

TEREZA OLIVEIRA SABINO

PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA EJA

Um Estudo Centrado nas Concepções
Pedagógicas e Documental no
Ensino Médio das Escolas Estaduais
de Educação em Porto Velho - RO



TEREZA OLIVEIRA SABINO

PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA EJA

Um Estudo Centrado nas Concepções
Pedagógicas e Documental no
Ensino Médio das Escolas Estaduais
de Educação em Porto Velho - RO



© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autora

Tereza Oliveira Sabino

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: A autora

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sabino, Tereza Oliveira
S116p Perspectivas de Aprendizagem na EJA: Um Estudo Centrado nas
Concepções Pedagógicas e Documental no Ensino Médio das
Escolas Estaduais de Educação em Porto Velho - RO / Tereza
Oliveira Sabino. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 131 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-78-3

DOI: 10.5281/zenodo.7237363

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Professores. 3. Conhecimento.
4. Aprendizado. I. Sabino, Tereza Oliveira. II. Título.

CDD: 374.013

CDU: 374.7

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/10/perspectivas-de-aprendizagem-na-eja-um.html>



**PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA EJA: UM ESTUDO
CENTRADO NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DOCUMENTAL
NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
EM PORTO VELHO - RO**

TEREZA OLIVEIRA SABINO

TEREZA OLIVEIRA SABINO

**PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA EJA: UM ESTUDO CENTRADO NAS CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS E DOCUMENTAL NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO EM PORTO VELHO - RO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu de La Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora - UNELLEZ, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador/a: Prof. Dr. Erivaldo Nogueira Campos

DEDICATÓRIA

Dedico aos alunos jovens e adultos, os quais me impulsionaram a escrever este trabalho, e que considero as suas trajetórias de vida como uma engrenagem fundamental para a minha práxis.

Tereza Oliveira Sabino

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar sempre a Deus, a quem creio, confio e sustenta a minha fé.

Agradeço minha dissertação de mestrado aos meus pais, que hoje não se encontra mais neste plano, mas está sempre comigo em todos os momentos da vida.

Ao meu orientador, que soube me conceder as palavras certas para que eu desenvolvesse este trabalho.

Aos amigos de curso, pela longa jornada que passamos juntos, até a conclusão do trabalho.

Aos estudantes, professores, supervisores e gestores das escolas pesquisadas, que me proporcionou um ensinamento satisfatório na coleta de dados.

Paulo Freire, sempre!

*"Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda."*

Paulo Freire



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolha da profissão.....	75
Quadro 2 – Escolha da modalidade EJA para trabalhar.....	76
Quadro 3 – Diferenças entre ensino regular e modalidade EJA.....	77
Quadro 4 -Concepção de educação.....	78
Quadro 5 – Se conhece os objetivos da proposta pedagógica da escola EJA.....	79
Quadro 6 – Significado de ensinar.....	80
Quadro 7 – Facilidades e dificuldades que encontram para trabalhar os conteúdos da EJA.....	82
Quadro 8 – Mudariam ou incluiriam novos objetivos na organização do ensino da Eja.....	83
Quadro 9 - Conhecimentos necessários para ser professor da EJA.....	85
Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos estudantes da EJA.....	86
Quadro 11 - O que a EJA contribui na superação da exclusão.....	87
Quadro 12 – Que expectativas tem em relação ao processo educacional da EJA.....	89
Quadro 13 – Ações desenvolvidas nas escolas.....	91
Quadro 14 – Concepção de aprendizagem que fundamenta o trabalho da escola.....	91
Quadro 15 – As condições físicas para o exercício pedagógico.....	92
Quadro 16 – Se a formação do corpo técnico e docente interfere na qualidade do profissional.....	93
Quadro 17 – Como é trabalhado as potencialidades dos alunos na dinâmica do cotidiano escolar	94
Quadro 18 – Como é planejado as atividades do Projeto Político Pedagógico.....	94
Quadro 19 – Como é implementado as atividades na escola além do PPP.....	96
Quadro 20 - Quais ações do PPP são realizadas durante o ano letivo.....	96
Quadro 21 – Funcionamento das escolas pesquisadas.....	98
Quadro 22 – Ações que as gestoras realizam na escola.....	99
Quadro 23 – Funções desempenhadas na escola.....	102
Quadro 24 – Trabalho pedagógico e formação de professores.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero	66
Gráfico 2 -Estado Civil	67
Gráfico 3 -Onde mora atualmente	68
Gráfico 4 – Tem filhos	68
Gráfico 5 – Mora com quem.....	69
Gráfico 6 -Trabalha atualmente.....	69
Gráfico 7 – Salário por mês	70
Gráfico 8 -Estudou em qual sistema de ensino	71
Gráfico 9- Interrompeu os estudos	71
Gráfico 10- O motivou que deixou de frequentar a escola.....	72
Gráfico 11 – Motivos que voltou a estudar	73
Gráfico 12- Dificuldades que encontra para estudar	73
Gráfico 13– Escolha da profissão da escola A e escola	75
Gráfico 14 - Escolha da modalidade da EJA para trabalhar da escola A e escola B.....	76
Gráfico 15 – Diferenças entre ensino regular e modalidade EJA	77
Gráfico 16- Concepção de educação.....	78
Gráfico 17 – Conhecimentos dos objetivos das propostas pedagógicas da escola EJA.....	79
Gráfico 18- Significado de ensinar.....	81
Gráfico 19 - Facilidades e dificuldades que encontram para trabalhar os conteúdos da EJA.....	82
Gráfico 20- Mudariam ou incluiriam novos objetivos na organização do ensino da EJA.....	84
Gráfico 21- Conhecimentos necessários para ser professor da EJA.....	85
Gráfico 22- Dificuldades apresentadas pelos estudantes da EJA.....	86
Gráfico 23- O que a EJA contribui na superação da exclusão.....	88
Gráfico 24 - Que expectativas tem em relação ao processo educacional da EJA.....	89
Gráfico 25 – Condições físicas para o exercício pedagógico.....	92
Gráfico 26 - Potencialidades dos alunos na dinâmica do cotidiano escolar.....	94
Gráfico 27 – Implementação da atividade escolar.....	95
Gráfico 28- Implementação das atividades na escola além do PPP.....	96
Gráfico 29 – Ações do PPP são realizadas através de reforços na aprendizagem	97
Gráfico 30 – Ações realizadas nas escolas A e B pelas gestoras	100
Gráfico 31 - Funções desempenhadas na escola.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE/CEB – Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio

CNEA – Campanha Nacional de Alfabetização

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei Básica da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RO – Rondônia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

Introdução.....	18
Capítulo I - Problemática e Percorso da Pesquisa.....	21
1.1. Problema.....	22
1.2. Perguntas de Investigação	22
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Geral	22
1.3.2. Específicos.....	22
1.4. Justificativa.....	23
1.5. Delimitação Espacial	25
1.6. Delimitação Temporal.....	26
1.7. Limitações	26
1.8. Variáveis	26
1.9 Hipóteses.....	27
Capítulo II - Marco Teórico.....	28
2.1 Breve histórico da Eja no Brasil.....	29
2.1.1 As funções da Educação de Jovens e Adultos.....	31
2.2 Formação de Educadores para a EJA.....	34
2.3 A BNCC e o Currículo Escolar da EJA.....	37
2.4 Metodologias ativas e a Influência na Educação de Jovens e Adultos.....	40
2.5 Evasão Escolar na EJA: Os Fatores Externos e Internos.....	42
2.5.1 Fatores Internos.....	43
2.5.2 Fatores Externos.....	44
2.6 Concepções Pedagógicas no EJA.....	44
2.6.1 Desafios da Docência.....	45
2.6.2 Formação e Saberes Pedagógicos.....	47
2.6.3 Dimensões da Competência.....	48
2.7 Prática Pedagógica Docente na EJA.....	50
2.8 Projeto Pedagógico da EJA.....	54
Capítulo III - Proposta Metodológica.....	61
3.1 Tipos de Investigação.....	62
3.2 População e Amostra.....	62
3.3 Método e Técnica de Coleta de Dados.....	63
3.4 Instrumento de Coleta de Dados.....	63
3.5 Processamento da Informação.....	63
3.6 Considerações Éticas.....	64
Capítulo IV - Análise e Interpretação dos Dados.....	65
4.1 Análise do questionário aberto aplicado aos alunos.....	66
4.2 Análise da entrevista com os professores.....	74
4.3 Análise da entrevista com as supervisoras escolares.....	90
4.4 Análise da entrevista com as gestoras.....	98
Conclusão.....	106
Referências.....	109

Apêndices.....	116
Apêndice 1 - Questionário aberto aplicado aos alunos do EJA.....	117
Apêndice 2 - Questionário dos professores da EJA.....	119
Apêndice 3- Questionário sobre a atuação do supervisor/coordenador educacional da EJA.....	122
Apêndice 4 - Questionário sobre a atuação dos gestores educacional da EJA.....	125
Apêndice 5 – Ata de Aprovação.....	128
Apêndice 6 - Constancia.....	129
A AUTORA.....	130

Resumo

A educação de Jovens e adultos é instituída pela Lei de Diretrizes Básicas (9.394/96), para garantir o direito de toda a população à educação gratuita e de qualidade. O objetivo geral analisou as perspectivas de aprendizagem e a concepção de educação dos estudantes e dos professores no Projeto Pedagógico do ensino médio em escolas estaduais de Educação de Jovens e Adultos de Porto Velho/RO. O estudo foi especialmente desenvolvido com base nas teorias de Arroyo (2011), Soares (1996, 1998), Barcelos (2006), Freire (2006), Gadotti (2008, 2009), Leal (2005), Pinto (2005), entre outros. Sendo assim, ressalta a importância dessa abordagem para jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos na educação formal. O estudo é por revisão bibliográfica, utilizando abordagem descritiva de natureza qualitativa, onde foi aplicado entrevista com professores, supervisores, gestores e questionários com os alunos, os instrumentos de coleta de dados serviram de base para identificar uma necessidade desta modalidade para os profissionais da escola, com intuito de levar até o aluno o ensino aprendizagem que não puderam concluir por algum motivo. Os principais resultados obtidos neste estudo foram subsídios para os profissionais e aprendizagem para os alunos. No contexto educacional, a modalidade EJA é fundamental para a qualidade do ensino e aprendizagem destes alunos, tipicamente trabalhadores, proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, com diferenças cultura, etnia, religião e crenças.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Professores. Conhecimento. Aprendizado.

Resumen

La educación de jóvenes y adultos es instituida por la Ley de Directrices Básicas (9.394/96), para garantizar el derecho de toda la población a una educación gratuita y de calidad. El objetivo general analizó las perspectivas de aprendizaje y la concepción de la formación de alumnos y profesores del Proyecto Pedagógico de enseñanza media en escuelas estatales de Educación de Jóvenes y Adultos de Porto Velho/RO. El estudio se desarrolló especialmente con base en las teorías de Arroyo (2011), Soares (1996, 1998), Barcelos (2006), Freire (2006), Gadotti (2008, 2009), Leal (2005), Pinto (2005), entre otros. Por lo tanto, enfatiza la importancia de este enfoque para jóvenes y adultos que no pudieron completar sus estudios en la educación formal. El estudio es por revisión bibliográfica, utilizando un enfoque descriptivo de carácter cualitativo, donde se aplicaron entrevistas a docentes, supervisores, directivos y cuestionarios a los estudiantes, los instrumentos de recolección de datos sirvieron de base para identificar una necesidad de esta modalidad para los profesionales de la escuela. con el objetivo de acercar al alumno la enseñanza y el aprendizaje que no pudo completar por alguna razón. Los principales resultados obtenidos en este estudio fueron subvenciones para profesionales y aprendizaje para estudiantes. En el contexto educativo, la modalidad EJA es fundamental para la calidad de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes, típicamente trabajadores, proletarios, desempleados, amas de casa, jóvenes, ancianos, con diferencias de cultura, etnia, religión y creencias.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. maestros Conocimiento. Aprendizaje.

