approach of qualitative and descriptive nature of the data. Data collection was performed through the documentary collection, a focus group with the participating teachers, and a questionnaire. The coordinator and students from the 2nd to the 9th grade of the EJA were approached through the survey. Data shows that teachers usually emphasize the appreciation of the content rather than holistic training that matches the needs of students and the active pedagogies. There is a weak relationship between theory and practice, the absence of techniques adjusted to curricular adaptations and specificities from the students. The research showed that teachers show a method detached from the reality of students, considering the lack of consistent practices that value knowledge and the appropriation of knowledge. Based on the results, it is essential to (re)think of the public policies for EJA that meet the demands of the education system and enable social inclusion.

Keywords: Youth and Adult Education; Pedagogical practice; Curriculum; Teaching and learning

ABREVIATURAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura.
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CF – Constituição Federal
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
LDB – Lei de Diretrizes e Bases -
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PC – Proposta Curricular
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PMEE – Plano Municipal de Educação de Estância
RE – Regimento Escolar
RCE- Referencial Curricular da Escola
PA – Planejamento Anual
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CEB – Câmara de Educação Básica
DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais
CE – Conselho Escolar
RC – Referencial Curricular

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
PROBLEMÁTICA.....	17
QUESTÃO DE PARTIDA.....	19
OBJETIVOS	19
Objetivo Geral.....	19
Objetivos Específicos.....	19
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	20
CAPÍTULO I- BREVE FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	21
1.1 CONTEXTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	21
1.2 DESAFIOS E RESISTÊNCIAS: O PAPEL DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	24
1.3 AUSÊNCIA DE DIRETRIZES PARA A EJA: RECENTE BNCC.....	26
CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA PARA EJA.....	28
2.1 PRÁXIS PEDAGÓGICA : IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA.....	28
2.2 PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE FAVOREÇAM O ENSINO-APRENDIZAGEM...	31
2.2.1 Concepção Mediadora.....	33
2.2.2 Concepção Diagnóstica.....	34
CAPÍTULO III -ANALFABETISMO NO BRASIL: UM CONTEXTO DE EXCLUSÃO.....	35
3.1 INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ALUNO NA EJA.....	35
3.2 NOVAS REALIDADES E DEMANDAS PARA EJA.....	38
3.2.1 Juvenilização da EJA; Atuação do Professor com Práticas Inovadoras.....	38
3.2.2 Desenvolvimento Profissional dos Educadores da EJA.....	39

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	41
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA DO ESTUDO.....	42
4. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	43
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	43
4.1.2 Escola Municipal Resistência.....	43
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	44
4.2.1 A História da Cidade Jardim de Sergipe - Estância	44
5. SUJEITOS DA PESQUISA	45
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
7. RECOLHA DE DADOS.....	49
7.1 RECOLHA DOCUMENTAL.....	49
7.2 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	50
7.3 GRUPO FOCAL.....	51
8. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	53
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO/ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	54
5.1 ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	54
5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (ALUNOS)	55
5.2.1 Perfil dos participantes	55
5.2.1.1 Idade	55
5.2.1.2 Gênero	55
5.2.1.3 Profissão	55
5.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (COORDENADORA).....	56
5.3.1. Perfil da Coordenadora.....	56
5.4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS	57
5.4.1 Materiais Didáticos.....	57

5.4.2 Outros Recursos Didáticos.....	58
5.4.3 Incentivos à Aprendizagem.....	59
5.4.4 Insatisfação com as Aulas	60
5.4.5 Problemas com Aprendizagem	60
5.4.6 Interação entre Idades	61
5.4.7 Interrupção dos Estudos	62
5.4.8 Idas e Vindas Escolar	62
6. DISCUSSÃO	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
POTENCIALIDADES.....	76
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS	83
ANEXO A - OFÍCIO PARA A DIRETORA DA ESCOLA.....	84
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO – DOCENTE - GRUPO FOCAL.....	85
ANEXO C - GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR (A) ...	87
ANEXO D - GUIA DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO.....	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos segundo recursos didáticos.....	58
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos segundo estímulo à aprendizagem.....	59
Gráfico 3- Distribuição dos alunos segundo as situações desagradáveis.....	60
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos segundo as dificuldades de aprendizagem.....	60
Gráfico 5- Distribuição dos alunos segundo a convivência entre diferentes idades.....	61
Gráfico 6- Distribuição dos alunos segundo o período sem estudar.....	62
Gráfico 7- Distribuição dos alunos segundo o abandono escolar.....	62

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Guia Para a Condução dos Encontros do Grupo Focal.....	52
Quadro 2- Identificação Pessoal e Profissional da Coordenadora da EJA.....	56

INTRODUÇÃO

Desde que foi instituída a garantia de recursos destinados à educação básica pela LDB/96, através da Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 que regulamenta o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a educação brasileira apresentou novas demandas educacionais que objetivam um ensino de qualidade para todos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está incluída nessa Lei, por isso, também recebe recursos para o seu funcionamento.

Entretanto, mesmo possuindo recursos próprios definidos por Lei, a EJA no contexto atual encontra-se numa situação problemática, pois há falta de disponibilidade de recursos, didáticos e pedagógicos diversificados e de infraestruturas adequadas para aulas noturnas, bem como a inexistência de metas e objetivos voltados para aprendizagens significativas dos alunos e alunas. Ademais, existem problemas com a formação dos professores, com a liderança e práticas colaborativas entre os profissionais de educação, bem como com a modernização na construção do currículo apropriado para os alunos da EJA que tarda a chegar.

Pode-se constatar na literatura pesquisada que essa problemática está relacionada com baixa qualidade do ensino e com a falta de aprendizagens significativas. Por isso, buscamos nas proposições de Soares (2012), Freire (1996), Rocha (2012), Di Pierro (2000), Oliveira (2010), Leitão (2012), Silva (2013), Gadotti (2003), Moura (2013), entre outros e na experiência da própria pesquisadora sustentação para compreender que a EJA não é contemplada com os recursos previstos, nem qualificada para oferecer um ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade aos alunos e às alunas.

Além disso, existe uma tendência para os professores restringirem as suas preocupações com os índices de analfabetismo, sem levar em consideração as condições de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, aproximando-o ao contexto vivenciado pelo aluno, o que provoca, muitas vezes, a evasão e repetência dos educandos.

Por essa ótica, entendem-se os altos índices de analfabetos existentes no Brasil, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois existem 11,5 milhões de analfabetos, com 15 anos ou mais, no Brasil, sendo considerado o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, de acordo com dados do 11.º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014). Pode-se observar que a taxa de analfabetismo é alarmante, mesmo tendo em vista que o Brasil é um país em desenvolvimento e que investe avultados recursos financeiros na educação.

Nesse sentido, esta pesquisa se fez necessária para compreender fatores descritivos acerca sobre este fenômeno que levam às situações problemáticas citadas anteriormente, bem como, conhecer o desenvolvimento das práticas escolares da EJA.

Paulo Freire (1987) teoriza sobre o modelo tradicional de educação, aquele em que o conhecimento é transmitido pelo professor, ou seja, o professor ensina e o aluno recebe seus ensinamentos sem questioná-los. Trata-se de um modelo desajustado da realidade e que precisa se modernizar com práticas inovadoras que direcionem o ensino à produção do conhecimento e ao sucesso da aprendizagem nessa modalidade de ensino (EJA). São necessárias práticas pedagógicas ativas, ajustadas ao fenômeno da globalização e da sociedade de informação, de modo a gerar um ambiente relacional humano, melhorar as aprendizagens significativas dos alunos e potencializar o seu crescimento pessoal e social (SERRÃO e SALEMA, 2015; SERRÃO, 2017).

É importante conscientizar os professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos que essa perspectiva exige um desafio muito grande, uma vez que não se trata de uma prática educativa isolada do cotidiano do aluno, ou seja, é necessário contemplar a prática diária do aluno com a aquisição dos conhecimentos teóricos sistematizados, para que a aprendizagem faça sentido ao educando. Pois, segundo Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência” ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele aprende ao ensinar e o aluno que aprende também ensina ao aprender, ou seja, por mais que se tenha conhecimento sempre há o que aprender com o outro.

O professor pode ser mais flexível e aberto à discussão enquanto ensina, para que haja interação com o conhecimento, tornando assim o que é ensinado mais significativo para ambos. Ademais, não basta ter método de ensino, é preciso reflexão sobre a prática educativa dos professores e suscitar a autonomia dos estudantes através do diálogo, da criticidade para uma educação mais democrática, que segundo Freire (1996), o ato de dialogar, somente acontece a partir da reciprocidade de experiências e de saberes.

Desse modo, buscamos respostas para a seguinte pergunta de partida: de que forma os docentes articulam sua atuação pedagógica para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, no domínio da EJA? É necessário investigar de que forma as

escolas, através das práticas pedagógicas utilizadas, estão contribuindo para que aconteça uma qualidade de ensino que garanta a todos a aquisição dos saberes necessários à aprendizagem dos alunos.

Destarte, para o trabalho empírico do estudo, a pesquisa terá como objetivo conhecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos, por sua vez, são conhecer as diretrizes para a EJA no plano municipal de educação para relacionar com o que está sendo utilizado na escola pesquisada; identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores; identificar as metodologias dos professores e respectivos alinhamentos com os parâmetros curriculares da EJA; compreender a importância do currículo na promoção dos direitos de cidadania.

Para atingir tal objetivo foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem paradigmática qualitativa em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Estância-SE. Recorreu-se às técnicas de investigação da recolha documental, inquéritos por questionário e grupo focal. O estudo conta com a participação de alunos de ambos os sexos, todos na faixa etária entre 15 a 60 anos, professores e a coordenadora.

Para fazer a coleta de informações, que concerne aos procedimentos da pesquisa, primeiro foi entregue o ofício à diretora informando o objetivo da realização da pesquisa e solicitando a respectiva autorização. O início da coleta de dados ocorreu por meio dos encontros do grupo focal com os professores em três momentos distintos, logo após, houve a aplicação do inquérito por questionário aos alunos e a coordenadora.

A dissertação está estruturada em introdução, cinco capítulos e considerações finais. O capítulo I trata de um breve fundamento da Educação de Jovens e Adultos e abordam os contextos dessa modalidade que se tornou uma problemática diante da exclusão de uma parcela da sociedade, as discrepâncias entre o currículo e as práticas educativas e a ausência de diretrizes para a EJA. O capítulo II aborda a prática pedagógica para EJA, enfatizando a importância da reflexão crítica, assim como, as práticas avaliativas que favorecem o ensino e aprendizagem voltada para concepções que vise à transformação social. O capítulo III versa sobre o contexto de exclusão da educação brasileira, ressaltando a necessidade de incluir o aluno e garantir a sua permanência, como também a atuação e o desenvolvimento profissional dos educadores da modalidade de ensino EJA. O capítulo IV pontua a metodologia utilizada na pesquisa. Nele encontramos os procedimentos metodológicos, recolha de dados,

instrumentos da pesquisa, contextualização e os sujeitos da pesquisa. O capítulo V traz a apresentação e análise dos resultados feitos a partir da análise dos dados recolhidos, através da recolha documental, inquérito por questionários para os alunos e coordenadora, nos encontros do grupo focal com os professores para obter o conhecimento sobre a sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem, também apresenta a discussão dos resultados. Por último, as considerações finais que apontam reflexões críticas sobre os resultados. Potencialidades do estudo, referências bibliográficas e anexos.

PROBLEMÁTICA

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, é marcada por um caráter mais assistencialista do que de direitos. Hoje, após anos de muitas campanhas e movimentos em prol desse ensino, propostas e projetos foram feitos sempre com a visão de um ensino compensatório. Embora em menor destaque, essa forma compensatória ainda continua, mas a última LDBEN 9.394/96 que institui a EJA como “modalidade” com base legal na Constituição Federal de 1988, tentou modificar a visão do ensino compensatório para um foco do aluno como protagonista. Segundo Soares (2002, p. 12):

Não é apenas uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe a mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Entretanto essas significativas mudanças são contraditórias diante da falta de efetivação das políticas públicas educacionais voltadas para EJA, que oportunizam o desenvolvimento de uma educação com a participação da sociedade, mas são marginalizadas. Segundo Soares (2000, pp. 205-206),

Vimos assistindo a um agravamento da pouca importância que os governos outorgam à EJA, exemplificando na diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não profissional ou mesmo de voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muitos casos, qualquer um que saiba ler e escrever pode se transformar em alfabetizador.

Arroyo (2007) ressalta que os sujeitos educandos da EJA precisam ultrapassar a visão de alunos que trazem consigo o estigma da reprovação, repetência e defasagem de

aprendizagens. Dessa forma, não deve privá-los de um ensino de qualidade, a fim de estimulá-los para que se sintam atraídos a permanecer na escola.

Esse autor ainda coloca que [...] “o direito a educação ultrapassa a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências” (ARROYO, 2007, p. 23).

É preciso enxergar o aluno como um cidadão de direitos e deveres e não apenas meros alunos carentes de assistencialismos e excluídos das oportunidades de escolarização. Por outro lado, há um desfavor aos profissionais, na medida em que, também, eles são excluídos e sofre com o estigma de que não buscam novas formas de ensinar, por isso não contribuem efetivamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as especificidades da EJA. Vale ressaltar, que as condições de trabalho na escola não favorecem a prática educativa do professor, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Contudo, é preciso repensar e recuperar o lugar que os mesmos ocupam na missão de educar.

Segundo Cunha (1998), o professor deve assumir uma postura crítica em relação ao seu trabalho, refletindo sobre a teoria e prática através de ações efetivas no seu fazer pedagógico sendo este o mediador do conhecimento no ambiente escolar no que envolvam a prática educativa.

Desse modo Freire enfatiza que “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2001, p. 24).

Para pensar em uma educação voltada para a efetiva aprendizagem do aluno é preciso mudanças nas atitudes de todos que fazem a EJA, a partir de posturas democráticas. O aluno dessa modalidade de ensino já traz consigo experiências e saberes que necessitam ser incorporados às práticas pedagógicas que precisam ser inovadoras com modelos curriculares que contemplem a construção desse saber, promovam as aprendizagens significativas e proporcionem a inclusão de todos os sujeitos.

Portanto, fazem-se necessários questionamentos diante dessa problemática em prol da atuação pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos educandos no domínio da EJA, que garanta a todos a aquisição dos saberes necessários ao desenvolvimento do aluno e da prática dos facilitadores da aprendizagem.

QUESTÃO DE PARTIDA

De que forma os docentes articulam a sua atuação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, no domínio da EJA?

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Conhecer a atuação pedagógica dos professores no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, no domínio da EJA.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as diretrizes para a EJA no plano municipal de educação para relacionar com o que está sendo utilizado na escola pesquisada;
- Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores;
- Identificar as metodologias dos professores e respectivos alinhamentos com os parâmetros curriculares da EJA;
- Compreender a importância do currículo na promoção dos direitos de cidadania.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - BREVE FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 - CONTEXTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA, enquanto modalidade de ensino, reconhecida atualmente pela legislação educacional, foi marcada desde 1940 por campanhas de alfabetização e por força da Constituição de 1934 que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Mesmo assim, com todas essas mudanças que ocorreram na história de iniciativas ao combate ao analfabetismo no Brasil, somadas aos tempos da ditadura militar, entre as décadas de 1960 a 1970, como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo militar brasileiro instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa ao acesso à leitura, à escrita e ao cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade. Esse programa foi criado no período de ditadura entre os anos de 1976 a 1985 em resposta ao método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire.

Logo depois, num período de redemocratização, criaram-se cursos supletivos, cursos esses que de acordo com Saviani (1997, p.1):

Ensino Supletivo é aquele que se destina a suprir a escolarização de jovens e adultos, que não tiveram acesso ao Ensino Regular na idade apropriada ou que tendo frequentado no topo ou em parte, a ele voltam a recorrer, seja por continuidade dos estudos, seja para atualização, aperfeiçoamento ou aprendizagem profissional.

Mais tarde, foi a vez do Programa Alfabetização Solidária (PAS) criado em 1996 com a finalidade de combater o analfabetismo existente no Brasil. E, por último, o Programa Brasil Alfabetizado, em parceria com o Programa Alfabetização Solidária (desde 2003), nas ações que têm permitido a alfabetização de jovens e adultos no país a nível nacional e regional.¹

¹Todas essas políticas, de fato contribuíram para a redução do analfabetismo e mostram que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve leve diminuição entre 2015 a 2017. A pesquisa aponta que o país tinha 11,5 milhões de analfabetos funcionais, incapazes entenderem e escreverem um simples bilhete. Apesar das profundas transformações que ocorreram nas políticas educacionais, não foi o suficiente para suprir essa necessidade. Segundo fonte do IBGE o país está longe de cumprir a meta firmada na ONU de 6,7% até 2024.

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma problemática, em razão da baixa oferta de escolaridade e dos altos índices de evasão e repetência do ensino regular foi detectada a necessidade de medidas que suprissem essas deficiências, porém essa modalidade de Educação (EJA) apresentava fortes indícios de uma educação pautada no ensino tradicional, que até então, influenciava na exclusão de uma parcela de alunos, com aplicação de métodos ultrapassados e conteudista em forma de fragmentos desvinculados da realidade dos educados. Nesta ordem de ideias Freire (1996, p. 33) com a sua concepção bancária da educação afirma que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem encheidos pelo educador. Quanto mais vai se enchendo os recipientes, com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A concepção bancária de educação contribui para a formação de um ser passivo que não questiona seu mundo, porém o rompimento com este modelo de educação deve ser de luta, pois o homem deve construir seu ser, a partir da problematização da realidade, no comprometimento da luta.