Abstract

Youth and adult education are instituted by the Basic Guidelines Law (9,394/96), to guarantee the right of the entire population to free and quality education. The general objective analyzed the perspectives of learning and the conception of education of students and teachers in the Pedagogical Project of high school in state schools of Youth and Adult Education in Porto Velho/RO. The study was specially developed based on the theories of Arroyo (2011), Soares (1996, 1998), Barcelos (2006), Freire (2006), Gadotti (2008, 2009), Leal (2005), Pinto (2005), among others. Therefore, it emphasizes the importance of this approach for young people and adults who were unable to complete their studies in formal education. The study is by bibliographic review, using a descriptive approach of a qualitative nature, where interviews were applied with teachers, supervisors, managers and questionnaires with students, the data collection instruments served as a basis to identify a need for this modality for school professionals, with the aim of bringing to the student the teaching and learning that they could not complete for some reason. The main results obtained in this study were subsidies for professionals and learning for students. In the educational context, the EJA modality is fundamental for the quality of teaching and learning of these students, typically workers, proletariat, unemployed, housewives, young people, elderly people, with differences in culture, ethnicity, religion, and beliefs.

Keywords: Youth and Adult Education. teachers. Knowledge. Apprenticeship.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O EJA é uma modalidade de ensino criada pelo governo federal pela Lei de Diretrizes Básicas e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Ela tem o intuito de dar acesso à educação para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio.

A educação é muito importante para nossa sociedade, quem não tem educação, não consegue chegar a lugar algum, na realização de um emprego bem remunerado, bem como aprender a conduzir a vida de maneira a viver melhor. Com isso, a modalidade EJA é essencial e visa favorecer o acesso à educação daqueles que, por diferentes motivos, não conseguiram terminar o ensino fundamental e/ ou médio.

A história da EJA insere-se num cenário econômico, social e político, onde a relação entre educação e trabalho está normalmente ligada uma a outra, tendo um público de trabalhadores jovens que procura pelo primeiro emprego e os trabalhadores aposentados. Ela começa a ter uma maior procura devido às necessidades políticas e exigências de uma nova sociedade.

Diante disso, cabe é de extrema importância para a escola entender quais os motivos levaram os alunos que frequentam a EJA a interromperem seus estudos em algum momento da vida, assim como, saber quais os objetivos do retorno. Quando da percepção destes motivos e objetivos a escola poderá efetuar um planejamento específico que atenda às necessidades reais dos educandos? Um estudo deste tipo conseguirá levantar dados e possibilitar a quebra do paradigma de que quem procura a escola busca apenas o certificado e a conclusão formal dos estudos.

Quanto a sua estrutura deste estudo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Este primeiro, de caráter introdutório, em que tratamos da problemática e percurso da pesquisa. No segundo capítulo, percorrendo pela história da Educação de Jovens e Adultos, iniciando nosso trajeto com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Também, abordaremos as funções da educação de jovens e adultos, formação de educadores para o EJA, suas concepções pedagogias, seus desafios da docência e sua formação nos saberes pedagógicos e um aprofundaremos o estudo do Projeto Político Pedagógico na educação brasileira na modalidade EJA.

No terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada para efetivação da pesquisa

de natureza qualitativa, realizada com professores, estudantes, supervisores e gestores de escolas estaduais de educação em Porto-Velho/ RO. Detalhando os instrumentos e procedimento utilizado da análise dos dados.

No quarto capítulo aborda toda a análise da pesquisa em ação e por fim, apresentamos as conclusões finais, em relação ao tema e seus objetivos, assim como uma breve análise acerca da nossa aprendizagem no processo de elaboração desta dissertação.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com as discussões, no que tange a respectiva temática, não apenas a título de absorção de conhecimento, mas desejamos que a referida pesquisa possa auxiliar profissionais da área educacional para a modalidade EJA.



Capítulo 1

PROBLEMÁTICA E PERCURSO DA PESQUISA

CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA E PERCURSO DA PESQUISA

1.1. Problema

Em qualquer fase da vida escolar, a aquisição de novos conhecimentos deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, em relação aos jovens e adultos, é primordial partir dos conceitos decorrentes de suas vivências, suas interações sociais e sua experiência pessoal. Portanto, temos a seguinte problematização: *por que a EJA é uma oportunidade de aprendizagem para o estudante?*

1.2. Perguntas de investigação

Nesse estudo pretende-se investigar as seguintes perguntas norteadoras:

- Os recursos didáticos para trabalhar os conteúdos é fornecido pelas escolas?
- As políticas públicas favorecem no processo de ensino para a modalidade EJA.
- A formação disponibilizada pela escola é essencial para o processo de ensino nessa modalidade?
- Os alunos dessa modalidade têm facilidades para aprender os conteúdos?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Geral

Analisar as perspectivas de aprendizagem e a concepção de educação dos estudantes e dos professores no Projeto Pedagógico do ensino médio em escolas estaduais de Educação de Jovens e Adultos de Porto Velho/RO.

1.3.2. Específicos

- Constatar a compreensão dos rumos tomados pela educação na perspectiva dos estudantes da EJA
- Identificar a concepção de educação dos professores da EJA no Projeto Pedagógico.
- Detectar como ocorre a prática pedagógica destes professores.
- Identificar a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico da EJA.

1.4. Justificativa

A prática pedagógica docente não é constituída apenas de elementos que estão presentes na escola, é subsidiado por fenômenos políticos, sociais, cultural e educativo que permeia o universo do aluno.

Nesse sentido, o desafio do docente enquanto mediador do conhecimento resinificar sua prática, respeitando os diferentes sujeitos presentes em sala de aula. E no campo da Educação de Jovens e Adultos é preciso um olhar atento no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, as ações dos professores em sala de aula, precisa ter uma dimensão que desperte o interesse do seu aluno, tendo em vista que esse público apresenta experiências de vida, objetivos, anseios, curiosidades e aprendizagens diferenciadas. Nesse contexto, que surgiu a motivação dessa temática, tendo em vista que esse universo da Educação de Jovens e Adultos é um desafio constante.

As escolas pesquisadas, ambas oferecem ensino regular e ensino da EJA, sua localização é em bairros periféricos, grandes partes desses alunos são casados, trabalhadores, alunos considerados de baixa renda pela pesquisa socioeconômico da escola. O quantitativo de alunos das duas turmas pesquisadas, variou-se entre 50 a 60, indicando uma quantidade boa para chegar no resultado esperado.

O trabalho proposto para o desenvolvimento do trabalho justifica-se pela necessidade e o rápido desenvolvimento do ensino da EJA traz para os jovens e adultos. A educação de jovens e adultos (EJA) é complexa, indo além de ensinar a ler e escrever. Os perfis dos alunos da EJA em sua maioria são trabalhadores e não trabalhadores em busca de melhores condições de vida, melhora na autoestima, e buscam vencer as barreiras da exclusão provocadas por um sistema educacional excludente.

Para analisar melhor a perspectiva de educação dos estudantes e professores, faz se necessário compreender primeiramente o sentido das palavras “perspectiva” e “concepção”. De acordo com Abbagnano (2007), “perspectiva”, genericamente, significa ciência da visão. É um termo rico em significações. Expressa o sentido de “possibilidade”, ou antecipação do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia etc. Esse termo expressa o mesmo conceito designado por possibilidade, mas de um ponto de vista mais genérico e menos compromissado, visto que podem ser perspectiva coisas que não têm consistência suficiente para serem possibilidades autênticas (ABBAGNANO, 2003, p. 759).

A palavra “concepção” pode ser compreendida como ação de abarcar, a forma compreender uma ideia, um modo de ver, um entendimento de algo, um ponto de vista (ARAÚJO, 2009).

Dessa forma, a concepção pedagógica, nas palavras de Araújo, (2009, p. 193) “implica o entendimento de que é uma ação de abranger, de tomar juntamente, de reunir questões relativas à pedagogia, vinculada à dimensão que implica a ação de conduzir o indivíduo humano à sua educação”.

As concepções pedagógicas abrangem os objetivos e os fins da educação e revelam-se “encarnadas em regimentos escolares, na legislação educacional, nas finalidades educativas projetadas e perseguidas no dia a dia da escola, na metodologia de ensino, nos currículos e em seus conteúdos planejados e realizados pelo ensino e pela aprendizagem” (ARAÚJO, 2009, p. 217).

Elas se constituem num norteamento quanto à ordem prática que se renova e dá nova vitalidade ao longo da história da educação escolar, “ocupando o universo de diferentes gerações, como se estivessem cimentando as relações histórico-sociais no interior das diferentes culturas” (ARAÚJO, 2009, p. 217).

Paulo Freire nos lembra essa perspectiva ao afirmar que “entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (2009, p. 55).

Assim, muitas dúvidas que lançamos são, também, dúvidas atuais no campo da EJA. Ao sistematizar as concepções pedagógicas dos professores e a organização do processo de ensino no Projeto Pedagógico das escolas de EJA, aprofundarei algumas questões do cotidiano do campo pesquisado, colaborando, assim, com a escola e com o campo de estudos denominado Educação de Jovens e Adultos.

Há problemas na história da educação que representam um pesadelo. Entre esses pesadelos constantes no Brasil está o fracasso escolar, que, em cada momento histórico e em cada tempo social, cultural e pedagógico, é repostado com novas conotações. Encarar o fracasso/sucesso escolar numa perspectiva de superar a naturalização e construir outra concepção e prática que inspirem novas lógicas de sucesso-fracasso e qualidade, construindo outra concepção e prática de educação concebida como um direito à formação e ao desenvolvimento humano (ARROYO, 2011), continua sendo um desafio para a Educação de Jovens e Adultos.

Identificamos essa situação no despreparo profissional nas instituições educacionais. A constatação desses problemas indica que as perspectiva de aprendizagem e a concepção de educação dos estudantes e dos professores no Projeto Pedagógico do ensino médio em escolas estaduais de Educação de Jovens e Adultos de Porto Velho/RO deve ser por oportunidades iguais para toda população e uma equitativa participação na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento educacional, social e econômico.

Nesse sentido, o que fazer para que a Educação de Jovens e Adultos seja vista como uma modalidade educativa da Educação Básica que confere escolarização para além de alfabetizar a quem não teve oportunidade de estudar anteriormente ou que por algum motivo teve que interromper os estudos?

E medidas educacionais e profissionais tomar para que novas perspectiva de aprendizagem e a concepção de educação dos estudantes e dos professores no Projeto Pedagógico do ensino médio em escolas estaduais de Educação de Jovens e Adultos de Porto Velho/RO sejam a de incorporar um novo olhar sobre a EJA gerando a consciência de que a situação em que se encontra é um reflexo das relações sociais existentes e que seu êxito tem um papel fundamental no desenvolvimento do estado e do país; e que a educação conferida aos jovens e adultos excluídos socialmente deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades que os ajudarão no convívio social, dando-lhes respaldo para a realidade em que estão inseridos, permitindo-lhes refletir sobre a própria realidade.

Por isso este trabalho se torna relevante, pois o processo de educar por novo modelo educacional começa a ganhar forma, diferente do que antes existia, com uma educação de jovens e adultos mais completa, analisando o sujeito, seu modo de aprender, a sua experiência de vida, o ambiente, pois possuem agora uma modalidade específica, e deve ser desenvolvida plenamente.

1.5. Delimitação espacial

A pesquisa se desenvolveu a partir de leituras científicas relacionada ao assunto. Para complementação foram realizadas pesquisas em duas escolas estaduais do município de Porto velho - Estado de Rondônia, uma fica no centro da cidade, para este modelo de estrutura urbana Gottdiener (2010, p. 40), destaca que “o centro da cidade, por força dessa posição, e como resultado de um processo histórico de aglomeração,

dominava a competição espacial em torno dele” e em bairros periféricos, que atrai moradores de baixo status sociais e renda, é a forma possível de pertencer à cidade, mesmo que em condições precárias. Conforme Corrêa (1995, p. 42-43) as principais características da zona periférica do centro, eram: ampla escala horizontal, casas e edifícios baixos; área residencial de baixo status social, habitações precárias e população de baixa renda; foco nos transportes inter-regionais, rodovias de acesso à cidade, depósitos, garagens, fábricas, postos de gasolina.

A segunda escola também é localizada em um bairro periférico, com um público adulto, trabalhadores, assalariados, grande parte desses alunos são casados, que agora estão voltando para concluir os estudos.

1.6. Delimitação temporal

O estudo em relação ao tema, iniciou em janeiro de 2019 com leitura diária para poder entender o assunto em questão. A pesquisa de campo teve duração de 9 meses, entre o primeiro contato, e a finalização da coleta de dados. A leitura tem por finalidade adaptar o crescimento educacional, onde pude entender um pouco mais e assim poder desenvolver o trabalho. Para Gil (2004, p. 162), diz ser o período em que o fenômeno a ser estudado será circunscrito.

1.7. Limitações

Umas das principais limitações deste estudo, foi concernente a análises dos dados recolhidos. Este revelou-se uma tarefa árdua, sobretudo, difícil para nós que ainda somos aprendizes nesta tarefa, dificultando-nos, desta forma de desenvolver uma pesquisa de campo que envolvesse mais professores, estudantes e supervisores e trabalhar com um universo extremamente ampliado. Desta forma, pensamos que tal limitação acabou por restringir a nossa análise refletindo nos resultados apresentados.

1.8. Variáveis

As variáveis na pesquisa foram os alunos, professores, supervisores e gestores. A variação de alunos ficou entre 15 e 35, grande parte do sexo feminino, grande parte deles é casado, e ganha um salário-mínimo, que responderam às perguntas abertas. De acordo com Sommer e Sommer (1986, p. 109) listam as seguintes circunstâncias como capazes de favorecer a utilização de perguntas abertas: quando (1) não se conhece todas as

possíveis respostas a uma pergunta; (2) há muitas alternativas possíveis; (3) não se procura sugerir respostas; ou (4) objetiva-se a coleta de respostas nas próprias palavras do respondente.


Os professores foram 07, sendo aplicado 12 questões sobre a modalidade EJA no processo de ensino aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa são quatro do sexo masculino e três femininos, ambos casados e com renda de até três salário-mínimo.

Os supervisores são do sexo feminino, idade entre 47 e 48, ambos casados, suas rendas mensais é equivalente a mais de quatro salário-mínimo. A entrevista com os gestores, são do sexo feminino, ambas casadas e com renda de mais de quatro salário-mínimo.

Os estudos são baseados em pesquisa variáveis, que segundo Knechtel (2014), tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm por preocupação o ponto de vista do indivíduo: a primeira considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio da entrevista; na segunda, essa proximidade é medida por materiais e métodos empíricos.

1.8. Hipóteses

Segundo Mugrabi e Doxsey (2003. p. 40), a hipótese é uma proposição de resposta provisória e relativamente sumária a questão colocada. Ela tende a formular uma relação entre fatos significativos ou entre dois conceitos. Ela guia o trabalho de coleta e de análise de dados, ajudando a selecionar os fatos observados. É nesta ordem de ideia que delineamos as seguintes hipóteses:

 Métodos e teorias aplicados pelo docente, aliados aos fatores externos da escola muitas vezes implicam negativamente na adaptação e consequentemente na aprendizagem do aluno.

Com intuito de continuar a desenvolver o trabalho, o próximo capítulo trata do marco teórico para o desenvolvimento da pesquisa.



Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Os jesuítas acreditavam que, se os índios não soubessem ler e escrever, seria impossível convertê-los. Até o momento, a importância da alfabetização - questionários doutrinários - na vida dos adultos, para que as pessoas “não infantis” não só servem a Igreja Católica, uma das principais instituições da época, como também para o trabalho (SOUZA, 2007).

Os Jesuítas estão comprometidos com duas ideias principais: pregar a fé católica e a educação. Com o trabalho docente, abriram caminho para a entrada dos colonos, pois ensinavam o primeiro alfabeto, ensinavam também doutrinas católicas e costumes europeus. Portanto, verifica-se que a educação de jovens e adultos neste país não é recente, como se verifica no Brasil / Colônia. Quando se fala em educação da população “não infantil”, fala-se da população adulta, o que exige um ensino pelas razões da Igreja Católica (SOARES, 1996).

Segundo Soares (1996), o primeiro conceito de educação de adultos no Brasil ocorreu durante o período colonial. Os filhos de colonos e mestiços receberam a primeira instrução na escola de sacerdócio criada pelo Padre Manuel de Nóbrega. Esta fase prolongou-se até ao período conhecido como “Pombalino”, altura em que os Jesuítas foram expulsos, retiraram a educação em benefício da fé, e deixaram as reformas do Marquês de Pombal, que organizou a educação para o interesse nacional.

Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, as doutrinas instituídas antes deste se desorganizaram, o que se seguiu foi a responsabilidade do Estado de legislar para a educação no Brasil. Durante o período imperial, novas ações foram realizadas na educação de adultos. As escolas noturnas são criadas para ensinar adultos, são de baixa qualidade e o tempo do curso é geralmente curto. A constituição imperial de 1824 reservava educação primária gratuita para todos os cidadãos. No entanto, a titularidade dessa cidadania se limita a pessoas livres nascidas na elite, que ocuparão cargos na burocracia imperial ou exercerão funções políticas (SOARES, 1996).

No entanto, foi somente a partir da década de 1930 que a educação básica de adultos começou a definir melhor seu lugar na história da educação no Brasil. Pode-se

dizer então que nesse período a

A educação de jovens e adultos passou por um processo de maturação, que mudou nosso entendimento há alguns anos. Quando consideramos a educação de jovens e adultos como uma educação de massa hoje, as pessoas vão entendê-la melhor (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p.15)

Nesse contexto, Paulo Freire apud Soares, (1996) considera a educação de adultos como uma educação de massa. Os educadores precisam lembrar que não podem apenas considerar o processo de ensino, mas também o dia a dia de cada aluno.

Já a década de 1940 foi um período de muitas mudanças na educação de adultos, quando houve iniciativas políticas e pedagógicas, como os surgimentos das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo, o lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, fazendo com que ocorresse uma preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos (SOARES, 1996).

A década de 1940 foi um período de muitas mudanças na educação de adultos, nessa época surgiram iniciativas políticas e pedagógicas, como, por exemplo, surgiu o primeiro trabalho dedicado à educação complementar, foi lançado o CEAA, e a Preocupação com o desenvolvimento de materiais de ensino para adultos (SOARES, 1996).

Em 1945, segundo Soares (1996), com o fim da ditadura de Vargas, o país começou a passar por uma grande revolução no campo político e a sociedade viveu um momento de grande crise. Há algumas críticas aos adultos analfabetos, chegando-se a acusá-los de estar nesta situação, dificultando o desenvolvimento do país. Começar a explorar a educação para todos, possibilitando o desenvolvimento e fazendo com que a educação de adultos se destaque na sociedade.

Na década de 1950, o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização (CNEA) marcou uma nova etapa na educação de adultos. A equipe da organização entende que não bastam ações de alfabetização, devendo ser priorizada a educação de crianças e jovens, para eles, educar ainda significa mudar suas condições de vida.

Em 1995, surgiu no cenário nacional da EJA o Programa Alfabetização Solidária, que visa buscar parcerias com pessoas físicas e jurídicas. A solidariedade do programa de alfabetização tem sido criticada por estudiosos da educação, que a entendem como uma tentativa de transferir a responsabilidade do público para o privado.

Recentemente, em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens

e adultos será uma prioridade para o novo governo. Para tanto, foi criada uma secretaria especial de alfabetização, visando erradicar o analfabetismo durante os quatro anos do governo Lula. Para tanto, foi lançado o programa Alfabetizado Brasileiro, por meio do qual o MEC contribuirá para o desenvolvimento de ações de pré-alfabetização junto a instituições públicas estaduais e municipais, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos (SOARES, 1996).

Portanto, a formação continuada é muito importante, pois os professores não estão apresentando atividades prontas, mas atuando em sua posição importante em relação ao outro, respeitando as diferenças, orientando-os a trabalhar emocionalmente, com o conteúdo, da melhor forma.

É por isso que o método de alfabetização do pensamento de Paulo Freire funciona assim: é a prática do diálogo no círculo cultural, e o sonho dos educadores pode um dia existir no círculo cultural. Entre, e, nessa altura sim, educadores integrais e aprendizes de todas as coisas. Portanto, a ideia de consciência é muito importante para Paul Freire. Este é um processo de mudança da maneira de pensar e o resultado interminável do trabalho coletivo, uma prática política refletida pela natureza humana da nova lógica da produção individual e uma nova compreensão do mundo: criticidade, criatividade e compromisso (BRANDÃO, 2006, p. 108- 109).

Resumindo, hoje em nossas escolas públicas não têm profissionais que tenham recebido formação especial do EJA, e não podemos simplesmente substituir ou dispensar os que passaram em concurso para obter vagas aprovadas e garantidas.

2.1.1 As funções da Educação de Jovens e Adultos

Como todos sabemos, o surgimento da educação de jovens e adultos é uma forma de minimizar os impactos sociais, adquiridos desde a colonização do Brasil e fornecê-las como patrimônio social àqueles que se tornaram trabalhadores da construção da riqueza nacional.

De acordo como alerta do Brasil (1994):

Embora sem educação, isso não pode e não deve significar que analfabetos ou analfabetos sejam considerados analfabetos, ou "propensos" a desempenhar os preconceitos de tarefas e funções "não qualificadas" no segmento de mercado. Muitos adultos de todas as regiões do país desenvolveram uma rica cultura baseada no ditado, que pode ser demonstrada de muitas outras formas, como literatura de cordel, teatro popular, coleções de canções regionais e registros de

memória de culturas afro-brasileiras e indígenas. (BRASIL, 1994, p. 32)

Conforme citado anteriormente, observa-se que muitos alunos que vêm para a EJA, sejam eles iniciando um processo de aprendizagem formal ou retomando os estudos, além de uma bagagem de experiência muito grande, trazem também muitos conceitos formados. Nesse sentido, esses alunos não podem ser considerados analfabetos por não possuírem a capacidade de leitura tradicional para decodificar símbolos, mas, por outro lado, possuem a capacidade de ler o mundo

Dessa forma, procura as palavras da professora Magda Soares (1998):

Um adulto pode ser analfabeto por ser social e economicamente marginalizado, mas se ele vive em um ambiente onde a leitura e a escrita têm um forte sentido de presença, se ele está interessado em ouvir pessoas letradas lendo jornais, se ele é Para receber uma carta lida por outrem, se dita a carta para uma pessoa alfabetizada escrever, se pede a alguém que leia um aviso ou instrução postada em algum lugar, o analfabeto é até certo ponto alfabetizado, porque usa palavras e participa de a prática da leitura e escrita social. (SOARES, 2010, p. 24)

Em uma sociedade centrada no texto, não saber ler e escrever diretamente significa alcançar a igualdade e obter a cidadania plena.