A saída para a condição opressora está no processo educativo problematizador que possibilita ao homem refletir sobre sua realidade oprimida e buscar através do diálogo constante com seus pares superar a contradição que desarmoniza; e a superação envolve o homem que está no mundo e com o mundo, participando ativamente no processo de construção social (FREIRE, 1984, p.40).

Dessa forma, o autor enfatiza a necessidade de a escola criar as condições básicas para que os educadores possam dialogar e refletir no seu cotidiano a possibilidade de confrontar com a realidade que muitas vezes é injusta e opressora, mas com o reconhecimento desta, se pode pensar em superação a partir de práticas participativas que envolvam ações voltadas para a construção do ser social e ativo no seu meio.

A realidade das salas de aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se na sua grande maioria em descompasso com os reais interesses e necessidades dos alunos, citadas anteriormente, e que prendem com as relações-interpessoais, pois os verdadeiros motivos que envolvem essa situação estão na relação professor-aluno. Trata-se de dificuldades que, segundo Mattos (2005), residem nas dinâmicas das salas de aulas com a seguinte afirmação:

Podemos afirmar que estas se localizam na própria dinâmica das salas de aula. A estrutura física, a frustração, a intolerância, a tarefa compreensível e a punição pela nota são marcas dessa realidade vivida por esses alunos. A sala de aula em seu formato peculiar e exclusivo é um espaço revelador da natureza excludente, autoritária, injusta e desigual, na qual é exigida disciplina dos corpos e das mentes de crianças e jovens, potencialmente envolvidos em realidades diferentes daquelas previstas pela escola. (MATTOS, 2005, p. 110)

É necessário que se analise o papel dos sujeitos da EJA, o professor em suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar as didáticas cotidianas, instigando novos desafios na busca de conhecimentos. Que segundo o MEC Ministério da Educação (MEC, 2006) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas na EJA é preciso conhecer quem são os sujeitos, porque eles trazem consigo traços comuns de exclusão reveladas pelas suas condições sócio econômicas e culturais. Para o alunado da EJA a escola representa a porta para ter oportunidades de inserção na sociedade, mas não é tão simples, pois é preciso travar uma luta entre permanecer na escola ou ficar à margem desta, devidos suas condições de sobrevivência.

Nessa direção, a escola deve estar preparada para receber estes alunos a fim de conduzi-los a uma aprendizagem significativa, respeitando as suas individualidades, dificuldades, indiferenças, etc. Neste viés, o educador precisará ter princípios democráticos para entender as particularidades que envolvem uma classe da EJA.

Para Freire (1996) o educador democrático deve na sua prática docente estar sempre reforçando a capacidade crítica do educando, para curiosidade, para a insubmissão e respeitá-lo em relação aos seus saberes, discutindo sobre sua realidade concreta, estabelecendo intimidades entre os saberes curriculares e a experiência dos alunos.

1.2. DESAFIOS E RESISTÊNCIAS: O PAPEL DO CURRÍCULO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A EJA como modalidade de ensino permanece com muitos retrocessos e poucos avanços desde a promulgação da Lei 9.394/96, porém é preciso respeitar as especificidades desse alunado, sendo necessária uma reorientação nas propostas de ensino que possibilitem mudanças no aprendizado e que estas estejam definidas nos parâmetros curriculares, considerando as peculiaridades dos alunos da EJA, só assim, poderemos avançar na aprendizagem desses jovens e consequentemente buscar a melhoria da qualidade do ensino ofertado nas turmas da EJA. Nesse sentido, para CARVALHO (2007), é preciso pensar na qualidade de ensino da escola e de como atuar nessa nova realidade para não deixar que permaneçam práticas obsoletas, que impedem a democratização do ensino, como acesso de todos à educação. Deve-se priorizar a qualidade de ensino como condições reais de acesso aos bens culturais comuns.

Portanto, para que se construa uma base sólida de um ensino de qualidade os profissionais de ensino precisam de novos conhecimentos de forma mais significativas na relação do aprender para fazer. A formação do professor deve estar associada à teoria-prática e contextualizada no espaço que o mesmo atua, além de uma mudança da prática pedagógica para não se pautar somente na transmissão de conhecimentos, ou seja, torna-se necessário uma recomposição na formação docente já que vivemos uma nova realidade social decorrente da globalização. Quanto a isso Di Pierro, (2011) afirma que:

É preciso pensar em um modelo mais flexível de escola, conectado com a vida. Além disso, investir na formação docente, com mais disciplinas obrigatórias e optativas na graduação. Afinal, o papel dos professores não é preparar os estudantes para o futuro, como ocorre com as crianças, mas ter um olhar mais sensível a tudo que é relevante para esses jovens e adultos, da saúde a religiosidade (DI PIERRO, 2011, p.122-123).

É pensar num indivíduo pleno de direito, respeitando o seu desenvolvimento físico e intelectual subsidiado em sua experiência de vida, tornando-o um ser com grandes perspectivas para atingir seus objetivos ao beneficiar-se no contexto da sociedade. Dessa forma, o autor Haddad (2000, p. 235) afirma que:

Após o levantamento das pesquisas na EJA, se constatou a ausência de estudos sobre um currículo voltado pra esse tipo de ensino e em relação aos destinatários dos cursos

e programas e a preocupação com o seu público-alvo. O currículo não é um campo neutro de conhecimentos, precisa ser visto e estudado como um campo onde estruturas econômicas e sociais estão em luta para se adequarem as reais necessidades dos alunos. (HADDAD, 2000, p. 235)

Para tal, é preciso um currículo que contenha na sua essência o desenvolvimento das especificidades daqueles a quem se destina: os jovens e os adultos, sobretudo pensar num currículo que atenda todas as perspectivas para uma educação integral do ser humano, tendo em vista metas que respondam aos anseios desse público. Que de acordo com as recomendações internacionais da CONFINTEA VI (2009) (Conferência Internacional de Jovens e Adultos) o currículo deve ter como principais metas:

Sua inserção num modelo inovador de qualidade para a formação de cidadãos democráticos e sujeitos de ação; – Um currículo variado que respeite a diversidade de etnias, manifestações regionais e da cultura popular e cujo conhecimento seja fundamentado e, uma construção social fundamentada na interação entre a teoria e a prática; – Abordar conteúdos básicos, disponibilizando os bens sócios culturais acumulados pela humanidade; – Colocar as novas tecnologias a disposição da melhoria da atuação dos educadores; – O respeito aos conhecimentos construídos pelos educandos em sua vida cotidiana. (SILVA; MARTINS, 2012, p. 232-237).

Nessa direção, para que os sujeitos da EJA possam aproveitar de currículos com metas que visam à formação integral é necessário urgentemente mudanças nos currículos, sendo imprescindível que contemplem processos de aprendizagens que vá além dos conteúdos ministrados na escola e sejam repensados com inovações das ações pedagógicas.

Assim, percebe-se que é preciso fazer uma modificação nas práticas voltadas para a EJA, adequando práticas pedagógicas e metodologias que superem o que há décadas tem sido apresentado sem quase ou nenhum êxito, no entanto, para tal, o desafio é analisar de forma reflexiva a realidade do aluno que quer aprender, porém depara-se com uma escola que não os incluem devido as regras escolares estarem distantes da realidade dos educandos dessa modalidade de ensino, já que os mesmos possuem realidades de vida complexas e precisam ser inseridos na sociedade de forma igual. Segundo as autoras abaixo:

O processo da alfabetização de jovens e adultos como um desafio para a inclusão deve ser analisado de maneira reflexiva e aberto, ou seja, se faz necessário avaliar a realidade dos educando desta modalidade de ensino, para que assim, o aprendizado possa ser significativo e construtivo. (SILVA; MOURA, 2013, p.34).

Oliveira (2007) ressalta que os critérios de seleção de conteúdos e modos organizar os currículos não há uma forma clara que possa dialogar nem com os desejos e expectativas dos jovens a quem tais currículos são destinados, permanecendo trancados, sem comunicação, rejeitando um possível diálogo com o mundo e com as pessoas em nome de uma aparente neutralidade. Nesse sentido, na forma de organização dos currículos não existe neutralidade e sim, intencionalidade de o que se pretende o sistema educativo para atender aos interesses capitalistas.

1.3. AUSÊNCIA DE DIRETRIZES PARA A EJA: RECENTE BNCC

É preciso um currículo mais dinâmico no dia-a-dia das escolas, como mais um desafio, sabendo-se que a EJA é uma modalidade de ensino que tem identidade própria, portanto necessita de currículos que tragam um olhar no educando e suas peculiaridades e especificidades. Diante disso Arroyo afirma que:

[...] quando se refere à jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais e sociais, jovens e adultos. Essa diferença sugere que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos (ARROYO, 2005, p. 224).

Nas duas primeiras versões, ainda foram discutidas alguns aspectos sobre a EJA, entretanto, a última versão do documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é retirado a possibilidade de discutir as peculiaridades da EJA, ficando sem definição dos pontos mais importante desse segmento. Nessa perspectiva, os autores como Giroux (1997), Nóvoa (1996) Sacristan (1996) entre outros afirmam que as reformas educacionais não têm acreditado na intelectualidade e competência dos professores para conduzir a educação dos estudantes. Portanto seus pressupostos não contemplam os que fazem a escola no seu cotidiano. Segundo Arroyo (2003) ultrapassar a formalidade do currículo e inserir uma nova concepção dinâmica no dia a dia das escolas que efetivamente favoreça o trabalho do professor e a construção do saber dos alunos.

Nesta perspectiva, é preciso que os conteúdos curriculares sejam pensados e revistos no contexto da identidade e dos anseios dos diversos sujeitos da EJA. Com o domínio de estratégias pedagógicas e metodologias direcionadas para a dinamização da formação

específica de professores que são os responsáveis pelo sucesso das aprendizagens dos alunos e para tal, é preciso estar convencido que a melhoria da qualidade de ensino nas escolas parte da construção de uma nova vertente que favoreça a formação dos alunos e de professores no novo modelo de sociedade.

Dessa forma, não se pode adequar o currículo às necessidades e as compreensões dos alunos porque não levam em conta suas realidades, seu anseios, e isto provoca a falta de estímulo, pois o que é apregoado na escola está desvinculado da vida cotidiana destes alunados. A consequência a partir de então é a evasão constantes nessas turmas. Conforme os autores: Haddad e Di Pierro (2000) um novo modelo de exclusão produziu no sistema educacional, jovens e adultos com defasagem na aprendizagem, os chamados analfabetos funcionais que não conseguem escrever um simples bilhete e sistematizar um cálculo mesmo frequentando a escola há vários anos. Portanto, com a redemocratização do ensino, ou seja, com a entrada de todos os alunos na escola, é preciso repensar um novo modelo educacional que garanta a permanência com qualidade na educação para todos. No entanto, a escola não se preparou para ensinar a todos que trazem consigo dificuldades sociais ou de aprendizagens, tornando-se assim um problema escolar e social, pois falta uma maior flexibilização nos currículos; novas formas de práticas educativas dos professores para que se obtenham êxitos ao ensinar e aprender, reconhecendo assim os educandos como sujeitos de direitos e garantindo lhes a plena formação humana. De maneira curiosa, o autor Oliveira (2010, p.12.) ainda explicita que:

Partindo de um princípio de mudanças em prol dos alunos, os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de se preocupar somente em levar alguns conhecimentos escolares clássicos e formais desvinculados das realidades e anseios dos alunos e passariam a integrar conteúdos que possam contribuir para as ações concretas que possibilitam a capacidade dos alunos em desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida em conjunto no seio da sociedade em que vive.

Assim, para o autor, os objetivos do trabalho pedagógico são de contribuir para a transformação da realidade dos alunos com ações efetivas de mudanças, preocupando com práticas que valorizem o conhecimento para melhorar sua vida cotidiana e da sociedade em que está inserido.

CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA PARA EJA

2.1. Práxis Pedagógica; a Importância da Reflexão Crítica.

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na LDB/96, como já foi explicitado anteriormente. Mas, para que na prática estes direitos sejam contemplados é preciso que a comunidade escolar desenvolva atitudes voltadas para o sucesso dos alunos com as ações que despertem interesses ao público alvo e aos alunos da EJA. Segundo Moacir Gadotti (2003), “o aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz com curiosidade”. Para tanto, o professor também precisa exercer a curiosidade tornando-se curioso, e assim, buscar sentido para o que fazer e apontar novos sentidos no fazer dos seus alunos. Dessa forma, deixará de ser somente “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. O autor também ressalta, que “tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido, tudo o que estudamos tem que ter sentido” (GADOTTI, 2003, p.16).

Portanto, é preciso novos desafios para que aconteça uma revolução metodológica na educação, onde a escola se transformaria em um local privilegiado para a ocorrência das mudanças necessárias na qualidade de ensino, tendo em vista uma ampla visão do cotidiano escolar, buscando um novo olhar em todos os aspectos da escola tais como: objetivos da escola, a organização escolar, as estratégias, número de alunos por turma, alunos com necessidades especiais, os projetos pedagógicos desenvolvidos, o perfil dos alunos, relacionamento entre a escola e a comunidade e a infraestrutura entre outras questões. Concluindo esse pensamento vale lembrar, conforme os autores abaixo:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de método e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (SHOR; FREIRE, 1986, p.48).

Assim, para transformar a educação é necessário intervir nas relações através do diálogo, da interação com o saber e com a sociedade, superando assim certas visões de educação como é o da EJA que é vista como educação compensatória e que não deve restringir-se a compensação da educação básica, sendo necessárias metodologias com uma visão mais ampla

e permanente de educação libertadora que responda às demandas do desenvolvimento do aluno como um todo.

Os professores precisam estar precavidos para atender as demandas e os anseios dos alunos da EJA, considerando-os sujeitos ativos do processo em todas as propostas e projetos pedagógicos. Conforme ressalta Carrano (2000, p.10), a respeito dos sujeitos jovens: “ao dialogarmos como educadores nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis”.

Dessa forma, cabe ao professor o papel de despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar situações problemas em dados de reflexão para compreender o processo educativo, levando em conta a capacidade de relacionar aspectos da vida social, com seu tempo, sua história e seu espaço.

Nesse processo é importante olhar para esses alunos como sujeitos que precisam de uma visibilidade pensada e analisada que norteia a prática pedagógica voltada para esses sujeitos, em que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69).

Portanto, a educação básica para esses alunos deverá dar condições para que possam desenvolver seus estudos e, a partir de então sejam inseridos na sociedade através do trabalho e do exercício da cidadania. Somente será possível quando o aluno passa a adquirir o hábito de pensar, refletir e questionar a realidade no mundo em sociedade. Segundo Barcelos:

Oferecer uma educação de qualidade a sujeitos jovens e adultos implica conhecer sua realidade e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo. E nos impõe a necessidade de pensar a educação de jovens e adultos não para os sujeitos jovens e adultos, mas, sim, com os sujeitos jovens e adultos, situação que Freire apontava ainda na década de 1960. (BARCELOS, 2007, p.08)

Neste sentido, o objetivo é contribuir para que novas abordagens processuais da prática pedagógica tenham seu foco na capacitação do educando, permitindo-lhe ser construtivo interativo e dialógico e que possibilitem a formação de competências. Para contemplação deste sujeito “o professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade” (GADOTTI, 2003, p. 25). E

ressalta: “o professor e a professora precisam assumir mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária”.

Assim, o papel do professor ao ensinar, deve ser: desenvolver sua aula usando uma prática pedagógica mais participativa que garanta condições de aprendizagem e tenha como finalidade fornecer informações sobre o processo pedagógico, permitindo ações de intervenções que estejam comprometidas com a aprendizagem do aluno, ciente de que estes são sujeitos do processo. É somente com mudanças na prática em sala de aula que o ensino pode alcançar outro horizonte.

Segundo Vasconcellos (2005, p.65) “Novas ideias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática”. Muitas justificativas são colocadas como empecilho para que não ocorra uma mudança de postura diante da exposição dos conteúdos e dos instrumentos de avaliação, bem como a análise crítica dos resultados, enquanto alguns profissionais continuam ainda pensando dessa maneira, outros partem em busca de conhecimentos por sentirem a necessidade de mudanças.

Portanto, a se pensar numa estratégia metodológica direcionada para alunos da EJA é preciso direcionar um olhar mais voltado para esses sujeitos de direitos, investigando as possibilidades de mudanças que venham melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem e que ampliem um leque de igualdade para todos os sujeitos aprendizes, não deixando nenhum à margem do saber fazer. E assim, todos serão ajudados e contribuindo para que a aprendizagem aconteça de forma ampla e significativa. Como é explicitado no dizer da autora abaixo:

Qualidade liga-se à ação humana, sempre incontrolável e inconstante, capaz de se sobrepor ao anteriormente fixado, de agir contra os efeitos de um poder totalizante e englobante. Qualidade implica participação e compromisso, oportunidade de desenvolver potencialidades e a capacidade de ser sujeito da sua própria ação. (BARCELOS, 2007, 08)

Neste sentido, para atingir uma educação de qualidade, está implicado o compromisso com sujeitos do processo educativo. Professores e alunos devem estar abertos para as mudanças sabendo-se que a nova realidade social exige que sejamos sujeitos da nossa própria ação.

Segundo Ausubel (1980) a aprendizagem significativa concretiza com a organização e integração do material, isto é, dos conteúdos, na estrutura cognitiva, para possibilitar uma sequência de opções de associação de conceitos de modo a levar a uma consolidação do

aprendizado, ou seja, segundo o autor o aluno possui conhecimentos prévios que devem ser valorizados e ressignificados a partir de novos conhecimentos que interajam para facilitar ativamente a aprendizagem através do autoconhecimento.

Contudo, se percebe a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas ministradas nas escolas, principalmente com os alunos da EJA, pois somente haverá um desempenho maior na aprendizagem quando esta estiver embasada na autoconfiança, fazendo com que os alunos construam seu poder de persuasão. Para tanto, Rocha (2009) o processo de ensino e aprendizado precisa ser fundamentado na confiança que o professor apresenta para seus alunos no que refere à sua capacidade de aprender, criar, descobrir, buscar, desafiar, com base na escolha e no assumir a sua posição mediante a sua determinação.

Nessa direção, é fazer com que o educando se sinta motivado para aprender cada vez mais e promover a construção do conhecimento. Conforme Souza (2007, p. 505) “para se alcançar uma prática que permita uma aprendizagem significativa, são indispensáveis que sejam consideradas, dentro do processo educativo, informações que mostrem o contexto no qual os alunos estão inseridos”, ou seja, numa prática que tenha sentido para os alunos é necessário que parta de algo que os alunos já tenham conhecimentos e sejam significativos para eles, principalmente alunos jovens e adultos oriundos das classes de trabalhadores operários, domésticos e outros.

Leitão (2004) ressalta que as práticas pedagógicas necessitam ser bem planejadas e fundamentadas para que os alunos tenham motivação para aprender, promovendo assim, a construção do conhecimento, proporcionando ao mesmo a ser um cidadão crítico e reflexivo diante dos acontecimentos que lhe são apresentados.

O autor nos leva a refletir sobre a necessidade da construção das práticas pedagógicas e que estas estejam bem fundamentadas, ou seja, que não basta planejar, mas que haja um norte para quem vai usufruir de tais ações. E, a partir destas práticas verificar se houve a aquisição do saber crítico e reflexivos por parte dos aprendizes no uso do exercício da cidadania.

2.2-PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE FAVOREÇAM O ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde a aprovação da LDB em 1996, que determina que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, ou seja, o desempenho do aluno deve ser observado ao longo do ano e não apenas numa prova ou

trabalho. Porém diferentemente do que diz a lei, continua-se a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação.

A esse respeito Furtado (2005) ressalta que os professores basearam suas ações em crenças rígidas, criadas e mantidas pela insegurança deles de mudar, adotaram as mesmas práticas punitivas utilizadas anteriormente, como o castigo físico (ajoelhar-se no milho, uso da palmatória) e moral (medo, ansiedade, tensão), hoje os professores se restringem a uma forma mais sutil de castigar o aluno. Sobre esse aspecto, Luckesi, assinala que:

Hoje essas formas de castigar são raras; porém, o castigo não desapareceu da escola. Ela se manifesta de outras maneiras, que não atingem imediatamente o corpo físico do aluno, mas a sua personalidade, sendo, no sentido em que Bourdieu fala em seu livro *A reprodução, uma violência simbólica*. (LUCKESI, 2003, p. 49)

Sendo assim, sabemos que existem diversas formas de castigar os alunos, sem ser necessário bater, colocá-los para fora da sala, basta apenas olhar com indiferença, que por si só fazem com que eles percam a sua autoestima e a confiança e acabam desestimulados a seguir em frente.

Segundo HOFFMANN (1986, p. 86) “sugere uma perspectiva de avaliação mediadora que visa o social, processo avaliativo possa estimular o educando a superar suas dificuldades no decorrer da aprendizagem”. A avaliação assume outro caráter em que as dificuldades dos alunos não são mais motivos de reprovação, mas subsídios para o professor buscar formas de superá-las através de um processo contínuo de acompanhamento dentro de um clima de confiança e respeito entre educador e educando.

A autora ressalta ainda que:

“As práticas tradicionais seculares e rotineiras na escola não se transformam de um dia para o outro (...) é preciso refletir sobre o significado do que se vem fazendo e partir daí para a construção de uma prática que se adeque a cada realidade de modo que o aluno vai se sentindo estimulados a progredir até alcançar os objetivos propostos”. (Idem, 1986, p. 86)

Nessa concepção o professor vai desenvolvendo o seu trabalho e avaliando continuamente o aluno, a avaliação vai apontando as dificuldades, os avanços a fim de favorecer o desempenho do aluno.

Na prática de sala de aula as tarefas são devolvidas aos alunos apenas com o visto e serve para um ponto a mais no teste, quando deveriam ser trabalhadas positivamente e não as

ver como um problema. A correção das tarefas passa a existir como momento de reflexão sobre hipóteses construídas pelos alunos e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas.

Segundo Luckesi (2003, p. 58) “a questão do erro, da culpa e do castigo na prática escolar está bastante articulada com a questão da avaliação da aprendizagem.” Assim o autor assinala que a avaliação classificatória inibe o desenvolvimento da ação, enquanto que a avaliação diagnóstica visa promover a ação-reflexão-ação para atingir os objetivos desejados. Por isso, segundo Hoffmann (2009), a avaliação mediadora se opõe ao modelo de transmitir, verificar, registrar ou medir e procura desenvolver uma linha mais reflexiva e desafiadora do educador na tentativa de reciprocidades intelectuais entre elementos da ação educativa. E ressalta que professores e alunos buscam coordenar seus pontos de vista traçando ideias, reorganizando-as numa relação dialógica.

Assim os erros dos alunos não devem ser usados para punição, mas como um recurso que o professor retorna para discussão com todos na sala de aula.

2.2.1. Concepção Mediadora

Na concepção mediadora, o processo de construção do conhecimento possibilita ao professor refletir o seu trabalho pedagógico na sala de aula para avaliar o desenvolvimento do estudante oferecendo-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagens, através de novas leituras ou explicações, sugerindo-lhes investigações, proporcionando-lhe vivência enriquecedora a tomadas de consciência progressiva sobre o tema em estudo.

Dessa forma a avaliação não é apenas transmissiva, ela faz parte do processo de ensino, ou seja, promove melhores aprendizagens aos estudantes.

. Nesse sentido, HOFFMANN (1991), diz que a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber do aluno e pelo professor como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados de compreensão. Para o professor agir de forma a favorecer o aluno através do processo de aprendizagem, que valorize a avaliação numa perspectiva mediadora.

2.2.2 -. Concepção Diagnóstica

Na concepção diagnóstica, o acompanhamento é constituído por uma sondagem da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. Esta avaliação obriga uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. Avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

Segundo Luckesi (2003, p.81) “em primeiro lugar há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica”. Com isso queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. “Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias que possa avançar no seu processo de aprendizagem.”

Sendo assim, a avaliação enquanto função diagnóstica, Luckesi ainda enfatiza, “a avaliação deverá ser executada com certo rigor técnico que implica algumas exigências”. Sobre esse aspecto o autor citado acima, também assinala que o processo de avaliar tem basicamente três passos:

Conhecer o nível de desempenho do aluno (constatação da realidade); - comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação); - tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (Revista nova escola p.16, Nov, 2001).

Nesse sentido, cabe ao professor direcionar seu olhar para o aluno e avaliar apenas o que ensinou e não exigir do aluno na hora das provas coisas que não foram ensinadas. Um exemplo comum dessa prática é quando um professor explica um assunto e na hora de avaliar pede outro, essa queixa é comum em dias de provas. Atitudes como essa desqualificam o trabalho de muitos profissionais comprometidos com a educação.

A avaliação escolar, no atual contexto, continua como um grande desafio para os professores e estudantes, principalmente tratando-se das escolas que reproduz o modelo avaliativo que não respeita o perfil dos jovens e adultos, distanciando assim da importância do ato de avaliar como sujeito emancipador, dialógico e reflexivo para o público específico da EJA. O autor Fernandes (2009, p. 55), defende que:

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos. [...] a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens e [...] que deve servir mais para ajudar as pessoas e desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala.

Dessa forma, a avaliação deve ser conduzida para a melhoria das aprendizagens e do ponto de vista do autor seja para o desenvolvimento pessoal do aluno e da prática avaliativa do professor.

CAPÍTULO III - ANALFABETISMO NO BRASIL: UM CONTEXTO DE EXCLUSÃO

3.1 – Inclusão e Permanência do Aluno na EJA

Apesar dos importantes avanços na luta do ideal de uma educação para todos, ainda no século XXI vivencia-se uma realidade em que gigantescas parcelas da população não têm acesso a uma educação de qualidade. Conforme Andrade, inspirada em Arroyo, analisa a Educação de Jovens e Adultos explicita que:

Em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos. Conforme nos lembra Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, ‘os lugares sociais a eles reservados-marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis (...)’ (ANDRADE, 2011, p.01)

Diante da falta de democratização das oportunidades do ensino, é preciso que se questione como conduzir as concepções de educação de forma a respeitar as diferentes culturas, em que a competência da escola esteja voltada para a ação pedagógica que desenvolva propostas para dar suporte a todos os alunos sem identidade e oportunidades educacionais e que estes alunos recebam uma formação humana que contemplem suas reais necessidades.

O sistema educacional precisa repensar como buscar parceria junto a outras instâncias para tentar solucionar diversas formas de desigualdades sociais através de políticas públicas de qualidade e não atribuir a causa de todo fracasso escolar ao despreparo do professor ou ao

perfil psicológicos e sociais dos alunos, tendo em vista que sozinhos não podem solucionar todos os problemas da instituição porque o fazer pedagógico depende de fatores internos e externos que dificultam a aprendizagem dos alunos e elevam os índices do analfabetismo. É preciso trabalhar em conjunto, toda comunidade escolar como objetivos em comum.

Percebe-se com esse número significativo de adultos analfabetos, que o descaso com a escolarização brasileira é ainda muito grande, ou seja, a escola não cumpriu sua função social de inclusão, pois até os dias atuais constitui uma dívida social com todos os brasileiros que não tiveram acesso a educação que oportunizem a todos os mesmos direitos. O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/96 (LDB), sendo um dever do Estado e da família promovê-la. Estamos perante uma crise do sistema que, Segundo Teodoro (2001, p. 5) pode-se afirmar que:

A escola para todos vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da “economia do conhecimento”; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou de reprodução do *status* alcançado.

Para tanto é preciso pensar numa proposta metodológica para melhoria da eficácia da ação educativa trazendo para a prática a cultura local, o espaço do debate, da busca das experiências e de pesquisas a fim de que a aprendizagem se torne um objeto ativo e que produza conhecimento significativo para que garanta equidade no desenvolvimento social futuro, assim tirar o indivíduo da condição de exclusão e assegurar a construção de igualdades sociais.

De acordo com a legislação, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição, art.205, e LDB, art.2º). Portanto é por lei que a escola deverá promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o mundo do trabalho, dessa forma, oportunizando o aluno a tornar-se emancipado no seu espaço social.

Reportando-se para a Educação de Jovens e Adultos, ainda se percebe que, apesar da regulamentação dessa modalidade, não atende as expectativas criadas e para que se possa melhorar a aprendizagem dos alunos e a sua permanência na escola. Visto que a EJA se apresenta como um importante segmento de atuação do governo, tendo em vista o enorme

contingente de pessoas que não teve acesso a um nível de escolaridade em idade normal, dentro dos padrões mínimos aceitáveis para o ingresso no ensino regular. Conforme o autor explicita abaixo afirmando:

É necessário reivindicar e lutar para que as escolas e seus agentes educativos rompam com a concepção de conhecimento linear, cumulativo e classificatório que são vislumbrados no processo pedagógico e, conseqüentemente, na avaliação. Essa cultura, arraigada no espaço escolar, conduz a exclusão social, por meio do fracasso escolar, viabilizado na repetência, na reprovação e na evasão. Buscamos uma prática pedagógica avaliativa comprometida com a inclusão, com o respeito às diferenças, por meio do diálogo e da construção coletiva dos diferentes saberes e conhecimentos (ESTEBAN, 1999/2000, p.66).

Dessa forma, é preciso que se pense na inclusão e na permanência desses alunos de modo a favorecer o ensino e aprendizagem voltada para uma concepção dialógica a partir de uma prática pedagógica que respeite a cultura e o social, a fim de mobilizar o gosto pelos diferentes saberes e conhecimentos construídos através de ações estratégicas inovadas e assim os levem para o sucesso tão almejado. O sucesso escolar, segundo Perrenoud:

Deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia à escola assumir. Seria desejável que essa expectativa fosse explicitada e remetesse a objetivos de formação em sentido amplo, em vez de permanecer subentendida, o que impede a escola de construir os meios para suas ambições educativas, como se vê a propósito da cidadania. (PERRENOUD, 2003, p.20),

Neste sentido, cabe aos que fazem parte desse processo procurar critérios de sucesso sem se distanciar do que é essencial para viabilização de uma aprendizagem eficaz e justa que favoreçam o desenvolvimento de ações educativas emancipadoras e inclusivas, e com essa perspectiva de buscar um conceito de qualidade de ensino para além do que está instituído. Barcelos (2007) ressalta que:

Pensar *qualidade* de forma diversa do sentido que lhe é atribuído oficialmente nos impõe a necessidade de dar-lhe outro rumo, buscando outros sentidos. Esses sentidos ligam-se à práxis humana, à capacidade humana de pensar e agir. Em uma perspectiva *freireana*, pensar educação de *qualidade* implica compromisso com sujeitos que participam do ambiente escolar, que constroem e reconstróem suas vidas nesse ambiente. (BARCELOS, 2007.p.4)

Portanto, é preciso buscar caminhos que envolvam todos os sujeitos para que compreendam que as concepções necessitam ser questionadas para uma efetiva mudança na qualidade de ensino através das ações educativas no ambiente escolar.

3.2 NOVAS REALIDADES E DEMANDAS PARA EJA

Nos últimos anos a partir de 2007 foram apurados pelo INEP através do censo da educação básica, que a EJA vem reduzindo o número de matrículas. Jardelino e Araújo (2014), falam que é preciso saber os motivos que levaram a esta redução; pois sabemos que há uma grande demanda nas turmas de jovens e adultos que nos últimos anos vem diminuindo consideravelmente, porém a demanda continua, sendo necessário analisar quais razões levaram a reduzir matrículas para se pensar uma forma que contemple esse público com material, espaço, infraestrutura e com professores preparados para atuar nas salas de jovens, adultos e idosos, atendendo as suas necessidades e dificuldades.

Diante do exposto é preciso refletir e levar essa discussão sobre os jovens e adultos da EJA para outras instâncias, visando mudar a realidade. “Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheçam como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p.23). Assim, o que os jovens e adultos precisam é ser visto como sujeitos de direito, sem mascarar a sua realidade e exigir políticas públicas que favoreçam o exercício da cidadania.

Diante da atual realidade da EJA algumas questões são cruciais para ser apresentadas como desafios, embora saibam que temos tantos outros que problematiza a Educação de Jovens e Adultos.

3.2.1 Juvenilização da EJA; Atuação do Professor com Práticas Inovadoras.

Uma nova realidade na modalidade EJA é a presença de alunos tão jovens, de certa forma se deu devido à migração dos alunos, após a promulgação da LDB, lei nº 9.394/1996, prevendo o ingresso do aluno conforme no artigo:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (**Brasil**, Lei nº 9.394/1996).

A lei possibilitou a certificação do Ensino Fundamental para os maiores de 15 anos, e estendendo o direito dos jovens e adultos trabalhadores para que pudessem retomar e acelerar seus estudos transferindo-se para EJA. Jardimino e Araújo (2014) ressaltam que a entrada dos alunos das classes regulares da Educação Básica para EJA, dá-se com alunos cada vez mais jovens e denuncia uma nova realidade que precisa ser analisada porque traz causas e consequências para a prática pedagógica do professor e para a aprendizagem do aluno nelas inseridos.

De acordo com Andrade (2004, p.51), esses jovens:

Têm em comum o fato de carregarem a marcada pobreza e de, exatamente por esse motivo, não tem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória. São jovens que por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola, vivem em periferias, favelas vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; vida escolar (de 7 a 14 anos).

Jardilino e Araújo (2014) afirmam que a realidade da EJA é de jovens oriundos de classes sociais baixas e com diferentes condições socioeconômicas e culturais e buscam na educação estabelecer um diálogo com todos e principalmente com o professor.

3.2.2 Desenvolvimento Profissional dos Educadores da Eja

A presença de profissionais que apresentem perfil para as turmas da EJA é desprezada pelas redes de ensino, o que fazem apenas é selecionar profissionais para a sala de aula do ensino regular, não abrindo concursos específicos para o professor dessa modalidade. Para (André Lazaro, 2014, p. 54) “a formação de professores para Educação de Jovens e Adultos sofre as consequências de um ciclo vicioso cujos resultados acabam por reduzir as oportunidades de oferta de turmas.” Segundo Jardimino e Araújo, (2014, p. 137) “este sujeito é, sem dúvidas, elemento importante no desenvolvimento das práticas de ensino e na implementação das reformas educacionais, que repercutem significativamente na sua profissionalidade.” Com relação a esse ponto:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 154).

Diante desse quadro o desafio é preparar professores para ensinar os alunos da EJA, já que esta está incluída na Lei de Diretrizes e Bases Nacional e abre ao debate desse tema sobre formação dos professores de jovens e adultos. Em relação a esse ponto Jardelino e Araújo (2014) afirmam que na formação de professores, a prática do professor é essencial seja ela inicial ou continuada em qualquer modalidade, porém é preciso rever a EJA em virtude desta não apresentar nos seus currículos de formação a preparação desses educadores que atuam nessa modalidade.

A formação do docente é importante, porém para os professores da EJA essa formação deve ser feita com ênfase as especificidades que a modalidade exige. Com relação a esse ponto a autora Petrosino (2014, p. 20) diz que é preciso investir na formação do professor da EJA e na sua valorização, possibilitando condições para qualificar o seu trabalho e, conseqüentemente, resultados positivos no desempenho dos alunos.