Conforme os fundamentos históricos do Brasil, a educação sempre foi prerrogativa das elites. Escravos negros, índios, trabalhadores braçais e outros fazem parte da classe excluída da educação. Portanto, segundo Soares (2002), a educação de jovens e adultos tem três finalidades claramente definidas: função de reparo, função de equilíbrio e função de qualificação, que serão definidas.

A função de consertar é proporcionar oportunidades para todas as pessoas impedidas de desfrutar de sua plena cidadania, que não conseguem obter ou dominar a leitura e a escrita como um produto social na educação formal e não formal. Mas não podemos esquecer que esses excluídos são trabalhadores ocupados na construção e promoção de muitos projetos públicos, essa falta de acesso ao conhecimento significa perdas básicas na vida social. Desse modo, para os analfabetos e analfabetos, o que está em jogo é a função reparadora da EJA, o que em última instância significa a restauração dos direitos carentes: o direito de ingressar em escolas de qualidade. Conforme estabelecido no Parecer nº 4/98 da Comissão de Educação Básica:

Para a construção de cidadãos, nada é mais importante e importante do que entender que não haverá cultura sem realização humana na socialização. Na verdade, o sujeito anônimo é um grande artesão de tecidos históricos.

(BRASIL, 1998).

Nesse sentido, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000 (BRASIL, 2000), as funções restaurativas também devem ser vistas como oportunidades específicas para jovens e adultos nas escolas, e desses detalhes dependem alternativas viáveis e antecipam o desempenho eficaz das políticas sociais. Esta igualdade perante a lei torna um ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

A segunda função explicada é o equalizador, que visa proporcionar aos trabalhadores e pessoas de outras classes sociais (como donas de casa, imigrantes, aposentados e presidiários) oportunidades de reingresso no sistema educacional, que não recebem oportunidades iguais ou mesmo interrompem desvantagens pesquisas, como repetição ou abandono. Esta função permite aos indivíduos fazer novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura de canais de participação.

O Parecer CNE / CEB nº 15/98 descreve a visão geral a ser considerada na busca por melhores oportunidades:

Eles são adultos ou jovens, geralmente são mais pobres e a vida escolar é mais acidentada. Alunos com vontade de trabalhar, trabalhadores que precisam aprender e clientes do ensino médio tendem a se tornar mais diversificados em idade e socioeconômica, pois cada vez mais jovens de grupos sociais ingressam, e até agora, o número de representantes nesta fase é insuficiente ir à escola. (BRASIL, 1998)

Este ensino é extremamente diversificado, por exemplo, jovens excluídos do ensino normal e pessoas maduras que trabalham há muito tempo. Pelo princípio da equidade, mesmo que cada grupo tenha as suas particularidades, pode garantir a igualdade. Obtenha proporcionalmente mais oportunidades do que outros. Para essa função, o indivíduo cuja educação está suspensa por qualquer motivo restabelecerá sua trajetória escolar de modo a recuperar a oportunidade de igualitarismo no espaço de competição social.

Outra função desempenhada pela educação de jovens e adultos é a função qualificada ou permanente, que visa atualizar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas uma função, é o verdadeiro sentido da EJA. Nesse sentido, adolescentes, jovens, adultos e idosos podem mostrar suas habilidades, trocar experiências e conseguir novos empregos e culturas. Vale destacar que o cerne dessa função é a educação permanente a que todos têm direito.

Segundo o Relatório apresentado à UNESCO por Jacques Delors (1998):

A educação permanente, verdadeiramente voltada para as necessidades da sociedade moderna, não pode continuar a ser definida em períodos de vida específicos - educação de adultos, ao invés de educação para jovens, como - ou muito limitada em propósito - formação profissional, diferente de treinamento geral. No futuro, devemos aprender para a vida, algum conhecimento penetrará e enriquecer outro conhecimento. (UNESCO, 1998, p. 89)

Conforme o Parecer da CNB nº 11/2000, ainda pode-se enfatizar nessa função que a EJA é uma promessa realizada na conquista do conhecimento até então prejudicado pela sociedade, onde a necessidade urgente de sobreviver é comprimir a estética espacial, igualdade e liberdade. (BRASIL, 2000).

A política nacional de educação e a lei básica não faltam deste ponto de vista no seu art. O primeiro conceito amplo de educação inclui processos de formação que ocorrem na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e expressões culturais (BRASIL, 1996).

Nesse recurso ampliado, o termo “jovens e adultos” indica que em todas as idades e períodos da vida, é possível graduar, desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, habilidades e valores, para alcançar a autorrealização e reconhecer que o outro é um assunto.

2.2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O EJA

Na formação de jovens, adultos e idosos, um dos maiores desafios é “como desenvolver aprendizagens importantes nessas disciplinas, incluindo cursos básicos de atitude, para que se integrem à sociedade em uma sociedade globalizada” (TAAM, 2009, p. 3). Portanto, é necessário refletir sobre a formação de profissionais que atenderão cada vez mais os idosos na educação de jovens e adultos.

Segundo Barcelos (2006), a atenção dos educadores deve estar voltada para as suas experiências de vida, o que não significa obter informações. Ou seja, considerando que a aquisição de várias informações não garante a posse de experiência relevante, o termo experiência que utiliza é algo que pode potencializar a concretização de um enquadramento alternativo para o trabalho docente e como sujeito.

Para a autora, a experiência de vida do professor exerce uma influência significativa no processo de ensino de cada aluno que participa do curso de EJA, pois é a

partir dessa experiência que se estabelecem os saberes em saúde relacionados à formação. Ele também confirmou este ponto, acreditando que o conhecimento é inerente à vida, ou seja, tudo na experiência diária, como ler, ouvir música, encontrar pessoas, amá-las e / ou odiá-las, é uma parte da estrutura cognitiva pessoal.

Na EJA, o aprendizado proporcionado ao idoso é de valor inestimável: além de aprimorar a leitura e a escrita, ele também aprende a compreender melhor a própria relação com o mundo e consigo mesmo. Além disso, à medida que as pessoas se tornam mais felizes, plenas e com autoestima elevada, ocorre uma transformação interna (COURA, 2011).

Portanto, vale ressaltar a importância de como os professores vão lidar com esse, pois segundo Fuck (2007, p. 91), deve haver uma necessidade urgente de “refletir continuamente sobre a visão de mundo e apoiar a sua prática. por que, para quem e por que trabalhar”

Portanto, é importante que tanto o professor quanto o aluno se coloquem no patamar de sujeitos que podem aprender e ensinar, ou seja, ambos os lados estão dispostos a compartilhar conhecimentos. Além disso, “em alguns casos, o papel que as pessoas desempenham também orientará o comportamento dos indivíduos no grupo” (DURANTE, 1998, p. 40).

Durante (1998), alia o rigor da fundamentação teórica do professor à compreensão das mais diversas formas de construção do conhecimento, podendo, assim, estabelecer-se novas situações de aprendizagem que deverão revelar esse conhecimento.

Após o registo de Pinto (2005), realizou uma leitura antropológico-sociológica sobre o tema “Formação de Educadores EJA”, atentando para as considerações que, quando se trata da educação de jovens e adultos, estas considerações serão ignoradas, o que faz com que tudo, como explica o autor, na dualidade da consciência ingênua e da consciência crítica, a primeira é a diferença dos educadores.

Segundo Pinto (2005), todas as discussões sobre o tema “formação de professores” devem se basear nesta questão básica: quem será o educador do educador? A resposta correta para esta, seria incorporar o papel dos educadores na sociedade como educadores. A sociedade sempre determinou o conceito de cada educador sobre seu papel, método de execução e propósito de ação, todos os quais dependem do status do educador na sociedade. O conceito de posição aqui é adotado no sentido amplo da dialética histórica, de modo que não apenas mostra a base material da realidade social do

educador, mas também mostra sua série de pensamentos em todos os campos, especialmente a própria educação (PINTO, 2005, p. 108-109).

Portanto, o autor acredita que os educadores devem perceber que a origem de sua formação vem do meio social, ou seja, da sociedade. No entanto, ele acredita que isso terá um impacto de duas formas: diretamente, ao expor o educador a obstáculos, problemas e obstáculos que precisam ser superados, esses obstáculos, problemas e obstáculos vêm da consciência de seu ambiente, e indiretamente, educou o educador de modo a lhe passar conhecimentos de forma orgânica.

Pinto (2005) afirmou que a formação dos educadores que atuam na EJA deve fazer parte de um processo mais complexo, pois está associada à aquisição de conhecimentos e à formação para a transferência de conhecimentos aos jovens e adultos conforme necessário. Ele destacou, “este processo é apenas uma coesão e convergência da influência que a sociedade exerce sobre seus membros, e espera exercê-la de forma cada vez mais organizada.” (PINTO, 2005, p. 109).

O autor define dois percursos formativos pelos quais os educadores podem transitar: o percurso externo, representado pelas palestras em que participou, as conferências e formações em que participou, e o percurso interno, um dos percursos mais simbólicos, porque, como explicou Pinto (2005), que este caminho simboliza as questões que todo professor deve tentar responder sobre seu papel na sociedade.

É importante ressaltar que “a transformação vivida pelos adultos no processo de alfabetização vai além da compilação e decodificação de símbolos” (OLIVEIRA, 2006, p. 30). É importante destacar a contribuição substancial de educadores formados. De boa qualidade, lidando com as mais diversas características de cada aluno em sala de aula de forma enérgica, interessante e profissional, principalmente os idosos, porque estão sobrecarregados com “fardos” de vida e experiências mais complicadas e são mais jovens do que a maioria.

Assim, Oliveira (2006) reflete sobre como o comportamento de cada educador afeta diretamente o comportamento de seus alunos, evidenciando que os professores estão mais comprometidos com a urgência do ensino, ou seja, ações docentes mais ativas, analíticas e dominantes, resolutivas e decisivo.

Oliveira (2006), também ressalta que, essa preocupação ocorre porque os comportamentos de letramento de jovens, adultos e idosos superam os comportamentos de leitura e escrita, e vão além das exigências institucionais preconizadas pelas

instituições escolares. Precisam de uma prática docente voltada para a vivência dos educandos da EJA, prática que atenda às suas necessidades, para incorporá-la ao campo de reflexão e análise sobre suas responsabilidades como sujeitos sociais.

2.3 A BNCC E O CURRÍCULO ESCOLAR DA EJA

Sendo a BNCC, um instrumento para qualificar a educação e identificar os conhecimentos que são proporcionados a todos os estudantes, nele estão inclusos os da modalidade EJA, mesmo não tendo um capítulo próprio para essa abordagem. No entanto, esse documento seria base para superar as desigualdades que são tão evidentes no sistema educacional (CURY, 2018. p. 61). Os estudiosos da BNCC, ressaltam que uma das mazelas da educação brasileira é ausência de um conteúdo básico comum em todo país.