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO

Esta pesquisa trata de estudo de caso, cuja abordagem metodológica é de natureza qualitativa. Na explicitação de Yin (2001) o estudo de caso serve para responder o “porquê” e “como” para facilitar a compreensão dos fenômenos de natureza sociais, quando analisada particularmente no contexto situacional. Segundo Stake (1978, p. 258), é “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”. Para ambos os autores o estudo de caso julga a compreensão da realidade pelo pesquisador.

A presente pesquisa elegeu um grupo de alunos do 2º ao 9º ano da EJA em uma escola específica, por ser a única escola da zona urbana a oferecer essa etapa de Ensino na íntegra. Ou seja, essa escola foi escolhida devido a esta atender a modalidade EJA do 2.º ao 9.º ano, da I a IV Etapas englobando todas as Etapas do Ensino Fundamental, e estar localizada na zona urbana da cidade de Estância/SE.

A investigação debruçou sobre a pesquisa de campo através de questionários para os alunos e o coordenador pedagógico, recolha documental (PPP, PCNs, Regimento da Escola, Proposta Curricular EJA e planejamento anual) da escola e encontros do grupo focal realizados com professores.

A pesquisa com educadores procura relacionar o desenvolvimento das suas práticas e a consonância prevista nas Diretrizes Curriculares da EJA, com o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e com o Referencial Curricular da Escola. Os dados coletados junto à secretaria da escola, através da recolha documental, conforme Bravo (1991) são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Portanto serviram como base para análise dos currículos na modalidade EJA e do planejamento anual, ou seja, para obter informações de como é realizado o trabalho pedagógico do professor e a sua adequação para aprendizagem dos alunos.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

4.1.2 Escola Municipal Resistência

A Escola Municipal Resistência localizada em Estância, pertence à rede Municipal de Ensino subordinado a Secretaria Municipal de Educação.

É uma escola do município e região Sul do Estado de Sergipe conta com 996 alunos matriculados que estão distribuídos da seguinte forma 293 no Ensino Fundamental I-Menor, 279 no Ensino Fundamental II- Maior e 424 e na Modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com matrículas semestrais.

A escola tem uma infraestrutura antiga e quanto ao espaço físico à escola possui 10 salas de aulas funcionando pela manhã e tarde com o Fundamental I e II. O turno noturno é composto por 10 salas com a modalidade de ensino para Educação de Jovens e Adultos (EJA) funcionando com 2º e 3º anos -, I Etapa (Primeira Fase); • 4º ano – II Etapa (Primeira Fase); • 5º ano – II Etapa (Primeira Fase); 6º ano A e B – III Etapa (Primeira fase); • 7º ano A e B – III Etapa (Segunda fase); • 8º ano A e B – IV Etapa (Primeira fase); • 9º ano - IV Etapa (Segunda fase).

A escola dispõe de 01 laboratório de informática e 01 secretaria; 02 banheiros para acessibilidade; 01 banheiro masculino e 01 feminino, ambos com 05 utilitários; uma cozinha; um pátio coberto adaptado para o refeitório; 04 depósitos; uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado); 01 quadra de esportes (desativada). Possui também, 01 sala de leitura pequena adaptado com TV e vídeo; 01 sala dos professores; 01 diretoria e uma sala da coordenação que divide o espaço com a secretaria.

A escola compõe uma equipe de professores que possuem o nível superior em diversas áreas do conhecimento, entre elas estão: 03 professores com Licenciatura em Matemática, 18 com Licenciatura em Pedagogia, 05 com Licenciatura em Letras/ Português, 02 com Licenciatura em Artes, 03 com Licenciatura em Educação Física, 02 com Licenciatura em Ciências, 01 com Licenciatura Plena em Geografia, 02 com Licenciatura Plena em História, 01 com Licenciatura em Ciências Biológicas e 01 com licenciatura plena em Língua Portuguesa.

No total são 51 funcionários, sendo distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo 40 docentes, 02 merendeiros, 06 serviços gerais (terceirizados), 01 diretora, 02 agentes administrativos, 01 técnico pedagógico, 01 psicopedagogo, 01 cuidador, 03 intérpretes de libras, 03 coordenadores.

A escola não dispõe de documentos como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Referencial Curricular, que são obrigatórios e devem ser elaborados com a presença de todos os funcionários da escola, do Regimento Escolar, que é necessário para que haja uma organização didática, pedagógica e administrativa, no entanto apenas funciona precariamente o Conselho Escolar com os métodos propostos pelas normas estabelecidas pela Secretaria da Educação do município.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

4.2.1 A História da Cidade Jardim de Sergipe – Estância

Pedro Homem da Costa e seu concunhado foram agraciados com as terras onde se encontra hoje o território de Estância. A doação foi feita pelo capitão-mor da Capitania de Sergipe, João Mendes, em 16 de setembro de 1621, porém, as ditas terras haviam sido adquiridas anteriormente por Diogo de Quadros e Antônio Guedes, os quais não a povoaram nem a colonizaram, razão pela qual perderam o direito da concessão. Tanto Pedro Homem da Costa, como Pedro Alves e João Dias Cardoso, este último sogro dos dois, já ocupava a gleba antes da concessão, com roças e criação de gados.

Quem primeiro desbravou as terras foi Pedro Homem da Costa e nelas edificou uma capela, dedicada a Nossa Senhora de Guadalupe, santa que nos consta, é, também, a Padroeira do México. Entre os mexicanos, estância é uma propriedade de criação de gado e os seus ocupantes são chamados de estancieiros, daí o nome adotado por Pedro Homem da Costa: Estância.

Durante muito tempo, Estância foi subordinada à Vila de Santa Luzia do Real, atualmente Santa Luzia do Itanhy/SE. Só em abril de 1757, o rei autorizou que realizassem na povoação de Estância "vereações, audiências, arrematações e outros atos judiciais na alternativa dos juizes ordinários", acontecendo assim, a separação jurídica da Vila de Santa Luzia, então em franca decadência. Em 25 de outubro de 1831, a sede da Vila de Santa Luzia

é transferida para Estância. Em cinco de março de 1835, é criada a sua Comarca, e, finalmente, a quatro de maio de 1848, foi elevada a categoria de cidade.

A cidade de Estância, denominada por Dom Pedro II, como o jardim de Sergipe, a cidade dos sobrados azulejados, das festas juninas e do barco de fogo, ainda possui um belo acervo arquitetônico, apesar das constantes perdas provocadas por destruições e mutilações de prédios históricos.

5. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram 08 (oito) professores do 2.º ao 9.º ano; 01(um) coordenador do turno noturno; 28(vinte e oito) alunos de ambos os sexos e faixa etária entre 15 a 60 anos, cursando o 2.º ao 9.º Anos, da I a IV Etapa da EJA. O critério utilizado para a escolha dos alunos foi de 2 ou 3 alunos de cada etapa de forma aleatória simples. Para os professores o critério foi o da disponibilidade em participar da pesquisa.

6. RECOLHA DE DADOS

A rede Municipal de Ensino de Estância oferece a Educação de Jovens e Adultos em 5 escolas para o atendimento dessa modalidade. Na zona urbana funcionam 02 escolas com a modalidade EJA para 2º e 3º ano (1ª Fase – I Etapa); 4º e 5º ano (2ª Fase e II Etapa); do 6º e 7º ano (III Etapa) 8º e 9º ano (IV Etapa) e outra com o ensino do 6º ao 9º ano (III e IV Etapas). Na zona rural funcionam 02 escolas com as respectivas etapas A escola escolhida para o estudo foi por ser uma escola que está centralizada e atende um público proveniente de vários bairros da cidade e também dos povoados. Outro aspecto foi por ser a única que oferece as séries iniciais completa, enquanto que as demais não atende a todas as etapas de ensino e são de difícil acesso.

Em primeiro lugar fez-se o contato com a direção da escola, para apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa (Anexo A). Posteriormente a diretora comunicou aos participantes sobre a pesquisa que previamente marcaria as datas com a pesquisadora, os

professores, o coordenador e os alunos para a recolha dos dados, conforme o andamento da pesquisa.

Etapa-A recolha de dados iniciou-se com a análise dos documentos na escola. Os documentos analisados foram: o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, Referencial Curricular da Escola, Regimento Escolar e o Plano Municipal de Educação de Estância e Planejamento Anual. Primeiramente foram analisadas as atas das reuniões pedagógicas e administrativas, pois foram os únicos documentos que a escola tinha, segundo o relato da secretária. Foram pedidos os demais documentos, porém foi informado que alguns haviam sido extraviados, como o Regimento, situação que causa estranheza. O PPP, segundo registros em atas, teve início em dois mil e onze (2011), porém desde então não foi concluído. O Referencial Curricular também não foi feito durante esses anos de funcionamento da escola e quanto ao PMEE, sancionando em 2015, mas ainda não existe uma cópia na escola. Quanto ao planejamento anual, faltavam alguns professores entregarem a coordenadora para arquivar na secretaria da escola.

A investigação prosseguiu com os três encontros do grupo focal com os professores, sendo que foram realizados em etapas diferentes, conforme disponibilidade de espaço e tempo da escola.

PRIMEIRO ENCONTRO do grupo focal iniciou-se dia 28 de abril de 2017 às 20h 00min com término às 21h30min, nesse tempo foram entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), ficando assim todos cientes para aceitar ou rejeitar em assinar o referido documento. Este foi realizado na sala de leitura e vídeo da escola, espaço cedido pela direção. A sala foi organizada pela pesquisadora, as cadeiras foram colocadas em círculo e ao lado uma mesa com o notebook com gravador de áudio instalado um programa de *audacity* a fim de captar as falas das professoras para posteriores transcrições e análise, porém no momento foi substituído por um celular com o gravador de voz, já que o notebook apresentou defeito no áudio.

Nesse primeiro encontro explicitar o objetivo do grupo focal e foi solicitada a colaboração de todos para que falasse o que pensava e fossem respeitadas todas as opiniões do grupo, depois foram ditas algumas regras, como falar cada qual na sua vez, não se ausentar ou atender celular naquele momento. O grupo focal fez-se necessário para a pesquisa, pois possibilitou ouvir os professores sobre suas crenças, percepções, práticas e ações pedagógicas e interação professor/aluno na modalidade EJA.

Logo após iniciei a apresentação de um vídeo com algumas cenas do filme *Escritores da Liberdade* que durou em média 00h 22min 15s, com o objetivo de discutir as cenas marcantes do filme relacionado a apresentação do planejamento de ensino da professora no seu o primeiro dia de aula e os conflitos entre os alunos presenciados pela professora; as primeiras estratégias de ensino adotadas e a ação pedagógica utilizada para diagnosticar a realidade da turma, conforme a sinopse abaixo:

No filme, a professora Erin Gruwell assume uma turma de alunos problemáticos de uma escola que não está nem um pouco disposta a investir ou mesmo acreditar naqueles garotos. No começo a relação da professora com os alunos não é muito boa. A professora é vista como representante do domínio dos brancos nos Estados Unidos. Suas iniciativas para conseguir quebrar as barreiras encontradas na sala de aula vão aos poucos resultando em frustrações.

Apesar de muitas vezes apresentar desânimos nas chances de um resultado positivo no trabalho com aquele grupo, Erin não desiste, levanta a cabeça e segue em frente.

Mesmo não contando com o apoio da direção da escola e das demais professoras, ela acredita que há possibilidades de superar as mazelas sociais e étnicas ali existentes. Para isso cria um projeto de leitura e escrita, iniciada com o livro “O diário de Anne Frank” em que os alunos poderão registrar em cadernos personalizados o que quiserem sobre suas vidas.

Ao criar um elo de contato com o mundo Erin fornece aos alunos um elemento real de comunicação que lhes permite se libertarem de seus medos, anseios, aflições e inseguranças.

Erin consegue mostrar aos alunos que os impedimentos e situações de exclusão e preconceito podem afetar a todos independente da cor, da pele, da origem étnica, da religião etc.

Após a apresentação das cenas foi feita a seguinte pergunta disparadora para discussão:

Quais as atitudes, os desafios, as ações pedagógicas que os professores na sala de aula, poderiam implementar dentro de seu contexto escolar para sua atuação pedagógica?

Dessa forma, a discussão iniciou-se para recolha de dados necessários para os resultados da pesquisa de acordo com o relato dos professores.

SEGUNDO ENCONTRO com os participantes do grupo focal, teve como objetivo apresentar uma dinâmica de grupo visando recolher dados sobre as dificuldades, os problemas e respectivas soluções para cada situação de conflito que acontecem na sala de aula e na escola e como os professores procedem a sua prática pedagógica.

Dinâmica de grupo: o que você faria...

Material: 01 caixa, bombons, perguntas.

Descrição: O pesquisador entrega uma caixa com perguntas e sorteia um pedaço de papel com números de 1 a 10 para cada integrante, quem estiver com o número 1 será o primeiro a pegar uma pergunta na caixa para ler e deverá responder e assim sucessivamente.

Neste ponto, cada integrante deve analisar a pergunta recebida, e em seguida responder e definir o que faria como solução para a dificuldade ou problema que enfrentam no dia a dia da sala de aula ou na escola para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Após certo intervalo de tempo, definido pelo orientador, cada integrante deve explicar para o grupo em primeira pessoa o problema recebido e solução que seria utilizada para o mesmo.

Esta etapa deve ser realizada com bastante seriedade não devendo tecer quaisquer comentários ou perguntas que não sejam pertinentes no momento. Em seguida é aberto ao debate com relação às perguntas e as soluções apresentadas pelos professores para identificar as práticas pedagógicas.

O QUE VOCÊ FARIA...

1. Se você estivesse na sala de aula e os alunos de outra turma que estão sem aula ficassem nos corredores falando alto, indo na porta de sua sala?
2. Se você precisasse da sala de informática para utilizar com os alunos, e na maioria das vezes encontrasse fechada porque a escola não tem um professor (articulador) disponível nessa sala?
3. Se na sua sala tivessem problemas com as acessibilidades para os alunos com NEEs, como prepararia sua aula?
4. Se você não consegue por algum motivo dar todo o conteúdo e tiver que aplicar a prova para seguir o calendário?
5. Se ao planejar sua aula precisasse de recursos didáticos da escola e não encontrasse?
6. Se a coordenadora pedisse para que você aplicasse um projeto feito por ela sem nenhuma discussão?
7. Se você tivesse de utilizar a sala de vídeo/leitura com espaço inadequado para as atividades?

TERCEIRO ENCONTRO foi apresentado uns slides que mostra figuras fundo Gestalt para os professores observarem e reconhecerem o que acontece com as formas de cada figura e em que estaria relacionado com sua prática pedagógica? Logo após a discussão foi lido um fragmento de texto sobre práticas pedagógicas “A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar”. (Moacir Gadotti (2007, p.43-44) Resumo do fragmento: o autor Gadotti no seu livro traz a preocupação de Paulo Freire em apontar os saberes necessários á prática educativa crítica e como ele é bastante exigente em relação a esse profissional insubstituível. E cita do livro Pedagogia da Autonomia que para ser professor é necessário, além desses saberes, fazer reflexão sobre a prática. Logo após a leitura cada professor descreve como organiza e planeja a sua prática pedagógica e o que mais atrapalha para sua efetivação, com o objetivo de identificar quais práticas são utilizadas pelos professores.

7. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de pesquisa é tudo que é utilizado para coleta dos dados, contudo as informações coletadas devem ser confiáveis, precisas e validadas. Para atender os objetivos da investigação a pesquisa de campo foi feita através de questionários para os alunos (Anexo D) e o coordenador pedagógico (Anexo C) análise documental (PPP, PCNs, Regimento da Escola, Proposta Curricular EJA e Planejamento Anual) da escola e guia para a condução do grupo focal (Quadro 1) nos encontros realizados com professores.

7.1 RECOLHA DOCUMENTAL

Em relação aos documentos, FLORES, 1994 apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3), considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Sendo assim, as análises dos documentos servirão para conferir uma investigação na escola em relação às questões na modalidade EJA. Ou seja, para obter informações sobre como está sendo realizada a sua adequação para aprendizagem dos alunos e as práticas pedagógicas dos professores.

7.2 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Em relação ao questionário, pretendeu-se recolher informação junto ao coordenador e aos alunos, através de questionários construídos para o efeito. Laville e Dionne ressaltam que o questionário se trata de um instrumento “econômico e que permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.183-184). Sendo assim, para esta pesquisa os alunos e a coordenadora responderam um questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

Este questionário, construído expressamente para a presente pesquisa, serviu para obter informações sobre como os alunos assimilam o conhecimento através das práticas dos professores e quanto ao coordenador para compreender qual o seu papel na escola conjuntamente ao trabalho do professor, ou seja, compreender a natureza das práticas colaborativas. Richardson aponta que este instrumento cumpre pelo menos duas funções “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” (RICHARDSON, 1999, p. 189).

É importante ressaltar que esse procedimento foi necessário para facilitar na obtenção de dados que norteou uma análise mais precisa da investigação, a partir de uma pesquisa de caráter descritivo com uma abordagem qualitativa, pois o estudo buscou detectar a realidade da EJA, no município, através das percepções dos participantes e aspirações de todos que compõem o processo educativo na escola.

O questionário foi adaptado conforme os objetivos da pesquisa e na revisão literária realizada e fundamentada nas especificidades dos professores e alunos da EJA. “Ele é composto por perguntas abertas e fechadas e por escalas do tipo likert” que segundo Laville; Dionne (1999):

Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde

melhor a sua opinião. Ou então, outra forma possível de questionário: enunciados lhes são propostos, cada um acompanhado de uma escala (frequentemente dita escala de Likert), serie de campos que lhes permite precisar se, por exemplo, estão em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo, ou totalmente de acordo com o enunciado considerado .(LAVILLE; DIONNE,1999, p.183.)

7.3 GRUPO FOCAL

A ideia de utilizar o grupo focal como instrumento de recolha de dados manifestou-se através da necessidade de ouvir os professores sobre como eles desenvolvem suas práticas em sala de aula, já que são os autores principais, e para tal era preciso compreender como se dá a relação-professor-aluno, visando perceber mais detalhadamente em que se embasavam suas práticas pedagógicas. Como enfatiza Veiga (1992, p. 117) “na sala de aula, faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.” Desse modo, a sala de aula é espaço de construção de sua prática de forma mais dinâmica e dialógica.

No âmbito da técnica grupo focal, ela serve para recolher os dados junto aos professores de modo que haja maior interação entre os participantes. Morgan (1997) diz sobre os grupos focais que é uma técnica de pesquisa qualitativa, que utiliza entrevistas grupais, para adquirir informações através das interações de grupo, a fim de adquirir informações precisas. Nesse caso o estudo ajudará nos resultados da pesquisa sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, se de fato estão sendo desenvolvidas para uma aprendizagem voltadas para o sucesso dos alunos da EJA. Quanto a isso Gatti (2005, p. 12), sinaliza o grupo focal como:

“Uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” A particularidade principal dessa ferramenta é a intensa influência mútua entre os participantes e o pesquisador, que visa colher dados a partir do debate focado em assuntos específicos, por isso é chamado grupo focal.

Com essas colocações os autores defendem a ideia de que é através da interação do grupo de professores e pesquisador que podemos conhecer o desenvolvimento das práticas educativas, obtendo assim dados riquíssimos sobre o que é mais peculiar ao diálogo entre as partes sobre determinado assunto.

O quadro abaixo contém o roteiro para a condução dos encontros do grupo focal.

Quadro 1 – Guia Para a Condução dos Encontros do Grupo Focal

OBJETIVOS GERAIS:		
• Identificar o que os professores fazem para conduzir as suas aulas; • Conhecer os problemas e as respectivas soluções para cada situação-problema que acontece na sala de aula.		
Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Formulários de Perguntas
I Encontro do grupo focal Apresentação de vídeo (cenas do filme; Escritores da Liberdade). Sinopse <u>Fonte:</u> https://pt.wikipedia.org/wiki/Freedom_Writers Suscitar a fala dos professores por meio de perguntas disparadoras	✓ Identificar os métodos utilizados pelos professores em suas aulas ✓ Fazer uma ponte das cenas do filme com a realidade da escola ✓ Analisar as estratégias de ensino adotadas pelos professores e a ação pedagógica utilizada	1.1. O que você faria como professora dessa turma diante da situação? 1.2. Como vocês analisam a atitude da professora diante dos acontecimentos? 1.3. Será que a professora conhecia a realidade dos alunos? Por quê? 1.4. Quais os conflitos presenciados pela professora que acontecem entre os alunos na sala de aula? 1.5. Quais as ações pedagógicas que podem ser feitas, em função da realidade da turma?
II Encontro grupo focal Dinâmica de grupo	✓ Verificar como o professor percebe os seus alunos, ao planejar aula. ✓ Descrever a organização e planejamento das práticas pedagógicas, relacionando teoria-prática.	O QUE VOCÊ FARIA... 2.1. Se você estivesse na sala de aula e os alunos de outra turma que estão sem aula ficassem nos corredores falando alto, indo na porta de sua sala? 2.2. Se você precisasse da sala de informática para utilizar com os alunos e na maioria das vezes encontrasse fechada porque a escola não tem um professor (articulador) disponível nessa sala? 2.3. Se na sua sala os alunos tivessem problemas com as acessibilidades para os alunos com NEEs, como prepararia sua aula? 2.4. Se você não consegue por algum

		motivo dar todo o conteúdo e tiver que aplicar a prova para seguir o calendário? 2.5. Se ao planejar sua aula precisasse de recursos didáticos da escola e não encontrasse? 2.6. Se a coordenadora pedisse para que você aplicasse um projeto feito por ela sem nenhuma discussão? 2.7. Se você tivesse que utilizar a sala de vídeo/leitura com espaço inadequado para atividades?
III Encontro grupo focal Apresentação de slides com figuras Gestalt Leitura do fragmento de texto: A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar (Moacir Gadotti)	✓ Perceber o envolvimento do professor com o aluno na sala de aula. ✓ Fomentar a discussão sobre as práticas pedagógicas dos professores	3.1. Qual a sua visão em relação às figuras 3.2. Tem alguma relação de como percebe seus alunos em sala de aula? 3.3. A aproximação ou o distanciamento da forma que cada um ver a figura, influencia ou tem relação de como você vê o aluno na sala de aula. 3.4. Para melhorar as práticas pedagógicas, quais alternativas devem ser feitas? 3.5. O que nos falta para que nossas práticas sejam inovadoras? 3.6. Por que as nossas práticas não acompanham as mudanças da sociedade?

8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata de estudo de caso, cuja abordagem metodológica é de natureza qualitativa. Na explicitação de Yin (2001) o estudo de caso serve para responder o “porquê” e “como” para facilitar a compreensão dos fenômenos de natureza sociais, quando analisada particularmente no contexto situacional. Segundo Stake (1978, p. 258), é “um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a

atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo”. Para ambos os autores o estudo de caso julga a compreensão da realidade pelo pesquisador.

A presente pesquisa elegeu um grupo de alunos do 2º ao 9º ano da EJA em uma escola específica, por ser a única escola da zona urbana a oferecer essa etapa de Ensino na íntegra. Ou seja, essa escola foi escolhida devido a esta atender a modalidade EJA do 2.º ao 9.º ano, da I a IV Etapas englobando todas as Etapas do Ensino Fundamental, e estar localizada na zona urbana da cidade de Estância/SE.

A investigação debruçou sobre a pesquisa de campo através de questionários para os alunos e o coordenador pedagógico, recolha documental (PPP, PCNs, Regimento da Escola, Proposta Curricular da EJA e Planejamento Anual) da escola e encontros do grupo focal realizados com professores.

A pesquisa com educadores procura relacionar o desenvolvimento das suas práticas e a consonância prevista nas Diretrizes Curriculares da EJA, com o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e com o Referencial Curricular da Escola. Os dados coletados junto à secretaria da escola, através da recolha documental, conforme Bravo (1991) são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Portanto serviram como base para análise dos currículos na modalidade EJA e do planejamento anual, ou seja, para obter informações de como é realizado o trabalho pedagógico do professor e a sua adequação para aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS ATRAVÉS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi, como referido no capítulo da metodologia, o inquérito por questionário que consiste em uma técnica que segundo Gil (1989, p. 24).

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Portanto é um método de investigação muito útil para alargar o conhecimento, permitindo assim, segundo Richardson (1999, p. 189), “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Dessa forma optou-se pelo uso do questionário por ser mais comum e acessível a um maior número de sujeitos.

5.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (ALUNOS)

5.2.1. Perfil dos Participantes

5.2.1.1 Idade

A faixa etária predominante dos jovens entrevistados possui de 20 a 39 anos correspondente a 52% do universo pesquisado, 38% corresponde aos que estão abaixo de 20 anos, enquanto que 10% representam os alunos adultos acima de 40 anos.

Podemos observar que os percentuais de alunos da EJA estão praticamente divididos entre jovens e de adultos, ou seja, nas últimas décadas há uma considerável presença de alunos com faixa etária diferenciada.

5.2.1.2 Gênero

Com relação ao gênero observa-se a predominância das mulheres, correspondendo 81% dos participantes, 19% são do gênero masculino, sendo o gênero menos atuante dos participantes. O número de mulheres que voltaram a estudar cresceu muito, segundo Carvalho (1999, p. 22).

No Brasil a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente. Somente nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola, que se principiou nas camadas mais altas da sociedade.

Nessa questão sobre a maior participação do gênero feminino, percebe-se que a maior participação do gênero feminino na escola está associada aos avanços das mulheres na sociedade ao longo dos anos, apesar de muitas mulheres ainda não terem acesso ao ensino.

5.2.1.3 Profissão

Nos dados referentes à profissão observou-se que 29% dos entrevistados são estudantes e 24% declararam que são profissionais autônomos, seguido por outros 24% que optaram por não responder, 14% são donas de casa, 09% são agricultores.

Nessa ótica, o que corrobora com o que Gadotti 2008, p.20) diz a respeito dos alunos dessa modalidade, que são pessoas trabalhadoras, que lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.). São essas pessoas que estão na raiz do analfabetismo. Assim, o desemprego, os baixos salários e as formas de vida precárias comprometem o processo de alfabetização dessas pessoas. Por isso, é preciso reconhecer a identidade desses sujeitos e fazer um atendimento bastante diversificado para conhecer suas especificidades e alcançar as necessidades deles.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES. (COORDENADORA)

5.3.1 Perfil da Coordenadora

Quadro 2- Identificação Pessoal e Profissional da Coordenadora da EJA

SEXO	Feminino
IDADE	45 anos
FORMAÇÃO	Pedagogia
ESPECIALIZAÇÃO	Coordenação Pedagógica
FUNÇÃO	Professora
TEMPO DE SERVIÇO	17 anos
TEMPO DE ATUAÇÃO	7 meses

Conforme apresenta o quadro 2 a coordenadora da escola é graduada em pedagogia e pós graduada em coordenação pedagógica tendo 17 anos de experiência profissional, mas somente 7 meses na EJA.

5.4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS (ALUNOS)

A seguir será feita a análise das perguntas formuladas no questionário aos alunos conforme guião.

5.4.1 Materiais didáticos

Nessa questão sobre o livro didático observa-se que a maioria dos inqueridos respondeu que tem o livro, confirmando assim a predominância da utilização do livro na escola. Em contrapartida apenas 9% dos alunos responderam que não têm e 5% não responderam.

Segundo a Proposta Curricular do Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos,

(...) entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais que mais influência a prática de ensino brasileira (...) tal recurso desempenha um papel muito importante no processo de ensino aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que ele apresenta e de como ser inserido numa proposta global de trabalho (BRASIL, 2002, p.139-140).

O livro didático é o dos recursos que o professor mais utiliza por ser um material de fácil acesso nas escolas públicas, sendo que o mesmo deverá usá-lo como apoio pedagógico, porém nos últimos anos os professores não contam com esse recurso, porque faltam livros para os alunos da EJA nas escolas.

5.4.2 Outros Recursos Didáticos



Gráfico 1 - Distribuição dos alunos segundo recursos didáticos

Além do uso do livro, existem outros recursos utilizados pelos professores. 7% não responderam; 20% disseram que os professores fazem dinâmicas e utilizam a sala de leitura, 27% usam recursos tecnológicos como filmes, exposição de vídeo, TV e data show e, 46% responderam que os professores usam livros, cadernos, apostilas, pincel, apagador, quadros, sendo esses os recursos mais básicos da categoria materiais escolares (ver Gráfico 1).

Sobre os recursos didáticos, Justino (2011) explica que:

O universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem (JUSTINO 2011, p. 73).

5.4.3 Incentivos à Aprendizagem



Gráfico 2 - Distribuição dos alunos segundo estímulo a aprendizagem

Os dados coletados apontam (ver Gráfico 2) que quando questionados sobre o que o professor deve fazer para estimular a aprendizagem do aluno 63% responderam que deveriam tirar as dúvidas, interagir com os alunos, ser assíduos e estimular leituras. Enquanto 26 % acreditam no diálogo com o aluno e família e que as aulas sejam dinâmicas, 7% disseram que seria necessário mais tempo de aula, 4% afirmam que não precisam fazer nada.

Neste sentido, segundo Moacir Gadottii (2003, p. 49),

Só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos. Por isso é necessário ensinar com alegria. Nossas escolas continuam preocupadas em ensinar e não param para pensar o que é ensinar, como se aprende, porque se aprende. “Dar aulas” tem-se constituído na única preocupação da escola. Tudo se resume na “aula”. Precisamos parar para pensar a escola, pensar no que estamos fazendo. (GADOTTI 2003, p.49)

O autor Gadotti (2003) ainda adverte que: duas coisas são necessárias para que o ensinar seja prazeroso: primeiro ensinar com paixão e segundo amar a todos sem distinção, seja da criança ao idoso e colocar emoção em tudo o que faz. A aprendizagem deve ser significativa, para tal, os professores precisam ser mais interativos e dinâmicos nas suas aulas, segundo as respostas dos alunos no questionário.

5.4.4. Insatisfação com as Aulas

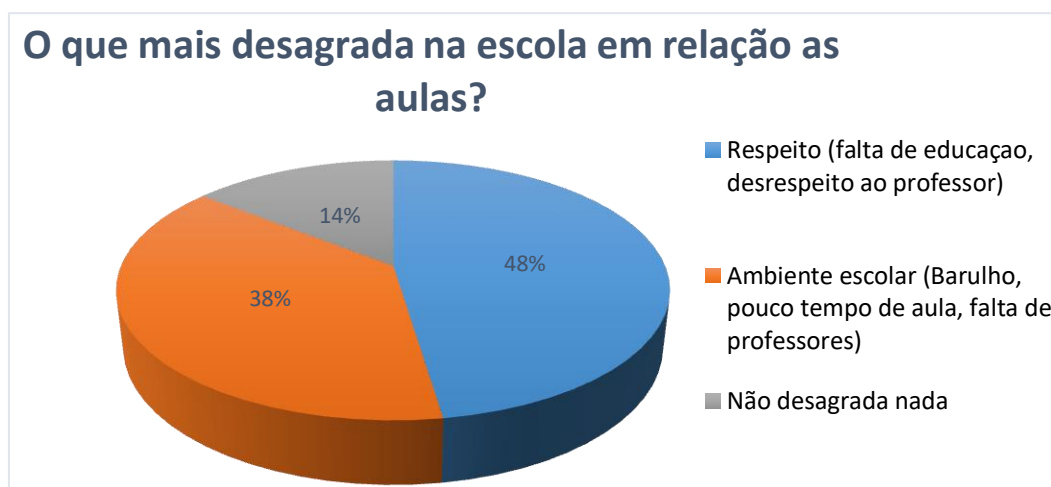


Gráfico 3- Distribuição dos alunos segundo as situações desagradáveis.

Observando o gráfico acima, 48% dos alunos inqueridos, disseram que quanto às aulas o que mais desagrada é o desrespeito ao professor, 38% responderam que são as questões que fazem parte do ambiente escolar como o barulho, pouco tempo de aula e a falta de professores, enquanto que 14% diz que não desagrada nada. (ver Gráfico 3)

5.4.5 Problemas com Aprendizagem

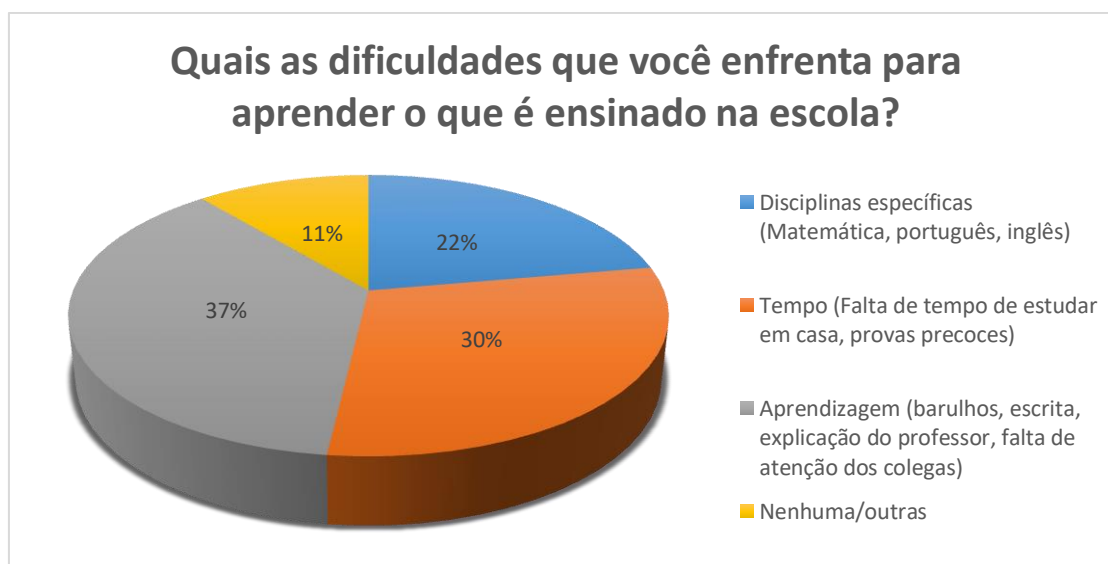


Gráfico 4- Distribuição dos alunos segundo as dificuldades de aprendizagem

Quando questionados acerca das dificuldades que enfrentam para aprender o que é ensinado na escola 37% afirmaram que tem dificuldade em certas disciplinas como Matemática, Português e Inglês; 30% é por falta de tempo para estudar em casa, outros 22% responderam que é devido ao barulho, a escrita e a falta de atenção dos colegas e a explicação dos professores, 11% disseram que não tinha nenhuma/outra dificuldades (ver Gráfico 4)

5.4.6 Interação Entre Idades

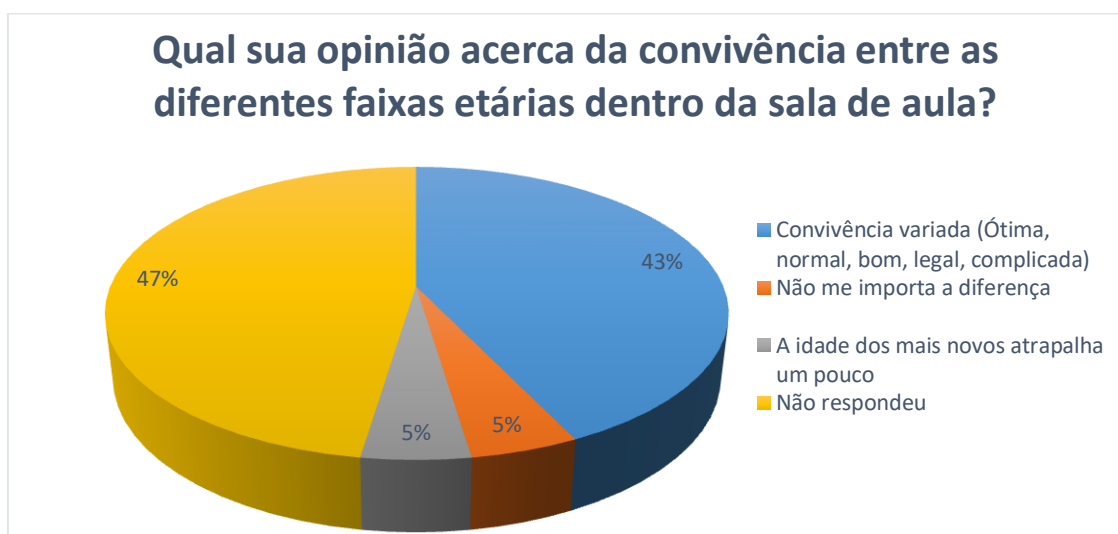


Gráfico 5- Distribuição dos alunos segundo a convivência entre diferentes idades

Com relação à opinião dos alunos sobre a convivência entre as diferentes faixas etárias, 43% consideram ótima, normal, boa, legal e complicada, enquanto 47% não responderam 5% não se importam com a diferença e outro 5% disseram que a idade dos mais novos atrapalha um pouco (ver Gráfico 5).