A BNCC, segue os moldes da LDB/1996, considerando o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diversas frentes para o desenvolvimento e melhorar a educação brasileira, seguindo as normativas das DCNEB, diretrizes essas que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação e o desenvolvimento e as avaliações das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (MEC, 2013, p. 4).

Desse modo, e com várias prerrogativas conceituais não se estabeleceu uma única base teórica sobre o currículo de forma unanime, mantendo-se, portanto, dois conceitos decisivos para a questão curricular em âmbito nacional.

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.9)

Desta forma, para estabelecer e escrever sobre currículo, o que se entende por currículo, é um documento nacional, no entanto, ainda está sofrendo alterações e ajustes, portanto, não se tem um conceito claro de concepção de currículo que o documento irá adotar.

Segundo Elisabeth Macedo pesquisadora no âmbito do currículo, corrobora com uma perspectiva das implicações políticas nos currículos e defende que:

O currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar uma outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular. (MACEDO, 2006, p. 98)

Assim, sob esse olhar, o currículo como “espaço-tempo de fronteira” em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, promulgou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta a necessidade de estabelecer e implantar (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), um currículo nacional comum, porém estabelecendo que as diversidades regional, estadual e local devem ser respeitadas.

De acordo com Oliveira (2007), quando se pensa no currículo da EJA, sugere que se trata muito mais maneiras de como trabalhar as questões curriculares na EJA do que, exatamente, o que trabalhar- vendo que o currículo da EJA, é apenas um recorte daquilo que seria essencial para estudar/aprender/conhecer em menos tempo de escola.

Desse modo, Oliveira (2007), ressalta que:

Os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos. (OLIVEIRA, 2007, p. 90)

Portanto, ao trabalhar os conteúdos, a autora salienta que há muita necessidade de diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido socialmente, ou seja, é preciso o entrelaçamento dos conteúdos escolares com as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos da EJA.

Em relação a formação de professores para essa modalidade de ensino, um destaque para defesa de Pereira e De la Fare (2011, p. 75), que no Brasil:

Até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos cursos de graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa de oferta dessa natureza, o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente lato sensu). Em termos de pós-graduação stricto sensu, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado ou o doutorado em linhas de pesquisa mais dirigidas para a EJA (linha de pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG)

Atualmente, existem três práticas distintas sobre os “tipos de EJA” e,

portanto, sobre os “tipos de currículo” ou concepções de currículo voltado a diferentes contextos: com a educação popular, é voltada para formar e transformar os sujeitos; na escola básica propedêutica de ensino regular fundamental e médio, há a condição de prepará-los para o prosseguir na escolarização até alcançar o ensino superior; e no PROEJA, encontra-se a EJA voltada para o ensino técnico e profissional diretamente para o mercado de trabalho. Contudo, essas concepções não são estanques e há entrelaçamentos que ocorrem no cotidiano da práxis escolar, desvelados e velados sob a égide do currículo oculto (GIROUX, 1986).

Desse modo, nessa concepção hierarquizada de poder os documentos oficiais estão atrelados a LDB, PCNS, PNE, DCNEB, BNCC, que regem as diretrizes comuns que determinam os conteúdos que devem ser trabalhados nas escolas em nível nacional, e o currículo da Eja como está nesse meandro todo? Sendo a EJA, uma modalidade muito complexa no que tange aos seus sujeitos/estudantes e à faixa etária, não se encaixa nos moldes da educação básica regular comum, pois, precisa de ementar os conteúdos e práticas vividas, estabelecidas e garantidas em lei, para que pelo acorra uma unicidade no que concerne ao currículo de EJA em âmbito nacional.

Quando se discute o currículo da EJA, é de se considerar relevante perceber os valores subjacentes às práticas escolares dos professores, para definir a escolha dos conteúdos, como será trabalhado para que aconteça o respeito por parte dos docentes aos processos de tempo-espço dos alunos que são o público da EJA. Tendo em vista, além disso como ocorrem as interferências das relações interpessoais e as escolhas dos próprios sujeitos que são frequentadores, até mesmo como escolhem e efetivam a sua formação e aprendizado no âmbito escolar (PAIVA; SALES, 2013).

Para atender as necessidades desses sujeitos, deve-se atentar para quais conteúdos devem ser trabalhados para atender as diferentes necessidades desses alunos, que realmente fossem voltados á necessidade de adaptá-los, conscientizá-los sobre as suas capacidades, e capacitá-los ou, até mesmo fornecer conhecimentos e requisitos para o mundo do trabalho. Desse modo, não se trata aqui discernir que tipo de EJA e que tipos de conteúdos trabalhar, mas, por se tratar de um público heterogêneo e bastante singular, ressalta-se como trabalhar o coletivo do público jovem, adulto, idoso e com demandas especiais que frequentam as classes de EJA.

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para Kuezer (2006), os diferentes sujeitos sociais da EJA, é necessária uma linguagem e métodos de ensino que permitam compreender e elaborar teoricamente sua prática, e com isso exigirá dos professores refletir em torno de estratégias mais adequadas para utilizar em sala de aula.

Importante destacar que nessa modalidade os estudantes possuem um perfil diferenciado em relação à vivência e à faixa etária, tem em seu nível de aprendizagem representados por saberes de prática social, que precisam ser propostos nos conteúdos trabalhados de cada disciplina.

Partindo desse princípio, caberá ao professor motivar, estimular os jovens e adultos a permanecer em sala de aula, contextualizando os conteúdos de aprendizagem com sua realidade de vida. Ressaltando esse contexto, Santos (2007), destaca que, em um estudo da permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, importante pensar a maneira de conduzir o trabalho docente na sala de aula da EJA. Na concepção de Santos (2007), o fato de recair sobre o trabalho docente a responsabilidade de criar uma dinâmica, uma metodologia que motive esse estudante, no entanto, segundo Farai e Assis (2014), destacam a necessidade de formação docentes que trabalham com essa modalidade, para garantir que os mesmos estejam preparados para os desafios que irão encontrar e conseguir superar esses desafios.

Segundo Selbach (2010), um ponto importante, é que os professores da EJA, percebam que têm em mãos uns grandes desafios, que requer mais discussões que discursos, mais reflexões que memorizações. Nesse contexto, o docente precisa tornar o âmbito escolar dinâmico e comunicativo, para que os alunos se sintam confortáveis e ocorra o compartilhamento de informações, tanto no individual como coletivo, para estruturar os saberes. Desse modo, o aluno torna-se participante ativo no processo de ensino aprendizagem, em um espaço de diálogo harmonizado pelo professor, segundo Silva (2012, p. 223) “ele disponibiliza domínios de conhecimento de modo expressivamente complexo e, ao mesmo tempo, uma ambiência que garante a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas” (SILVA, 2012, p. 223).

Autores como Freire (1996), Rogers (1973), ressaltam a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o. Moran (2007), destaca que a educação tem que surpreender, cativar, conquistar os estudantes. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar

possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas.

De acordo com Freire (1996), o diálogo entre educador e educando é peça fundamental para a problematização de situações reais vividas pelos educandos.

Nesse sentido, os Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), possibilitam construir o conhecimento junto ao educando, para assim, criar espaço para o diálogo e respeitando a velocidade individual de aprendizagem de cada um.

Nas metodologias ativas, o aluno é o protagonista de seu próprio processo de ensino aprendizagem, desse modo, é ponto de partida no avanço para os processos mais avançados de reflexão, integração cognitiva e na reelaboração de novas práticas. Com vistas, a esse entendimento, as metodologias ativas promovem um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar.

Nesse contexto das metodologias ativas, Leite e Esteves (2005), destacam a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), essa abordagem é centrada no estudante que os capacita a realizar pesquisas, integrar teoria e prática e a aplica conhecimentos e habilidades inerentes à a sua área de conhecimentos para desenvolver uma solução viável para um problema definido.

Utilizar jogos educativos, é uma forma de metodologia ativa que pode ser utilizada, o termo “jogo”, como bem definido por Gramigna (2007), como uma atividade espontânea, que pode ser realizada por mais de uma pessoa, regida por regras que determina quem vencerá.

Outra ferramenta das metodologias ativas que podem ser utilizadas estão os mapas conceituais que de acordo com Novak e Cañas (2010, p.10), são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento”. Os mapas conceituais devem incluir conceitos que ficam dentro de círculos ou quadrados, as relações entre estes conceitos são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre as linhas são frases de ligação que especificam os relacionamentos entres os conceitos.

Segundo Novak (2010), uma das funções mais importantes que os mapas conceituais podem desempenhar é ajudar um grupo a capturar, e chegar a um consenso sobre o conhecimento coletivo sobre alguma questão ou conjunto de questões de interesse para o grupo. Grandes projetos colaborativos já foram desenvolvidos com a NASA e o Serviço Meteorológico Nacional, onde os mapas conceituais suportados pelo programa CmapTools geraram excelentes resultados do trabalho colaborativo.

Os mapas conceituais são amplamente utilizados em todo o mundo por pessoas de todas as idades para expressar a sua compreensão sobre diversos domínios do conhecimento (NOVAK, 2010).

Os mapas conceituais consistem em rótulos conceituais que identificam ideias específicas (conceitos) e as ligações entre eles, o que explica como os conceitos estão relacionados para criar significado. Um par de conceitos e fazem uma única proposição (conceito inicial – termo de ligação conceito final), assim, um mapa conceitual é feito de qualquer número de proposições para dar uma definição pessoal de qualquer ideia ou fenômeno particular (NOVAK, 2010).

2.5 EVASÃO ESCOLAR NA EJA: OS FATORES EXTERNOS E INTERNOS

A evasão escolar no Brasil é decorrente em maior escala pela pobreza e desta forma, os Estados mais pobres certamente são aqueles que apresentam os maiores índices de evasão, especialmente aqueles localizados nas regiões norte e nordeste do país. A metodologia adotada pelo professor, que muitas das vezes acaba tornando as aulas desinteressantes, faz com que os educandos se sintam desmotivados é outro fator decisivo, visto que os jovens não olham mais para a escola como uma saída para uma melhora na vida, além de muitas das vezes está não oferecer práticas pedagógicas inovadoras e atraentes para os alunos (INEP, 2017).

Entretanto, a EJA é uma forma de levar adiante a realidade social do indivíduo como meio de prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Dado que os alunos já têm responsabilidades devido à idade obstáculos do dia a dia como falta de escolas perto de casa falta de tempo para trabalhar causam cansaço, mas a prática pedagógica está além da realidade dos adultos são fatores que dificultam a frequência escolar (COSTA; SILVA 2015).

A evasão escolar é uma problemática que ocorre em alto índice tirando da escola milhares de alunos tendo consequências não apenas para o aluno que se afasta da escola, como também para a instituição, haja vista que a instituição de ensino busca metas para manter o aluno na escola. Causa também problemas para a sociedade na totalidade, considerando que esse aluno que se evade da escola vai acabar tendo um despreparo para o mercado profissional e; assim, acabará por ter dificuldades para ser firmado no mercado de trabalho, ocasionando maiores dificuldades na vida do indivíduo e problemas para a sociedade.

Alguns fatores que colaboram para o alto índice de abandono escolar são: gravidez precoce, necessidade de complementação na renda familiar, desestruturação familiar, defasagem (serie/idade), metodologia do professor, dentre outros.

Diante dessa realidade, dois fatores podem ser identificados, um está correlacionado, a exclusão é um fator interno que favorece a evasão, e o outro é um fator que se reflete no contexto social, ou seja, os fatores externos são o principal motivo para isso. Para melhor enfatizar esses conceitos, é necessário explicar os problemas encontrados na sociedade, definir algumas causas e descrever alguns paradoxos de fatores internos e externos.

2.5.1 Fatores Internos

Os Fatores internos são aqueles que ocorrem nas instituições de ensino e afetam diretamente a evasão dos alunos. Quando confrontados com as percepções dos alunos sobre a amplitude do desenvolvimento psicossocial e a atuação imediata dos profissionais da educação, o que os alunos vivenciam é terrível, quando na diversidade cultural vivenciada em sala de aula, eles devem adaptar pedagogicamente a linguagem para alcançar a perfeição e diferentes níveis de conhecimento.

Como exemplo de definição de fatores internos que motivam a evasão, destaca-se o estudo de Brandão (1983), onde analisa que os alunos abandonam a escola não como um ato voluntário, mas como uma coação a que o aluno sofre, por desvantagem e condições adversas no ambiente do aluno.

Nesta perspectiva, há alguns motivos para apontar como responsáveis da evasão escolar diante dos fatores internos, tais como:

- Escola;
- Professores;
- Vagas;
- Repetências.

No entanto, as influências internas podem prejudicar a continuidade educacional dos alunos, por isso é necessário adequar suas práticas para que os alunos se interessem pelo aprendizado e produzam não apenas técnicos que obedecem a ordens, mas pensadores que contribuem para melhores condições de vida.

2.5.2 Fatores Externos

A evasão é um grande problema da sociedade, na maioria das vezes negros e pobres são as principais vítimas. Isso sugere que grupos economicamente desfavorecidos, ou vítimas de certos preconceitos, têm dificuldade em competir em pé de igualdade, ao nível de formação intelectual, com membros da sociedade com poder aquisitivo.

Os Fatores externos são aqueles que influenciam as crianças a partir de sua situação social, familiar ou emocional, assim como também as atividades dos próprios alunos que estimulam o interesse pela escola.

Para Arroyo (1993), a evasão é a exclusão social dos cidadãos. Estes são considerados fatores externos que afetam a inserção pela falta de acesso integral aos requisitos básicos de uma escolarização suficiente para uma ação social consciente e um compromisso com a resolução dos problemas atuais.

Dentro desse conceito, há motivos para apontar que o enfrentamento de fatores externos é a causa das desistências, tais como:

- Classe social;
- Trabalho;
- Família;
- Distância;
- Aluno;
- Desinteresse;
- Gravidez;
- Drogas, má companhia e a violência;

Nessa perspectiva os fatores internos também pode prejudicar a continuidade educacional do educando e as instituições têm que ser motivadoras para a sua permanência. A evasão escolar está atrelada à EJA de uma forte maneira e, assim, é notório que é preciso a criação urgentemente de estratégias que consigam diminuí-la, sejam nas práticas pedagógicas mais eficazes ou sejam métodos motivacionais para solucionar estes problemas sociais.

2.6 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO EJA

Na perspectiva Freiriana, o professor precisa adquirir uma postura de interventor, mediador, acreditando ser possível, tanto para ele, enquanto educador como para os

educandos, transitar de uma perspectiva ingênua para uma perspectiva crítica.

Freire, (2006), ao falar sobre o analfabetismo, sinaliza que:

A concepção ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada”, o analfabetismo aparece também nessa visão ingênua, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 2006, p. 15)

O autor ainda esclarece, para a concepção crítica o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta, a alfabetização nessa perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, onde os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra (FREIRE, 2006, p.15).

A ingênua seria aquela onde o professor apenas vai depositando letras, sílabas, palavras no aluno, de forma mecânica, engessada, sem considerar a contextualização social daquele público. Vê o aluno como ser incapaz, passivo, preguiçoso, pouco inteligente, enquanto a crítica vê essa realidade de tantos jovens e adultos ainda não alfabetizados, como um problema político e não apenas metodológico linguístico ou pedagógico.

Sobre a perspectiva crítica, Freire (2006, p.19) destaca que “faz se importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade”. Considerando, o processo de ensino-aprendizagem, a reflexão crítica das realidades sociais desses sujeitos, fazendo com que sejam sujeitos do processo. As pessoas adaptam-se às circunstâncias que lhes são oferecidas que forem apresentadas, elas permanentemente se apresentarão em suas vidas e, posteriormente, por essas pessoas serão reproduzidas, porque foi assim que lhes foi ensinado.

2.6.1 Desafios da Docência

É importantíssimo e um desafio para o professor constatar em que realidade seus alunos e ele também como docente encontram-se, para poder através da mediação, do diálogo, das experiências, fazê-los e fazer-se migrar da visão ingênua para a visão crítica, que irá torná-los sujeitos dinâmicos, reflexivos, críticos e não simplesmente passivos e incapazes como se fossem meros depósitos de palavras, sílabas, números e contas.

Mas, tudo isso deve ser um processo de diálogo, de escuta e de experiências, como todo processo educacional. Não é fácil. Precisasse que o educador dialogue, escute para que tanto ele como seus educandos não permaneçam engessados nessa perspectiva ingênua e possam atingir de maneira significativa a crítica, pois é fundamental passarmos por momentos de experiências para nos apropriarmos das habilidades e competências, sendo de grande importância tanto para nós educadores como para nossos educandos.

Um dos grandes desafios do ser professor é acreditar em seus alunos e fazê-los acreditar que conseguem alcançar mais adiante, mesmo que seja através de uma segunda oportunidade, como é no caso da EJA. Aplicando no ensino, atividades que vão despertar-lhes habilidades e competências fundamentais para seu cotidiano. Buscando essa prática, tais habilidades, não só irá levá-los a desenvolverem aprendizagens significativas, como lhes possibilitará superar obstáculos toda vez que em suas vidas, apresentar-se algo árduo ou inesperado.

A docência em sua particularidade expressa o ato de lecionar, exercendo assim magistério, administrando as aulas para proporcionar aos estudantes um ensino qualitativo que vise o aprimoramento dos conhecimentos deles. Desse modo, pode-se dizer que o profissional docente é uma personalidade de extrema importância para a sociedade em que estar inserido, podendo proporcionar aos seus educandos uma leitura de mundo que permite uma compreensão mais abrangente do que acontece a sua volta.

Podemos dizer que o docente apresenta diversas capacidades diante da missão que lhe é inerente ou que faz parte da sua profissão, lecionando e despertando a curiosidade de seus alunos, esclarecendo dúvidas que possam surgir ao longo do dia, estando aberto a qualquer questão que possa ser apresentada pelos seus alunos no cotidiano da sala de aula.

Ao comentar sobre a formação docente, Freire (2013) sinaliza que:

A formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser a tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2013, p. 40)

Sobre esse apontamento de Freire, é possível percebermos que ser professor implica exercer uma função de transmitir, adquirir e trocar conhecimentos, respeitando o aluno, sua realidade, suas crenças e sua cultura. Desse modo é importante dizer que para

ser um bom professor deve haja compromisso, dedicação, determinação, empenho, ou seja, ser professor não é uma simples tarefa, é uma missão que o profissional persistentemente alcançará objetivos essenciais para formar cidadãos criticamente reflexivos, para poderem intervir em suas vidas e da comunidade em que fazem parte.

2.6.2 Formações e Saberes Pedagógicos

Ao tornar-se professor, o indivíduo precisa estabelecer metas, determinar alguns pontos que lhe parecem de extrema importância. Enfatizando as dificuldades dos educandos e os problemas que ocorrem no cotidiano. Precisando ter compromisso com ele mesmo, através da observação de suas qualidades, aprimorando constantemente sua formação para manter-se como um profissional ascendente na área educacional.

Freire (2013) nos aponta que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2013, p. 45)

É importante ser definido pelo docente os perfis dos seus alunos, buscando condições favoráveis para a realização das diversificadas atividades escolares, enriquecedoras e necessárias para os indivíduos em pelo desenvolvimento intelectual e social. Cabe ao docente compreender as necessidades individuais de seus educandos e diante delas, elaborar aulas contextualizadas que possibilitaram uma apropriação de saberes significativos e o exercício da criticidade.

Pimenta (2005, p.20), ao trazer a experiência, como sendo um dos saberes da docência, nos diz que, para ocorrer à construção da identidade do professor, não é suficiente apenas experiência. O saber que o docente adquire ao longo de sua jornada acadêmica somada às vivências profissionais faz com que ele possa proporcionar aos alunos um ensino/aprendizagem de qualidade.

Pimenta (2005, p.24), critica a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia que, ao restringir-se a um campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de ciência prática da prática. A autora compreende que os saberes do docente abrangem diferentes dimensões, relacionadas à experiência advindo da história de vida, das relações que os docentes obtiveram ao longo

de suas vidas no contato com a escola. Ao conhecimento que são os saberes teóricos, conhecimentos que vão além de obter a simples informação e aos saberes pedagógicos compostos dos saberes da experiência, dos saberes teóricos(conhecimento)e do saber didático-pedagógico.

Os saberes da experiência são os saberes produzidos pelo discente (futuro professor) que, embora não se identifique como professor idealiza o que é ser professor. São também saberes que os professores produzem “no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada por colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2005, p. 20).

A experiência do professor antes da docência, durante a docência e na relação estabelecidas com outros docentes serão referencias utilizadas para constituí-lo como professor. Assim sendo temos os saberes da experiência como caminho que conduz à autoria da sua prática pedagógica.

Para Pimenta (2005, p. 26), diz que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos, estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”, sendo ele a base da relação entre o professor, a instituição e a sociedade.

A experiência e o conhecimento não fazem do professor um profissional completo, é preciso haver saberes pedagógicos articulados com a didática. Assim, ao inserir a didática, o docente poderá através da metodologia encaminhar e orientar de modo mais específico, proporcionando para seus alunos uma aprendizagem que seja coerente, tornando os alunos aptos a pensar, questionar e expor suas ideias.

Pimenta (2005, p. 24), ainda nos alerta que os saberes na “história da formação dos professores, têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia”. Os saberes pedagógicos trazem grandes contribuições à formação de professores. Esses saberes apontam para a importância de considerar-se a necessidade de que a formação docente ocorra articuladamente, ou seja, relacionando-se os saberes docentes, ou seja, saberes pedagógicos com saberes da experiência e saberes teóricos/conhecimento.

2.6.3 Dimensões da Competência

Rios (2005) descreve que na ação docente encontramos as seguintes dimensões: técnica, política, estética e moral e que ambas estão entrelaçadas, ou seja, existe uma

estreita relação entre elas.

De acordo com Vázquez, (1968), citado por Rios (2005, p.96), “a práxis não revela um caráter criador, ela tem seu significado empobrecido, tornando-se uma “práxis” reiterativa ou burocratizada.”.

Quando discute a dimensão técnica a autora nos aponta que:

Encontra-se é a repetição e o formalismo, a sujeição a modelos, a ausência da reflexão. Para que a “práxis” docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas “técnicas” para socializá-los (RIOS, 2005, p.96).

Tecendo sobre a dimensão técnica, a nossa prática docente não pode apresentar um caráter engessado, é preciso que busquemos uma criatividade, para conseguirmos atingir formas enriquecedoras e não meras repetições de modelos e técnicas. Precisamos comprometimento com a necessidade do nosso público, essa dimensão refere-se à capacidade de ministrar os conteúdos, construindo e reconstruindo com nossos discentes.