5.4.7. Interrupção dos Estudos

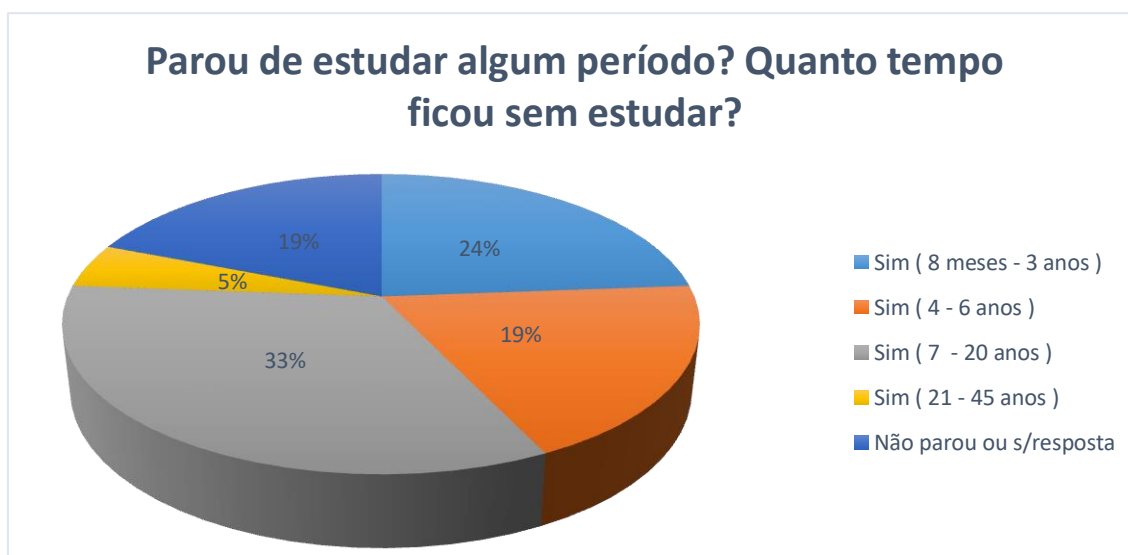


Gráfico 6 - Distribuição dos alunos segundo o período sem estudar

No gráfico acima aponta acerca do período que ficaram sem estudar, em tempo escolar, uma percentagem relevante de estudantes, com 33% que ficaram de fora da escola entre (7 – 20 anos), 24% dos alunos entre (8 meses – 3 anos), 19% entre (4 - 6 anos) e 5% dos alunos não interromperam os estudos ou não responderam (ver Gráfico 6).

5.4.8 Idas e Vindas Escolar

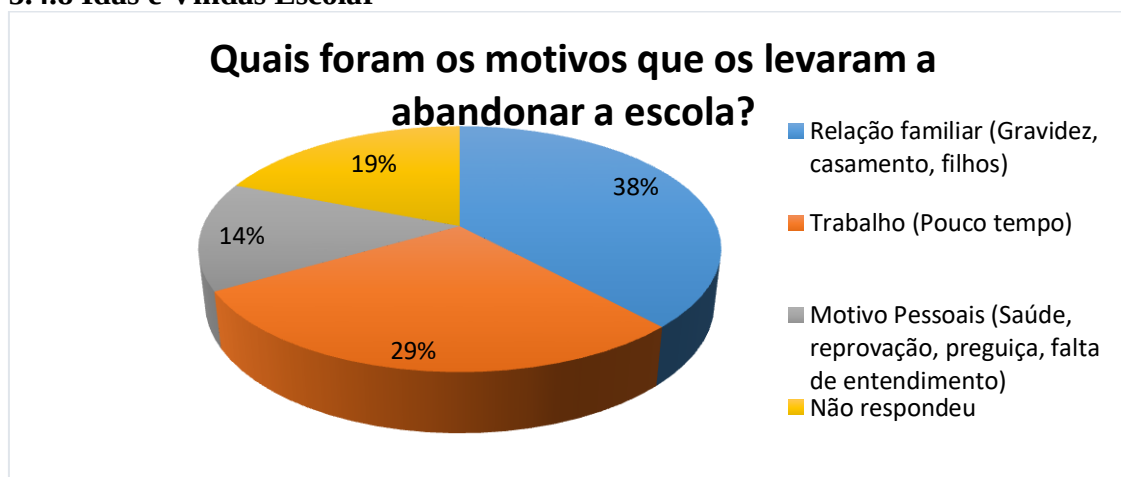


Gráfico 7- Distribuição dos alunos segundo o abandono escolar

No gráfico acima aponta a acerca dos motivos que levaram a abandonar a escola, em tempo escolar, uma percentagem relevante de estudantes com 38% que afirmaram que a gravidez, o casamento e os filhos contribuíram muito, enquanto 29 % abandonaram por conta do trabalho, 14% por motivos pessoais e 19% não responderam. (ver Gráfico 7).

6. DISCUSSÃO

Considerando as informações obtidas na pesquisa a partir da análise documental, dos questionários do coordenador e dos alunos, dos três encontros do grupo focal com os professores, foi possível compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores da escola, para o ensino aprendizagem dos educandos. Assim podemos assinalar vários aspectos para realizar a discussão dos resultados sobre as práticas pedagógicas dos professores.

No que diz respeito da faixa etária a predominância da maioria dos sujeitos entrevistados, está no intervalo de idades entre 20 e 39 anos. Contudo, analisando o questionário dos alunos, da coordenadora e no diálogo com os professores constatamos que a convivência entre as diferentes faixas etária é variada e conforme relata a professora Rachel:

‘Pra’ começar o professor... Ele pega uma sala de aula como nós temos aí 6º anos com 54 alunos. De todas as faixas etárias ... temos alunos de 50 e temos alunos de 14 e 15. Há um... como que eu posso dizer a palavra... há uma discordância...os interesses são diferentes. O jovem de quatorze ... quinze anos ele vem ‘pra’ escola... porque ele já repetiu muito durante o dia...então ele vem para a EJA a noite como uma fuga ... é para sair de casa... ‘pra’ ter liberdade porque o portão da escola não é fechado...ele entra ele sai... ele atrapalha o colega ... ele fica de porta em porta e nós temos aquele outro aluno .. que é o aluno que não teve tempo de estudar no tempo adequado ‘né’...voltou para a escola com a idade mais elevada e ele quer aprender (RACHEL, 3º encontro do grupo focal).

Cabe ressaltar que a professora tem consciência que é preciso considerar essa diversidade de público nas salas da EJA, mas como trabalhar com adultos e jovens que têm ritmos diferentes? Como incluir e lidar com jovens e adultos com visões de mundo e tempo diferenciados de escolarização?

Nessa perspectiva, Silva e Lima (2007, p. 250) sugerem que a:

A não-incorporação da problemática da juventude na EJA, nos conteúdos dos cursos e seminários destinados aos professores deixa uma grande lacuna nos processos de capacitação que não se resolve pela prática em curso, de professores agindo individualmente, sem uma discussão coletiva que possibilite a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teórico-metodológicos que contribuam para o enriquecimento das práticas pedagógicas e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA.

Nessa conjuntura, Haddad e Di Pierro (2000) defendem que o novo perfil dos alunos da EJA, representam na sua maioria, estudantes oriundos do ensino regular que já foram excluídos da escola devido os vários insucessos. Assim, a EJA atende um público bastante diversificado e com suas especificidades. Essa nova identidade juvenil é bastante desafiadora para um novo modelo de atuação pedagógica.

Cabe ressaltar que essa heterogeneidade etária exige práticas ajustadas para incluir os diferentes públicos, jovens, adultos e idosos com diferentes necessidades e visões de mundo, nas salas de aula da EJA. É exatamente esse ponto que consiste o problema, pois não existe formação para os professores no sentido de contemplar uma prática pedagógica diferenciada para esse público, como enfatiza a professora Tarsila:

O professor... coitado do professor ...o professor não sabe o que faz ...porque o professor ...se ele avançar muito tem aqueles que estão há muitos anos na sala de aula ele não vai atingir não vai...não ...não vai conseguir caminhar junto ..os mais jovens apesar também não saberem, mas pela idade é veloz é tudo mais veloz então eles conseguem captar mais rápido... aí o professor diz se eu não avançar esse daqui vai ficar aqui ...vai abusar logo ... que ele vai enjoar da aula ...vai sair...aí vai ser cobrado pela evasão.

É necessário considerar todos os fatores que vão interferir na ação docente dos professores. Assim na fala da professora Rachel apresenta a preocupação diante dos novos desafios da EJA, diante das demandas com a entrada dos sujeitos jovem que trazem diferentes visões do adulto que já era alvo dessa modalidade de ensino. Nesse sentido ela diz que:

Há grandes dificuldades em trabalhar a nossa prática de fazer uma atividade, de fazer uma aula dinâmica... de você ser entendido e que o aluno possa também entender, mas nós não temos essa condição por mais domínio de sala que você tenha... (RACHEL, 3º encontro do grupo focal).

Sobre esse ponto de vista, Charlot (2008) chega a afirmar, que:

Quanto mais difíceis forem as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. E ainda arrisca a hipótese que são essas estratégias de sobrevivência e não uma misteriosa resistência à mudança que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. (CHARLOT, 2008, p. 23)

Em relação à condução dessas situações, a professora Bertha posiciona-se de forma adversa quando diz:

Pronto a gente tem a questão das limitações como a professora colocou... existe limitações que nos prende a não desenvolver determinadas práticas...mas eu acho que a reflexão sobre elas isso eu garanto que eu tenho no sentido de estar sempre me cobrando... o que é que eu tenho feito na sala de aula 'pra' melhorar as práticas pedagógicas e 'pra' que o meu aluno possa... acompanhar aquele conteúdo... aquela atividade que eu estou desenvolvendo? ... a partir do momento que você tem esse pensamento crítico você já tem uma visão diferenciada... isso não significa dizer que eu estou fazendo o melhor papel... (BERTHA, 3º encontro do grupo focal)

Em razão disso, Jardimino e Araújo (2014, apud CONTRERAS 2002, p.148) deixa claro que é preciso pensar a reflexão sobre a prática com um olhar crítico, que contemple as perspectivas políticas e sociais para que ocorra a mudança na prática, não apenas na sala de aula, mas também na escola e na comunidade em que ela está inserida. Segundo Paulo Freire (1997, p. 58) “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão da prática”. Nesse sentido, Felipe Perrenoud (2002) enfatiza que para ser um “professor reflexivo” este não pode se acomodar, ele precisa progredir na sua profissão mesmo que tudo esteja satisfatório do ponto de vista profissional, ele precisa continuar refletindo sobre sua ação para conquistar novos conhecimentos.

Como explicita Schön (2000), reforçado que:

[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação" (p. 31).

Conforme demonstra o Gráfico 5, na opinião da maioria dos alunos através da análise do questionário, os 47% dos alunos responderam, sobre a faixa etária, que não se importam com a diferença de idade. Mas na realidade não é assim, eles sentem-se incomodado de certa forma, como confirma a professora Nísia quando comenta o que alguns alunos relataram.

“Professora, eu sei que é jovens e adultos, mas por que não separa os jovens e deixa os mais velhos numa sala diferenciada?” Então eu acho assim, quando for se matricular, a EJA tinha que passar pela seleção... tem menino que não tem condição de estudar de dia... e que não quer saber de nada ‘ai’... vamos botar na EJA. Vamos passar ‘pra’ EJA porque lá vai diminuir o tempo de aprendizado dele e vai passar... Então... os alunos que não querem nada ‘botam’ na EJA. (NÍSIA, 1º Encontro grupo focal).

Então, a presença do jovem na EJA é bastante divergente tanto para o aluno adulto, como para o professor. Segundo SILVA (2007), para o adulto, o aluno jovem não leva a sério os estudos e a presença deles é vista de forma negativa e para os docentes, que não têm a formação para trabalhar as especificidades da juventude na EJA, fica difícil desenvolver um bom trabalho. Em relação a este ponto a professora Tarsila comenta:

Quem elaborou o projeto EJA vai dizer que um aluno de 14, 15 anos estudando juntos com pessoas de 60, 70 anos? Isso funciona? ...eu não acredito que isso esteja na lei... no projeto EJA isso 'tá' escrito? Não acredito... por isso que eu acho que EJA não dá certo ... eu ainda não me conscientizei disso (TARCILA, 3º encontro do grupo focal)

Para a professora Tarsila, que questiona a lei, é impossível funcionar dessa forma e acredita que é por isso que não dá certo. Jardelino e Araújo (2014, p.183), comentam que “embora não seja o único motivo, essa migração foi identificada após a promulgação da LDB, Lei nº 9394/1996, que prevê a idade de ingresso”, conforme citado no capítulo III.

Em relação a esse ponto, Carrano (2007, p. 56) também chama a atenção para o desafio do que se tem chamado de “juvenilização da EJA”. “Deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens e não apenas alunos—histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.”

Dessa maneira, os professores durante a conversa no grupo focal afirmaram que há muita dificuldade em desenvolver as práticas pedagógicas, não somente por essa questão da juvenilização, mas por vários motivos que acabam cedendo às pressões do sistema escolar. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 20), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.”

Outro ponto importante que dificulta a realização de práticas pedagógicas que resultem no bom desempenho do ensino e aprendizagem do aluno é quando o professor se depara com alunos que têm uma jornada de trabalho intensa devido aos empregos ou aos “bicos”, e que trazem consequências para sua aprendizagem, por ter maior parte do seu tempo ocupado pelo trabalho. Eles não conseguem pesquisar, ler porque não dispõem de horário para o estudo, infelizmente tudo é feito na sala de aula com a ajuda do professor, e este deverá impor mudanças na sua prática para prender a atenção desses alunos. Segundo Serrão, Freitas e Abreu (2019), os alunos têm os direitos de cidadania e uma educação de qualidade, onde a condição socioeconômica dos alunos não deve afetar os seus percursos escolares, assim,

“importa continuar a alertar as consciências para as necessidades e problematizar as situações das desigualdades socioeconômicas que afetam o percurso escolar dos alunos” (p. 140).

Nesse sentido segundo a autora também afirma que:

A escola e a prática docente devem fortalecer a autoestima dos alunos e assim articular saber e prazer, sem esquecer que é imprescindível o esforço de ambas as partes, do professor e do aluno, no entanto, não se deve esquecer também que as condições institucionais são fundamentais para permitir ao professor condições de trabalho e prazer em sua atividade. (FRANCO, 2012. p.126)

Na questão sobre o livro didático observa-se que 86% dos alunos têm o livro e os professores utilizam o livro didático como instrumento de apoio nas suas aulas como é demonstrado pelo índice, que os alunos usam como material essencial para o estudo e pesquisas. O livro didático é um recurso importantíssimo usado para o ensino aprendizagem na prática escolar brasileira, mas que é preciso saber utilizá-lo numa proposta curricular de ensino, porém nos últimos anos os professores não contam com esse recurso, por falta de distribuição e atualização dos livros didáticos para EJA.

Segundo a Proposta Curricular do Ministério da Educação para a Educação de Jovens e Adultos:

(...) entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais que mais influência a prática de ensino brasileiro (...) tal recurso desempenha um papel muito importante no processo de ensino aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que ele apresenta e de como ser inserido numa proposta global de trabalho (BRASIL, 2002, p. 139-140).

Portanto, o livro didático é de fundamental importância quando deveria ser apenas um subsídio para o professor em sala de aula da EJA, no entanto torna-se essencial, porque para a maioria dos alunos é a única opção por não ter acesso a outros tipos de livros e a falta deste, dificulta no processo de ensino e aprendizagem.