Quanto à dimensão estética, ao trazê-la para nossa prática docente, estamos dando luz à identidade do professor e ao seu trabalho docente, ou seja, a ação docente competente envolve técnica e sensibilidade orientadas por princípios, seguindo um caminho numa perspectiva criadora. A estética não seria nada que já nasce com o profissional e sim, movimentos em busca de atingi-la proporcionando a esse sujeito uma sensação de puro prazer.

Ao discutir sobre o professor competente, Rios (2005, p.107) nos diz que: não falamos em competência como algo abstrato ou um modelo – temos que situá-la nas sociedades reais em que vivemos nós, professores docentes. A competência é sempre situada o ofício do professor dá-se dentro de um sistema de educação formal, numa determinada instituição escolar, num coletivo de profissionais que fazem a escola, numa sociedade específica. As dimensões ética e política possuem uma estreita relação. Quando buscamos uma ação docente em que priorizamos a participação de todos na construção da nossa sociedade, exercitando nossos direitos e deveres, estamos colocando em uso a dimensão política, já a ética refere-se à orientação dessas ações, fundamentada em princípios, buscando sempre ações benéficas a todos.

Sobre o papel da escola, Rios (1995), aponta que:

É mais significativo ainda, visto que lida com um saber que precisa muitas vezes

ser repensado, reavaliado e reestruturado. Infelizmente, nem sempre ou quase sempre a escola “não cumpre o objetivo da educação que desejamos, de cunho democrático, socializando o saber e os meios para aprendê-lo e transformá-lo. (RIOS, 195, p. 32)

Na escola, os alunos devem compreender serem cidadãos ativos no processo ensino-aprendizagem, socializando conhecimentos e construindo uma posição crítica diante de qualquer assunto em estudo. Sabemos que a escola não é a única responsável pela formação da cidadania, mas destacamos o seu importante papel e o seu potencial na luta por uma sociedade mais justa e humana, que poderá e deverão resultar em uma educação consciente, cidadã e emancipatória.

A escola que forma para a cidadania deve acrescentar em seus conteúdos escolares, temas considerados relevantes para a formação do cidadão participativo e atuante na sociedade. Os conteúdos escolares ensinados devem, portanto, estar com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Por isso, a escola deve ser um espaço de formação e informação, onde a aquisição de conteúdos insere o aluno no contexto das questões sociais primordiais e relevantes no universo cultural. A escola que busca a construção da cidadania valoriza a cultura de sua própria comunidade e irá além, favorecendo aos alunos dos diferentes grupos sociais, o acesso aos conhecimentos importantes da cultura brasileira e universal.

Um ensino de qualidade preza a formação de cidadãos capazes de interferir criticamente, objetivando transformá-la. A formação escolar deve possibilitar aos alunos, condições para o desenvolvimento de competências e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

2.7 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EJA

A educação de jovens e adultos merece discussão e debate incessantes, as discussões e debates entre teóricos e educadores brasileiros estão se tornando mais frequentes. Algumas pessoas discutiram seu próprio significado ou propósito, sua conexão com a realidade, outras a criticaram por não fornecer aos alunos, ferramentas para se tornarem cidadãos conscientes e participativos. Existem problemas com os métodos usados e com a formação dos professores que se dedicam a esse ensino. É preciso perceber que os jovens e os adultos estão aprendendo por toda a vida, assim, a vida dos

jovens e dos adultos se torna uma época em que a sociedade de seu tempo exige que eles aprendam, obtenham informações e adquiram novos conhecimentos (BRASIL, 2000).

Considera-se fundamental a formação de professores nesta forma de formação, e a prática docente não é exclusiva da EJA, muitas vezes copiando o ensino convencional inadequadamente e conveniente. Há muito se discute a importância da implantação de uma EJA em que profissionais capacitados atuem junto a esses públicos que, por meio da formação, possam repensar continuamente suas práticas, para reconhecer cada vez mais a especificidade do ensino de jovens e adultos.

Ou seja, essa responsabilidade do professor não é só zelar pelo seu progresso tecnológico, mas também se comprometer com a transformação social da classe popular. Você possui, suas atividades estão relacionadas à pesquisa.

Para Freire (1996), qualquer ação docente deve se basear em dois princípios básicos: o primeiro é refletir sobre as pessoas e suas “missões” no processo de se buscar como sujeito da história, e o segundo é estar com as pessoas. A posição nesta história, suas ações no mundo como intérprete e criador da cultura.

O comportamento educativo não pode transformar pessoas em objetos, porque isso é contrário à missão natural da existência humana. Nesse sentido, para Freire (1996), qualquer comportamento educativo deve ser um comportamento político, que pode ajudar as pessoas a perceberem seu status no mundo, a se libertarem da consciência oprimida, a serem positivas e pacíficas e participar da história, da transformação da realidade que ele está de uma forma criativa.

Além disso, o currículo escolar considera os conhecimentos adquiridos pelos alunos, na prática, social no processo de aprendizagem. Na pedagogia crítica, o conceito de escola como exemplo político pode ser um espaço favorável para emancipar os alunos, formando um sentido de reflexão crítica e crítica. Promoção da autonomia.

Nessa perspectiva, para a EJA, na construção do currículo escolar, por um lado, os saberes adquiridos na educação escolar reconstroem essas vivências e expressam os saberes da fase escolar anterior, articulando-os com os saberes escolares. A prática social da disciplina, no que lhe concerne, o Guia Curricular da Educação Básica do Estado de Rondônia, deve embasar a estrutura de quem é esse aluno e quais conhecimentos ele traz.

A EJA tem como base o Guia Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado, que define os eixos: cultura, trabalho e tempo, que devem esclarecer todas as ações curriculares de ensino da escola. O currículo é entendido como a escolha da cultura, como

uma sequência de especialização do conhecimento que abrange toda a atividade docente, e é o principal momento intermediário, na prática de educadores e alunos. Portanto, a organização do espaço, do tempo escolar e do comportamento docente deve ser objeto de reflexão entre educadores e alunos, para que o currículo seja significativo na combinação teoria e prática, tornando-o relevante às necessidades educacionais de jovens e adultos.

Assim, pode-se afirmar que os docentes que atuam na EJA, carecem de formação, métodos e conteúdo específicos, além de haver carência de conhecimento práticos para realizarem esse método de ensino. Diante do exposto, fica evidente uma lacuna na formação desses professores. O que precisa ser mudado no método e no currículo, que formação e conhecimentos são necessários para quem atua profissionalmente na EJA, que orientações metodológicas e curriculares podem ser dadas na formação de professores nessa modalidade de ensino.

No processo de desenvolvimento das ações educativas e, para um processo reflexivo, a partir da análise de como são considerados os conteúdos disciplinares. A escola contribui para novas formas de agir, sentir, pensar, fazer mudanças e capacitar o especialista em EJA a identificar os problemas pedagógicos específicos de jovens e adultos.

Resta-se, então, como esclarecer a discussão teórico-prática, onde o método de trabalhar os conteúdos possibilita ao processo de ensino apontar para o conjunto do conhecimento e sua relação com o cotidiano, sem perder sua essência, tornando-os significativos e suficientes para necessidades de educação de jovens e adultos.

Conforme afirmado na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1997, p. 42): A educação de adultos compreende todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que as pessoas consideradas pela sociedade como “adultos” desenvolvem Competências, enriquecedoras conhecimento e aprimoramento de sua qualificação técnica e profissional para orientá-los na satisfação das necessidades próprias e sociais. A educação de adultos inclui a educação formal, bem como várias aprendizagens informais e incidentais em uma sociedade multicultural, e deve admitir pesquisas baseadas na teoria e, na prática.

O artigo 4º da LDB 9394/96 (BRASIL, 2000) exige atenção às características específicas dos trabalhadores que participam de escolas noturnas. Percebe-se, portanto, que o trabalho na EJA requer uma formação específica. O Parecer 11/2000 esclarece: “Essa é uma formação que considera a relação docente com as disciplinas e os trabalhadores. Tem uma experiência significativa e importante que não pode ser

ignorada” (BRASIL, 2000, p.58).

Segundo Moll (2004), as ações locais da prefeitura e de seus parceiros podem reverter gradativamente o descaso com a educação de jovens e adultos. Por um lado, considerando a relevância da EJA no debate educacional, e, por outro lado, considerando o potencial dessas instituições como instituições formadoras, as ações da universidade na formação de educadores de jovens e adultos ainda são tímidas.

Machado (2000) analisou trabalhos acadêmicos relacionados ao tema e alertou que a formação que os professores recebem, geralmente através de treinamentos e cursos leves, não é suficiente para atender às necessidades da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, concluiu-se que, para desenvolver uma formação adequada a este público, era necessário um consistente curso de formação inicial específica, assim como um trabalho de formação continuada. “São crescentes os desafios das universidades e garantir/ampliar o espaço de discussão da EJA, seja na graduação, pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000, p. 16).

Segundo Tardif (2005, p.221), “a transformação dos alunos em atores, isto é, parceiros na interação pedagógica, parece ser a tarefa em torno da qual gira todo o saber escolar e assume o sentido do saber do professor”.

A formação de educadores se dá na relação cotidiana com os alunos, pois estes superam a engenhosidade inicial e ganham um maior senso de segurança e maturidade ao assumir o papel de docentes: é propícia ao processo de construção e reconstrução do conhecimento. “Nesse sentido, a escola deve estimular a prática pedagógica com base na metodologia, atentar para os conceitos de ensino, aprendizagem (internalização) e avaliação, e sensibilizar professores e alunos para a necessidade de uma transformação libertadora. É desse modo que uma contra consciência poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÈSZÁROS, 2005, p.57-58).

No âmbito do currículo, uma série de questões têm sido levantadas, principalmente relacionadas a crescente necessidade e quantidade de informações conhecidas pelos alunos. As fontes de conhecimento se multiplicaram e exigiram uma escala de seu papel em relação às limitações espaciais do sistema de educação formal.

Na perspectiva de Giroux (1997), a reflexão amplia o horizonte, incluindo a compreensão do comportamento dos professores, ou seja, o impacto da estrutura institucional e da função sobre como eles percebem a prática, bem como a significação social e política de seu trabalho.

Entende-se assim que, para cumprir o papel de intelectual crítico, o professor deve analisar sistematicamente sua situação profissional, seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, onde a escola e seus alunos, possa questionar sobre seu trabalho, suas percepções, currículo, ensino, metodologias e responsabilidade pela produção e uso do conhecimento, estabelecendo o compromisso de transformar o pensamento e a prática dominantes.

Para Contreras (2002), o trabalho do professor é como um trabalho intelectual também significa um trabalho importante, “desenvolver conhecimento sobre educação para reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e como ela se relaciona com a ordem social, bem como analisar possibilidades de mudanças potenciais no contexto social de aulas e educação” (CONTRERAS, 2002, p.157-158). Nesse sentido, as práticas da EJA devem evoluir para uma educação transformacional voltada para a emancipação social.

2.8 PROJETO PEDAGÓGICO DA EJA

A educação deve dar aos indivíduos a oportunidade de compreender as mudanças ocorridas, especialmente aquelas que envolvem os atuais campos social, econômico e político, e buscar novas formas de vida, estilos de vida e intervenção na sociedade. A transformação desta sociedade é a tarefa primordial da educação para a emancipação, onde a experiência dos métodos participativos pode ajudar a construir a solidariedade e a concretizar uma nova ordem social. Essa mudança foi iniciada pela parte menor da escola. Nesse sentido, Dalmás (1994, p. 28) destacou que “é preciso dar às pessoas a possibilidade de vivenciar uma nova dimensão da vida social, não só para participar da implantação, mas também para discutir os rumos da escola.