Quando perguntado sobre outros recursos didáticos 46% dos alunos responderam que usam materiais básicos como, livros, cadernos, apostilas, pincel, apagador, quadro enquanto os professores também questionaram que gostariam de usar outros recursos, porém existem empecilhos que não conseguem utilizar os materiais no dia e tempo certo. Assim relata a professora Anita quando perguntado sobre se utilizava outros recursos didáticos:

Na minha opinião em relação aos recursos é importante que a gente tenha recurso... mas eu acho mais importante ainda... eu gosto do tradicional eu gosto bastante de voltar ao tempo que cada sala de aula tinha seu armário com seu próprio material... acho chato ter que sair da minha aula pra pegar atlas mapa aqui ou então um jogo aqui... às vezes a chave ta com uma pessoa ta com outra no final das contas eu acabo saindo da minha sala deixando minha turma lá... perdendo tempo... (ANITA, 2º encontro do grupo focal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação tem como propósito conhecer a atuação pedagógica dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos educandos da Educação de e Jovens Adultos (EJA) para contribuir com um re(pensar) as práticas pedagógicas para jovens e adultos que atendam às peculiaridades dessa modalidade de ensino e que garantam aos professores a articulação de práticas consistentes e concepções de ensino para uma efetiva aprendizagem dos educandos.

No entanto, nas análises dos resultados percebe-se que as práticas pedagógicas, as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores, canalizam para um modelo tradicional de ensino com reprodução de conteúdos. Identifica-se uma tendência para a burocratização do trabalho pedagógico, com uma forte preocupação em cumprir metas administrativas, dificultando à atuação do professor como agente facilitador do processo ensino e aprendizagem.

Dentre as leis que instituem o poder legal temos no inciso VII do art. 4º da LDB 9394/96 (BRASIL, 2000) estabelece a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a necessidade da existência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara da Educação Básica (CEB) nº11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignorados” (BRASIL, 2000, p.58).

A EJA atualmente foi instituída como modalidade da Educação Básica conforme aparato legal da Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. No entanto, o que se vivencia na prática, é a falta de efetivação dessas leis outorgadas pelos governantes, com o discurso de que não há financiamentos suficientes para investir na Educação de Jovens e Adultos revela a ausência de políticas públicas educacionais coerentes e sustentadas para essa modalidade de ensino. Dessa forma, constata-se que os poucos recursos destinados à implementação da EJA não são acompanhados com necessárias medidas de fiscalização e acompanhamento para garantir o rigor e a eficácia desta modalidade de ensino. Evitando assim, deixar lacunas ou margens de ambiguidades para que os estados e municípios possam priorizar os investimentos em outras áreas. Desta maneira, são grandes os desafios para desenvolver as práticas pedagógicas na escola, diante das limitações e perspectivas que os professores enfrentam, como por exemplo, formação profissional, infraestrutura, articulação de metodologias embasadas na teoria e

prática, materiais didáticos, aparelhos tecnológicos, rede de internet e suporte técnico. Sabe-se que a prática pedagógica para o ensino aprendizagem dos alunos da EJA requer que seja pautada em práticas educativas diferenciadas que levem em consideração as particularidades e aos interesses dos jovens e adultos, no processo de formação dos educadores que atuam nas etapas dessa modalidade de ensino, e no que diz respeito a um dos pontos mais desafiadores, o de pensar ou rever modelos educacionais com estratégias de acesso e permanência, visando a qualidade de ensino para os alunos da EJA.

Partindo desse princípio, o estudo tem como questão de investigação procurar saber de que forma os docentes articulam a sua atuação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, no domínio da EJA. No entanto, na análise dos resultados, identifica-se que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores; as metodologias não estão alinhadas conforme as exigências estabelecida por Lei, contrariando assim o objetivo central de promover o exercício de direitos a cidadania. A maioria dos professores desconhecem as diretrizes do referencial curricular no plano municipal de educação para relacionar com o que está sendo utilizado na escola pesquisada.

Na análise dos dados constatam-se, entre vários aspectos observados na escola, que são muitos os fatores que interferem nas práticas pedagógicas dos professores, além de não apresentarem práticas consistentes para melhorar o processo de ensino aprendizagens dos alunos, a não realização de formas diferenciadas de práticas de ensino, com pedagogias ativas, tal como se pode verificar nos relatos dos professores nos encontros do grupo focal. Este é um dos problemas que mais os afligem. Para isso, é preciso fazer um trabalho em conjunto, gerar uma cultura de práticas colaborativas na escola para um ambiente escolar promotor de bem-estar e de sucesso educativo.

A modalidade EJA foi implantada na rede de ensino desde 1999, com o objetivo principal de resgatar o direito do cidadão à escolaridade formal, porém na prática já nasce com adequações de programas impostos e não com um modelo próprio construído democraticamente com todos os professores. Dessa forma, percebeu-se por meio desta pesquisa, a necessidade de se investir na formação contínua dos docentes, através de incentivos e de ações de formação específicas, ajustadas às exigências do currículo e de todo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Apostar na valorização profissional é fundamental para ultrapassar os grandes constrangimentos do sistema. A falta de

planejamento, de gestão na escola é também um desafio que se coloca à escola e à sua liderança para gerar motivação juntos dos docentes e discentes.

É importante também destacar que a pesquisa aponta práticas pedagógicas fragmentadas que não alcançam os objetivos traçados e os resultados que os próprios almejam, diante dos problemas que enfrentam na sala de aula e no ambiente escolar. Outro agravante percebido e que os professores mais enfatizaram refere-se à falta de autonomia, eles precisam de liberdade para articular os conteúdos curriculares a um bom desenvolvimento da sua prática pedagógica. Neste sentido, é preciso que a escola elabore com a participação coletiva e efetiva de todos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de permear a autonomia das escolas e dos professores, através da identificação específica destas instituições no âmbito global da comunidade escolar e leve em consideração o protagonismo e a motivação do professor, porque são eles os atores principais.

No entanto, constatam-se políticas para o sistema fortemente centralizador e essa exigível autonomia é gerenciada por políticas de governo que reforçam a visão mercantil da educação, não abrindo espaço para a participação ativa dos docentes e da comunidade escolar na elaboração das reformas educativas, restando-lhes a implantação de “pacotes prontos” fruto da centralização da administração pública escolar.

O relato dos professores revela que a prática está bem distante da teoria e essa relação teoria/prática precisa estarem bem articulada para que os alunos obtenham as aprendizagens significativas. É preciso inquietar-se com a falta de relação teoria e prática, que distancia o conhecimento para realização das reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas.

Outro fator que interfere nas práticas de alguns professores são as metodologias adotadas, os relatos no grupo focal revelam que a abordagem que utilizam se resume na repetição das práticas da pedagogia tradicional, persistindo na valorização dos conteúdos, com aulas expositivas no quadro e giz para cópia de exercícios, uso de apostilas, provas. Os professores adotam a abordagem tradicional misturado com o construtivismo, ou seja, colocando o aluno em certos momentos como centro do processo de ensino aprendizagem e em outros os trata com posturas rígidas.

O estudo também revela, por meio do inquérito por questionário aplicado aos alunos, que as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos docentes são iguais para todos, independente dos ritmos de aprendizagens e da base de conhecimento de partida em que eles se encontram, desprezando as dificuldades de cada estudante, tanto pelo tempo que ficou fora

da escola ou por não estarem alfabetizados para acompanhar a etapa curricular que lhes é imposta. Assim são tratados de forma igual e sem diferenciação pedagógica nivelando por baixo a qualidade do ensino e aprendizagem. Sabendo-se que cada aluno tem seu ritmo é preciso resguardar as diferenças individuais de cada aluno e elaborar um planejamento que atenda às singularidades dos alunos, para que todos aprendam.

Na análise dos resultados, esta situação é confirmada pelos docentes, percebeu-se que o relato do professor Anísio aponta que há um problema, porque têm alunos que estão na série e não convém estar, mas por algum motivo, vai seguindo em frente.

A avaliação do ensino aprendizagem é feita de forma quantitativa através de uma escala de notas para avaliar o que o aluno aprendeu, sobrepondo ao modelo de avaliação diagnóstica, porque implica mudanças na prática do professor e na organização do trabalho pedagógico da escola.

Os dados apontam, nas respostas dos alunos sobre a aprendizagem, que é preciso mais diálogo, interação, e dinâmicas nas aulas. A professora Rachel relata que, para se fazer uma aula dinâmica em que o aluno possa entender os conteúdos, não é fácil, devido a existência de alguns entraves que impedem o bom andamento da execução das práticas, tais como: a grande quantidade de alunos na sala, a falta de interesse de alguns alunos, além de outros problemas.

Outro ponto sinalizado pelos alunos e que mais desagrada e dificulta a aprendizagem é o barulho, a falta de professores e pouco tempo de aula. Porém, na fala dos professores a questão do barulho acontece porque os alunos já vão à escola com outras finalidades. Segundo a professora Dandara, a escola para eles é um “parque de diversão”, porque a maioria deles entra na sala de aula a hora que quer, ignorando a presença do professor, fazendo com o professor sintam-se impotente.

Quanto à falta de professores, a questão é interna por razões de contratações no início do período letivo. O tempo da aula é relativo, depende dos professores e das turmas, no caso da professora Anita diz que o tempo de ministrar os conteúdos é de 5 a 10 minutos porque ninguém interfere, não participam ficando dois horários enormes para cumprir a carga horária.

Na visão dos alunos com referência à convivência entre as diferentes faixas etárias, aparentemente é normal, no entanto os professores relataram que há prejuízos, que ainda é um desafio, principalmente porque continuam com as mesmas práticas pedagógicas que não alcançam a todos. A professora Tarsila disse que os alunos mais jovens que vêm do ensino regular defasados em idade\serie devem ir para o turno diurno para dar lugar ao aluno

trabalhador no noturno. No entanto estudos mostram que mudanças como estas têm que ser analisadas para que não promovam mais exclusões. Nesse sentido, é preciso embasar novas práticas que estejam coerentes com a nova realidade da EJA.

A pesquisa evidencia que a escola investigada não possui o Projeto Político Pedagógico (PPP), Referencial Curricular e o Regimento Escolar. Refira-se que é da incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua Proposta Pedagógica, considerando as orientações da LDB (1996), as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997), Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's, 1999), e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - 1º e 2º segmento da EJA, construída a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sendo assim, o que norteia o andamento da escola pesquisada é o planejamento escolar, por ser mais simples e específico ao que se refere a parte pedagógica.

A pesquisa indica que com a falta desses documentos legais é praticamente inviável a articulação para construção de um currículo que estruture as práticas educativas, porém a escola deve recorrer aos subsídios para elaboração de propostas curriculares para os jovens e adultos a serem adaptados às realidades locais e as necessidades específicas. Estes documentos se encontram na secretaria de Educação do município, porém não chegam ao conhecimento dos professores. Na fala da professora Bertha, ela faz um questionamento sobre a ausência da proposta para EJA, pois os professores precisam apropriar-se para nortear o planejamento, porque o ensino regular tem uma, mas a EJA não possui. Assim, sobre esse mesmo assunto a coordenadora afirma que a inexistência dos parâmetros curriculares da EJA prejudica o bom andamento da escola. No entanto, esse subsídio para o planejamento já existe desde 2002 com base na Resolução 01/200 e no CNE/CEB nº 11/2000, nas secretarias de Educação, embora para enfeite nas estantes da maioria delas.

Outro ponto que impede para que o currículo não avance na sua elaboração é que existe uma intencionalidade (e essa não é neutra) do que se pretende para o sistema educativo que atende aos interesses capitalistas, desconsiderando a formação holística dos alunos.

É urgente a implantação de um currículo próprio, pensado pelos professores conjuntamente com todos que integram a escola para resistir aos modelos prontos com a grade curricular padronizada (atual BNCC e outros) é preciso que esse currículo seja construído para priorizar a cidadania e a emancipação humana. Diante desse quadro, um modelo de gestão que assegure as condições de realização do processo de ensino-aprendizagem definido

no projeto político-pedagógico da escola, ou seja, uma gestão democrática, que combata a cultura autoritária na educação e promova a igualdade de oportunidades.

Conforme relata a professora Tarsila, “nós professores não temos liberdade e autoridade pedagógica porque somos uma pequenina célula (escola) enquanto que a grande célula (Secretaria de Educação) nos encurralam porque por mais que ensinar exija liberdade e autoridade, você acaba perdendo a liberdade e essa autonomia, por mais conhecimento que você tenha, às vezes quer se expandir, quer abrir asas pra poder flutuar junto com a turma, mas tem algo que vai impedir. No papel é muito bonito, mas na prática dificulta o ensino aprendizagem, porque ficamos engessados”.

Deve-se enfatizar com base nos resultados, a importância de reconsiderar as políticas públicas para a EJA que atendam às demandas e viabilize a inclusão social, desse modo, a formação inicial e contínua para os professores que atuam na EJA, não é satisfatória, pois não está direcionada para este público. Sobre essa questão a professora Bertha diz que dentro da formação continuada você pode ter o pensamento reflexivo e crítico sobre a sua prática, mas não somente a promovida pela Secretaria de Educação em que o professor vai lá para escutar, ficando repetitiva, mas sim aquela que busque um novo aprimoramento da sua prática.

As condições institucionais devem ser favoráveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com autonomia e autoridade, assim como a elaboração de um currículo participativo que priorize a cidadania e formação humana baseada no respeito e diálogo.

Diante das problemáticas em que se encontram as escolas em se tratando das práticas pedagógicas destinadas para as questões da EJA, seria benéfica que tanto os profissionais, quanto comunidade escolar entendesse a necessidade de desvencilhar-se das práticas voltadas para o ensino regular e construísse seu próprio fazer pedagógico baseado nas necessidades locais.

A EJA demanda de uma atenção diferenciada diante das singularidades dos alunos, portanto é preciso assegurar o direito à educação e construir ações que aprimorem as práticas cotidianas dos professores, construindo um currículo ajustado à EJA, pensando em práticas pedagógicas mais específicas para os jovens e adultos que têm realidades socioeconômicas desfavoráveis e são penalizados dentro e fora do contexto escolar. Segundo Serrão (2018), importa abrir a escola a uma maior participação dos agentes educativos, onde alunos e professores ganhem centralidade na construção do currículo, a qual exige “mudanças na prática pedagógica dos professores e novas políticas educativas, libertadoras dos

condicionalismos formais e informais que limitam a liberdade de circulação do conhecimento” (p. 52).

POTENCIALIDADES

Este estudo tem a intenção de provocar a todas as pessoas envolvidas com a educação de jovens e adultos, novas possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvida para os educandos da EJA. A divulgação desse trabalho poderá suscitar outras perspectivas para profissionais dessa área. Assim, reforça a necessidade da elaboração de um currículo próprio que defina e permita um novo posicionamento acerca da atuação pedagógica dos professores na educação de jovens e adultos. Neste sentido, espera-se que o desempenho dos professores seja voltado para realidade dos alunos e a reflexão do seu fazer pedagógico possa impedir que estruturas burocráticas interfiram nas práticas pedagógicas. É preciso reforçar o papel dos conselhos e do PPP na escola para a tomada das decisões na comunidade escolar, fortalecendo assim a autonomia dos docentes para efetivas mudanças educativas para melhoria do ensino e aprendizagem dos educandos. É importante que potencializem as ações coletivas, instigar a reflexão sobre os direitos humanos como direito universal e que substancie as políticas educacionais para os jovens e adultos.

Dessa forma, espera-se que novas investigações possam inspirar-se nesse trabalho e assim dar continuidade ao estudo, pois há ainda muito a fazer, como por exemplo, estudos sobre financiamentos para educação de jovens e adultos, formação e desenvolvimento profissional dos professores da EJA.

Portanto, o estudo deixa questões que devem ser reconsideradas como também outros aspectos que precisam ser aprofundados para identificar fatores que interferem na articulação das práticas pedagógicas nessa modalidade para que nas universidades, nos cursos de formação continuada, nas unidades escolares com a equipe pedagógica tenham sugestões específicas para melhorar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores e de futuros professores que irão atuar na EJA, exijam critérios que identifiquem as dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: BARBOSA, Inês O, PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2011. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf>. Acesso em 18 de maio 2016.
- ARROYO, M.G. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2006.
- ARROYO, M. G. In. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos**. In. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC,/UNESCO, 2006.
- _____. **Assumir nossa diversidade cultural**. In: Revista de Educação da AEC, nº 98, ano 25, Brasília jan/mar de 1996, p.42-50.
- AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Inter - americana Ltda, 1980.
- BARCELOS, L. B. **O que é qualidade na educação de jovens e adultos?** Educ. Real. Vol.39. N.2, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 14 de julho de 2015.
- BEISIEGEL, C. R. Ensaios 85. **Política e educação popular** (A Teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasileira: MEC /SEF, 1997.**
- _____. **Ministério da Educação e desporto. Lei nº 9394/96, de dezembro de 1996.** Fixa Diretriz e Bases da Educação Nacional.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**, n.10, nov. 2000, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB).

CARVALHO, J. S. F. de. **A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola**. Estu. Av.vol.21.n. 60-São Paulo. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 11 de julho de 2014.

CARVALHO R. V. A Juvenilização da Eja: **Quais Práticas Pedagógicas?** UTP Agência Financiadora: CNPq. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/pôsteres/arquivos/GT18-5569--Int.pdf>>. Acesso em 11 de julho de 2014.

CALADO, S.S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.221.-(Coleção educação para todos; 3) Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> Acesso em: 10 de maio 2016.

CERATTI*, M. R. N. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf>. Acesso em: 18 de maio 2016.

CONFITEA VI. **Conferência Internacional de Educação Jovens e Adultos**. Belém 2009. P 156. Disponível em:<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/singleview/news/grale_now_available_online/back/5446/cHash/f603d1607b/>. Acesso em: 19 de maio 2016.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos/coordenação (Selma Garrido Pimenta). Construção coletiva: **contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 221. – (Coleção educação para todos; 3).

COUTINHO, Clara Pereira. **Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação**. In: ATAS DO XVII COLÓQUIO ADMEE-EUROPA 2004. Braga: Universidade do Minho, 2004, p.436-448.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil** - período 1985-1989 - Tese de doutorado. PUC, São Paulo. 2000.

DI PIERRO, M, C. **Escolarização de jovens e adultos**. Janeiro de 2000. P108HADDAD, S; 130. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_sergio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2009.

_____, FRAIDENRAICH, Verônica. **Em segundo plano**. Nova Escola, São Paulo, v. 239, p. 122 - 123, 1 jan./fev. 2011. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2014.

FRANCO M. A. do Rosário Santoro; **Pedagogia e Prática docente**. 1ª ed. — São Paulo: Editora Cortez: 2012; Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: face escolar da exclusão social? Proposta**. Rio de Janeiro, FASE, n. 83. Dezembro/fevereiro, 1999/2000, p. 66-71. Disponível em:<http://www.fase.org.br/projetos/vitrine/admin/Upload/1/File/Proposta83/maria_teresa_estebam.PDF>. Acesso em: 10 de out de 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro Paz e Terra. 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa, 25ª edição, São Paulo: paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e Educação**. 5º ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. e SHOR. **Ira, Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

_____. Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/UNESCO 1996.

HADDAD, S; Di PIERRO, M, C. **Escolarização de jovens e adultos**. Janeiro de 2000. P108- São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001. Disponível em:<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08>. Acesso em: 15 de dezembro de 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento**, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016/2018.

IRELAND, Timothy. **Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana**. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JARDELINO, José Rubens Lima; ARAÚJO Regina Magna Bonifácio; **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. Ed – São Paulo: Cortez, – (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos) 2014.

LA VILLE C.; DIONNE, J.A **construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte:** Editora UFMG, 1999, p.183.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **Buscando Caminhos nos Processos de Formação/Auto Formação.** Rev. Bras. Educ., Dez 2004, no. 27, p.25-39. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 20 de set. 2012.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** 1ª. ed. Brasília.

MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira, **Metodologias de Investigação** (aulas, textos e documentos), Brasil, 2014, p.25.

MATTOS, C.L. G & CASTRO, P. A. **Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula.** In: Pesquisa em Educação – métodos, temas e linguagens. BARBOSA, Inês e.t al. (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), **poruma Proposta Curricular para o 2º segmento na EJA, Célia Maria Carolino Pires. Maria Cecília Condeixa. Maria José M. de Nóbrega. Paulo Eduardo Dias de Mello.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>> Acesso em 20 de maio 2016

MORGAN, D. L. The Focus Group Guidebook. Thousand Oaks: Sage, 1998. [Links]

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Dossiê: **Educação de Jovens e Adultos:** novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. Dez. 2010. 12p. Artigo científico. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

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

_____, Boaventura & Educação, Coleção Pensadores & Educação / 2ª ed .Autêntica editora,2007]Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

PERRENOUD, Ph. **Texto resultante de intervenção no debate de abertura do 10º Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ –**, Québec, 27-29 nov. 2002. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola a Escola necessária. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCHA, Halline Fialho da, et. al. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos.** Dez.2009. 15p. Artigo científico. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de set. 2012.

SAVIANI, N. **Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões sobre suplência.** São Paulo, 1997 [digital].

SERRÃO, J. M. J & Abreu, X. **Resultados Escolares e as Desigualdades Socioeconômicas.** In J. Serrão & S. Vladimira (Eds.). E.book **Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania Global** (pp. 138-146). Lisboa: Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. ISBN 978-989-757-113-8, 2019.

SERRÃO, J. **Educação para a cidadania global: Um desafio à comunidade escolar.** In A. Teodoro (Eds.), **O outro lado do espelho: Percursos de Investigação** (CeIED 2013-2017) (pp. 39-56). ISBN 978-989-757-086-5, 2018

SERRÃO, J. **Cidadania, renovados desafios.** *Revista Diversidades: Educação e Cidadania*, 50, 18-22. ISSN 1646-1819, 2017

SERRÃO, J. & SALEMA, H.. **As práticas dos docentes e a cidadania.** *Revista de estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Extr., (6), 62-65. (eISSN 2386-7418; DOI: 10.179/79/reipe. 2015.0.06.183), 2015.

SILVA, Hellen Tânia R. da; MOURA, Tânia Mara S., **Educação de jovens e adultos – EJA: Desafios e práticas pedagógicas.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (20913) n.º 9 Vol – 3 p. 31 - 36 ISSN 1984-431X On-line <<http://revista.univar.edu.br>>

SILVA, Giseli Serrano Da; MARTINS, Maria Sara Abdalla. **Educação de jovens e adultos (EJA): A luta pelo desenvolvimento da cidadania.** *Núcleos*, Ituverava, v. 9, n. 1, p.231-240, 18 de maio. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3988612.pdf>> Acesso em 20 de maio 2016.

SOARES, Leônicio. **O Educador de Jovens e Adultos.** *Educ. ver*: Junho 2008, nº47, p.83 – 100. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de Setembro de 2012.

SOUZA, Janine Fontes de and MOTA, Kátia Maria Santos. **O Silêncio é de Ouro e a Palavra é de Prata?** Considerações Acerca do Espaço da oralidade em Educação de Jovens e Adultos. *Ver. Bras. Educ.* Dezembro de 2007, vol.12, nº 36, p 505 – 514 ISSN1413 – 2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de set. 2012.

TEODORO, A. **A Construção Política da Educação. Estado, Políticas Educativas e Mudança Social no Portugal Contemporâneo.** Porto: Edições Afrontamento. (2001 a)
TORRES, C. A. **A práxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. **Avaliação: concepção Dialética - libertadora do processo de avaliação** escolar. 15ª ed. São Paulo. Liberdade 2005. p. 65 – (Cadernos Pedagógicos do Liberdade; v.3).

ANEXOS

ANEXO A - OFÍCIO PARA A DIRETORA DA ESCOLA

Estância-SE, 28 de março de 2017.

Ofício nº 01/2017

Senhora Diretora

Cumprimentando cordialmente, apresento-me neste estabelecimento de ensino com o objetivo de realizar uma pesquisa investigativa para sustentar a dissertação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), sob a coordenação do Professor Doutor Jacinto Serrão, cujo projeto de pesquisa está centralizado na Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo como objetivo geral conhecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para esta realização faz-se necessário o acesso a esta escola a fim de que sejam feitas as recolhas dos dados optando-se pela aplicação de entrevistas a 21 alunos da I a IV etapas da EJA (2º ao 9º Anos) e 01 coordenadora e 08 professores para encontro do grupo focal.

Cabe ressaltar que será salvaguardada a identidade dos participantes, ou seja, o anonimato.

Na certeza que terei apoio, desde já fica minha gratidão pela atenção.

Atenciosamente

Luciana Alves de Jesus Passos

Exm. ^a Senhora:

Silvania Ponciana Santos Oliveira Nascimento

Diretora da Escola Municipal Senador Júlio César Leite

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO – DOCENTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa do Grupo Focal (professoras)

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROJETO DE PESQUISA: Ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos:
Práxis pedagógicas.**

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Luciana Alves de Jesus Passos

Estamos convidando o Senhor (Sr.) e a Senhora (Sra.) para participar da pesquisa intitulada: **“Ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Práxis Pedagógicas”**.

Participação social dos professores, onde vamos investigar as formas que os docentes articulam sua prática pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos da EJA.

Este estudo objetiva conhecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto te convidamos a fazer parte nesta pesquisa, participando de um grupo focal que será realizado em três sessões mediadas pela pesquisadora, sendo que os encontros do grupo ocorrerão na instituição onde você trabalha. É importante frisar que a sua opinião pode contribuir significativamente para se aprender sobre o objetivo pretendido. Para isso, será utilizada gravação em áudio das discussões travadas ao longo das sessões, visando apreender suas percepções e aspirações a respeito de temas relativos aeducação de jovens e adultos.

O único empecilho que poderá ter é o de compartilhar um pouco das informações pessoais ou confidenciais quanto às práticas desenvolvidas com seus alunos. Não haverá nenhum benefício direto para você, mas é provável que a sua participação nos ajude entender

mais sobre as formas de como os professores articulam a atuação das práticas na EJA. Portanto, os resultados do estudo poderão contribuir para que os professores possam repensar suas práticas pedagógicas.

Se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, o (a) Sr. (a) terá total liberdade para questionar ou mesmo se recusar a participando estudo a qualquer momento.

Comprometemo-nos a manter sigilo de seu nome e dos demais participantes da pesquisa, tratando todas as informações como de caráter estritamente confidencial. E, caso assim deseje, o (a) Sr. (a) pode, a qualquer momento, solicitar à pesquisadora, que seus dados sejam excluídos da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. A partir de ____ do ano de _____, o (a) Sr. (a) pode ter acesso aos resultados e conclusões alcançadas, contate a responsável pela pesquisa Luciana Alves de Jesus Passos, pelo e-mail: lucy.ana_laj@hotmail.com, celular: 99920-6333.

Após a leitura deste termo, caso concorde em participar desta pesquisa e gravar a sua voz, preencha e assine a autorização abaixo em duas vias. Uma cópia assinada do termo deverá ficar com a pesquisadora responsável e o (a) Sr. (a) receberá a outra via assinada.

Eu _____,

RG _____, após a leitura e compreensão do Termo Livre e Esclarecido, concordo em participar da pesquisa intitulada que será realizada no período de abril a maio de 2017, na instituição em que trabalho. Também permito a divulgação dos resultados do estudo em eventos científicos com a minha identidade resguardada por um nome diferente do original. Confirmo que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e entendo que participarei de um grupo focal, com três sessões mediadas pela pesquisadora, essas sessões serão gravadas, portanto, conterão minha voz e minhas opiniões a respeito do assunto. Eu fui informado (a) sobre os riscos ou desconfortos. Eu estou consciente que talvez não haja nenhum benefício pessoal. Fui informado (a) do nome do investigador que pode ser contatado facilmente.

Estância, ____ de _____ de 2017

Assinatura do participante

**ANEXO C - GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR (A)
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Caro coordenador (a), o questionário a seguir faz parte da pesquisa de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia. Intitulada: **Ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Práxis Pedagógicas.**

Este questionário permitirá conhecer melhor questões sobre a escola em que o senhor (a) atua e sobre o perfil dos professores, dos alunos e do coordenador que são os sujeitos da pesquisa.

Cabe ressaltar que a sua identidade será totalmente resguardada. A sua contribuição é valiosa. Por favor, responda às questões a seguir de modo independente, honesto e imparcial.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Luciana Alves de Jesus Passos

Pesquisado

I IDENTIFICAÇÃO

1- Idade: _____

2- Naturalidade: _____

3- Género: () Masculino () Feminino

4- Estado civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo () Outros _____

5- Há quanto tempo você mora em Estância? _____

6- Há quanto tempo você trabalha nesta Escola? _____

II – IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Qual a sua graduação? _____

Onde se formou _____ (Universidade, cidade).

III – ESCOLARIDADE

Ensino Médio

Instituição: Pública () Privada ()

Graduação

Instituição: Pública (...) Privada () Ano ()

Pós Graduação: Não () Sim () Qual? _____

IV-VÍNCULO

1- Por que você escolheu trabalhar na EJA?

(...) Interesse pela área

(.) Currículo

(..) Concursos Públicos

(..) Convite

(') Reenquadramento profissional

() Outros _____

2- O quão motivado (a) você está para trabalhar na EJA, considerando uma escala de 0 a 10?

(__)Porquê?

3- Qual o seu vínculo empregatício com a Instituição?

(.) Estatutário

(..) Contratado

(.) Celetista (regido pela CLT)

(.) Voluntário

(.) Outros _____

4- Quantas horas de trabalho por semana? _____

5- Trabalha em algum outro lugar além dessa escola? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

6- De modo geral, você participou de estágio na Educação Jovens e Adultos durante a faculdade?

() Sim () Não

Se “sim”, onde? _____

7- Há quanto tempo você trabalha na educação?

8- Há quanto tempo você trabalha na coordenação da EJA?

V-ATUAÇÃO NA ESCOLA

1- Descreva em traços gerais como desenvolve o seu trabalho de coordenação.

2- Quais são as principais dificuldades encontradas no seu ambiente de trabalho para sua atuação como coordenador (a)?

3- Participa de reuniões com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação?

(.) Sim (.) Não

Se sim, com que frequência e como são dinamizadas essas reuniões?

4. Quem participa no processo de planejamento?

5- Qual sua opinião sobre a inexistência de um Referencial Curricular para a EJA na escola?

6- Para você qual seria a melhor forma de fazer o planejamento com os professores?

7-Você recorre a Proposta Curricular da EJA (1º e 2º segmentos) construída a partir dos Parâmetros Curriculares Nacional no processo de planejamento escolar?

8- Existe formação continuada para os professores?

Sim() Não (...)

Se sim, como acontece essa formação?

9- Existem recursos didáticos disponíveis na escola para ajudar no desempenho do trabalho dos professores em sala de aula?

Quais?

10. A Secretaria Municipal de Educação dá suporte para que o seu trabalho seja desenvolvido com êxito e, conseqüentemente, auxilie no trabalho do professor?

Sim () Não ()

Se sim, como é esse suporte?

11. É feito o diagnóstico sobre a aprendizagem do aluno durante o decorrer do ano letivo?

Sim () ..Não ()

Se sim, como é feito?

12. Em caso de dificuldades de aprendizagem dos alunos, que trabalho é feito juntos aos professores para que eles possam obter uma melhora no rendimento escolar?

13. Responda por favor, aos seguintes itens de acordo com o seu grau de satisfação em relação, com base na escala: (1) Nada: (2) Pouco (3) Muito

a) Os professores utilizam materiais pedagógicos para apoiar e ajudar os alunos assimilarem os conteúdos nas atividades do dia-a-dia.	1	2	3
b) A comunidade escolar é receptiva ao seu trabalho.	1	2	3
c) Estão definidos os conhecimentos e competências a serem adquiridos pelos jovens e adultos.	1	2	3
d) O ambiente escolar é favorável para o desenvolvimento de seu trabalho.	1	2	3
e) Há uma cultura colaborativa entre direção, coordenação, professores e alunos.	1	2	3
f) Existe um currículo adequado a essa modalidade de ensino.	1	2	3
g) Os conteúdos programáticos para a EJA estão ajustados de acordo com a realidade do aluno.	1	2	3
h) Os professores são selecionados em função de seu perfil para atuar nas salas de Jovens e Adultos.	1	2	3
i) O coordenador intervém de maneira a ajudar melhorar as práticas dos professores.	1	2	3
j) O papel do coordenador pedagógico na escola é trabalhar diretamente com os professores	1	2	3

14. Indique qual o seu nível de (in) satisfação nos seguintes itens, com base na seguinte escala: (1) insatisfeito (2) satisfeito (3) ou muito satisfeito.

a) Como é o relacionamento com a equipe da escola (professoras, diretora, funcionários em geral, etc.),	1	2	3
b) Como é o relacionamento com os jovens e adultos?	1	2	3
c) Como se sente em relação à elaboração e ao cumprimento do calendário escolar para EJA?	1	2	3
d) Como se sente em relação aos trabalhos realizados com os professores da escola?	1	2	3
e) Como se sente em relação ao tempo disponível para a realização de seus trabalhos?	1	2	3
f) Como se sente em relação a sua função realizada nesta escola?	1	2	3
g) Como se sente em relação a sua formação na área da educação?	1	2	3

ANEXO D – GUIÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Caro aluno (a), o questionário a seguir faz parte da pesquisa de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia. Intitulada: **Ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Práxis Pedagógicas**.

Este questionário permitirá compreender a perspectiva dos alunos acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe ressaltar que a sua identidade será totalmente resguardada. Sua contribuição é importante, pois permitirá que novas práticas sejam elaboradas visando a Educação dos Jovens e Adultos. Por favor, responda às seguintes questões de modo independente, honesto e imparcial.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Luciana Alves de Jesus Passos
Pesquisadora

I – IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____

Gênero: Masculino () Feminino ()

Profissão _____

II- PERGUNTAS

1. Como é a relação professor/aluno:

() autoritária () amigável () conflituosa () interativa () dialógica

2. Quais são as disciplinas que você interage melhor quando o professor está lecionando?

() Português () Matemática () História () Geografia () Inglês () Educação Física () Religião () Ciências () Arte

3. Você tem o livro didático? () Sim () Não

Além dele, quais outros recursos que o professor utiliza na sala de aula?

4. O que o professor deve fazer para estimular a aprendizagem do aluno?

5. O que mais desagrada na escola em relação às aulas?

6. Quais as dificuldades que você enfrenta para aprender o que é ensinado na escola?

7. Qual sua opinião acerca da convivência entre as diferentes faixas etárias dentro da sala de aula?

8. Qual a sua opinião sobre os conteúdos escolhidos pelo professor? Contribuem para sua vida cotidiana?

9. Porque você escolheu a EJA como modalidade de ensino?

() pela facilidade da aprendizagem () tempo reduzido () trabalha durante o dia

10. Parou de estudar por algum período? () Sim () Não

Quanto tempo ficou sem estudar? _____ anos

11. Quais foram os motivos que os levaram a abandonar a escola?

12. Você participa das decisões do que ocorre na sala de aula ou na escola?

13. Qual o nível de conhecimento sobre os conteúdos aplicados em sala de aula que você tem para responder as atividades?

() Baixo () Muito baixo () Suficiente () Elevado () Muito elevado Por quê?

14. Como são as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() As disciplinas são importantes e prendem a atenção dos alunos;

() Muito interessantes por terem conteúdos legais;

- () Aulas chatas e fora da realidade ;
- () Aulas cansativas e não despertam o interesse;