No entanto, Dalmás (1994, p. 28) enfatiza que “o planejamento escolar participativo não pode se traduzir na integração entre escola, casa e comunidade, mas também no desenvolvimento humano e na transformação da comunidade da qual faz parte”. Dessa forma, fica claro que as mudanças são necessárias para acompanhar a transformação da sociedade, e a participação efetiva dos envolvidos fortalecerá o compromisso em realizá-las.

Como uma ferramenta transformadora, realizadora e poderosa diante de muitos dos desafios que as escolas enfrentam hoje, o Projeto Pedagógico surge como um elemento fundamental para atingir os objetivos desejados. O Projeto também ajuda a

compreender e reduzir as desigualdades existentes na sociedade.

No sentido etimológico, projeção significa frente, plano, intenção e propósito. Ao considerar as ações da escola, ela está planejando o que se pretende como organização e mudança. O que pode ser realizado para atender à demanda e melhorar o desenvolvimento do trabalho também está sendo iniciado.

Nessa perspectiva Gadotti (1994), afirma que:

Todo projeto envolve uma ruptura com o presente e um compromisso com o futuro. “Design” significa tentar quebrar o estado de conforto para assumir riscos, passar por um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade com base na promessa de que cada projeto contém um estado melhor do que é agora. Diante de certas rupturas, os projetos de educação podem ser considerados promessas. Prometem tornar visíveis as áreas de atuação possíveis, prometem seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, 557)

A Lei Básica da Educação Nacional (LDB) de 1996 estipulam que o plano de ensino é um documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Esse documento é uma oportunidade para a escola definir o rumo que deseja seguir, que cidadãos deseja formar e qual a sua contribuição para a sociedade. (BRASIL, 1996)

Segundo Veiga (2004), ressalta que:

Os projetos de ensino político vão além do simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. O projeto busca uma direção, uma direção. Isso é uma ação consciente. Portanto, todo projeto de ensino na escola é também um projeto político. (VEIGA, 2004, p. 13)

O Projeto Pedagógico é um documento que apresenta um caminho político pedagógico do desenvolvimento do trabalho escolar, por meio da qual se podem formular objetivos e ações preditivas. No sentido de ter objetivos sociais e políticos, é o direcionamento do processo educativo, orientando o trabalho educativo para os objetivos sociais e políticos esperados pelos educadores. É curricular, porque propõe um enquadramento específico para cursos e sugestões pedagógicas. O projeto é uma referência para nortear o processo educativo, envolvendo a responsabilidade, a participação e o compromisso de toda a comunidade escolar.

Segundo Veiga (2004, p. 15) “visa orientar a prática educativa para o alcance de uma proposta educacional de qualidade capaz de transformar a sociedade em que vivemos”. Segundo Veiga (2006, p. 14), o plano de ensino está “relacionado com a

organização do trabalho docente em dois níveis: a organização de toda a escola e a organização da sala de aula”. A organização inclui a relação com o seu ambiente de funcionamento, preservando a visão e a autonomia da escola como espaço público de debate e reflexão. Sempre foi enfatizado que o plano de ensino visa organizar o trabalho docente da escola integralmente.

Para realizar a construção de projetos pedagógicos, é necessário proporcionar tal situação, para que os envolvidos neste trabalho aprendam a pensar e a conduzir a prática docente coerentemente, entendendo que as escolas não podem mais ser administradas de uma forma coerente. Direção vertical, e o poder de uma equipe centralizada domina aqueles sendo considerados Pessoas de áreas menos importantes. Na assertiva de Veiga (2006, p. 15), “a luta das escolas é em busca dessa autonomia e descentralização de qualidade”.

Todo projeto de ensino em escolas democráticas, públicas e gratuitas deve ser baseado em princípios norteadores. Veiga (2006) enumera os seguintes princípios de organização do trabalho escolar:

igualdade: todos os alunos devem ter oportunidades iguais, permanência e oportunidades na escola;

- qualidade: este não deve ser privilégio de minorias econômicas e sociais, mas a qualidade de todas as pessoas deve ser garantida no projeto pedagógico;
- gestão democrática: abrangendo os aspectos pedagógico, administrativo e financeiro, é necessário um avanço histórico na prática administrativa da escola, e há problemas de alunos rejeitados, reprovados e não permanecendo na sala de aula;
- liberdade: este princípio está relacionado com a ideia de autonomia. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar é considerada liberdade, enquanto autonomia refere-se às regras e diretrizes que fazemos em relação aos próprios atores educacionais;
- valorização do magistério: é considerado um princípio central na discussão do Projeto Pedagógico, pois contém a qualidade do ensino nas escolas e seu sucesso na formação de cidadãos engajados, participando da vida econômica, social, política e cultural da nação.

A descentralização de Veiga e Carvalho (1994 apud VEIGA, 2006, p. 20)

enfaticaram, que a valorizar a valorização dos profissionais da educação e garantir o seu direito ao desenvolvimento profissional permanente significa valorizar a experiência e os conhecimentos adquiridos pelos professores com a prática docente.

O profissional da educação, ao ser valorizado, sentirá que faz parte do programa de ensino da escola, comprometido com a implementação de sua prática, combinando seus conceitos de execução, pensamento e ação, e caminhando em uma direção. Nesse sentido, a educação permanente ajuda a esclarecer as necessidades da escola e os conteúdos de que a escola necessita.

Como um princípio relacionado, a educação continuada deve ser fornecida aos professores. Portanto, cabe às escolas apurar as necessidades de formação de seus profissionais e elaborar recomendações atualizadas com o apoio e participação dos órgãos centrais.

Veiga (2006) acrescentou:

Os princípios analíticos e as pesquisas futuras sobre a organização do trabalho docente farão contribuições relevantes para a compreensão das limitações e possibilidades dos projetos de ensino político dirigidos aos interesses das classes desfavorecidas. (VEIGA, 2006, p.21)

O projeto de ensino é entendido como a organização do trabalho docente da escola, é a análise dos elementos organizacionais que ajudam a construir um projeto coerente. São sete os elementos básicos constitutivos de uma escola: as finalidades, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, as relações de trabalho e a avaliação.

Existem dois tipos básicos de estrutura organizacional: estrutura administrativa e estrutura de ensino. Um é responsável pela alocação e gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, o segundo é a interação política, ensino, aprendizagem e questões curriculares. Analisar e compreender essas estruturas significa questionar suas características, seus polos de poder e seus conflitos, de modo a facilitar a resolução dos problemas que afetam o processo.

Segundo Veiga (2006),

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, avaliar pressupostos teóricos, posicionar obstáculos e imaginar possibilidades, os educadores revelam a realidade escolar, estabelecem relações, definem objetivos comuns e configuram novos métodos de gestão organizacional e estrutura de ensino para melhorar o Trabalho da escola. Toda a escola está se movendo na direção esperada. (VEIGA, 2006, p. 26)

Outro elemento básico é o currículo, que significa a interação entre disciplinas com os mesmos objetivos e opções de referencial teórico. Currículo é a construção social do conhecimento, a partir da sistematização das Mídias, para que a construção seja realizada.

Veiga (2006) também destacou que na organização dos cursos é necessário considerar os seguintes pontos. Entender que esta não é uma ferramenta neutra. O currículo transmite ideologia, então as escolas precisam identificar e revelar os elementos ideológicos do conhecimento escolar usados pela classe dominante para manter os privilégios. O segundo ponto é que o currículo não pode ser separado da formação social, pois é determinado pelo posicionamento histórico e pela cultura.

A organização do curso é o terceiro ponto. Em geral, as instituições tendem a ser hierarquizadas e a organização fragmentada do conhecimento escolar, de modo que essa fragmentação prejudica o inter-relacionamento geral. O quarto ponto refere-se ao problema do controle social, segundo o autor, é utilizado por cursos ocultos, entendidos como informação, abrangência da cosmovisão, normas e valores dominantes, e essa informação é repassada aos alunos no ambiente, livros didáticos, livros didáticos, relações de ensino, convenções escolares

Essas ideologias são repassadas a todos, ao invés de respeitar a situação de cada aluno. Dessa forma, esses ideais são fortalecidos e a desigualdade socioeconômica e cultural é mantida.

Sendo o currículo o elemento norteador da prática escolar, ele deve ser estruturado para incluir conteúdos e métodos considerados adequados para cada escola para promover a formação de uma cultura local que reflita as necessidades e preocupações da comunidade. Nesse sentido, é necessário um currículo flexível que atenda às necessidades de todos os níveis e modalidades de ensino e ensino, valorize e promova a cultura local como espaço de luta, e supere as decisões sociais e políticas da sociedade em que vive.

O tempo escolar também é um dos elementos do trabalho docente. O calendário escolar é usado para determinar o início e o final do ano letivo, dias letivos, feriados, divisão do ano letivo, feriados civis e religiosos, datas de retenção de avaliação, tempo de reuniões técnicas, cursos etc., este elemento é necessário para a organização coerente do tempo. As notas e o desempenho do ano letivo serão melhores. Sabemos que a atenção do aluno depende das atividades propostas e da adequação da organização, as notas e o desempenho do ano letivo serão melhores.

Outro aspecto que Veiga (2006) enfoca, é o processo de tomada de decisão. Na organização formal de nossa escola, tarefas, ações e principalmente processos de tomada de decisão são guiados por procedimentos formais e dominam a relação hierárquica de comando e obediência, autocracia e centralização. Nesse sentido, vale ressaltar que uma estrutura escolar adequada deve envolver todos os participantes e buscar a descentralização e a atribuição de tarefas de forma democrática e justa.

As relações trabalho-gerenciamento são um aspecto importante da organização do trabalho docente. É através da atitude de união, reciprocidade e participação coletiva que a equipe pode se fortalecer e se unir para atingir os objetivos almejados.

Para Veiga (2006):

Portanto, todo esforço para estabelecer uma nova organização deve considerar as circunstâncias específicas da escola. As forças se interligam, é nesse conflito que se geram conflitos, tensões e rupturas, que podem construir novas formas de relações de trabalho, e abrir espaços de reflexão coletiva propícios ao diálogo e à participação nas trocas horizontais entre as diferentes partes do processo educativo. (VEIGA, 2006, p. 31)

Como elemento constituinte está também a avaliação dos projetos de ensino, de um ponto de vista crítico, é necessário partir da compreensão da realidade da escola, compreender os motivos dos problemas, e a relação entre eles, as suas mudanças, e trabalhar juntos para propor ações alternativas que inclui a descoberta de falha organizacional e uso de recursos, falta de adaptação à realidade e falha de políticas e estratégias.

Nesta perspectiva, Soares (2002), afirma que:

Do ponto de vista crítico, a avaliação não pode ser um instrumento de exclusão de alunos da classe trabalhadora. Portanto, deve ser democrático, deve ser propício ao desenvolvimento da capacidade dos alunos de absorver o conhecimento científico, social e tecnológico gerado pela história, e deve ser o resultado de um processo coletivo de avaliação diagnóstica. (SOARES, 2002, p. 35)

O plano de ensino da escola, é um documento norteador que permeia todas as áreas do ambiente escolar. Para que esse documento tenha eficácia, ele precisa ser elaborado com a participação da escola e da comunidade local para buscar formas de reflexão e adequação às características de cada escola. As sugestões pedagógicas devem ser elaboradas conforme a situação real de cada escola, respeitando a cultura local em que está inserida, mesmo que seja um município de pequeno porte com apenas dez escolas.

Considerando o intuito deste documento, é necessário diagnosticar a real situação da escola para o alcance dos objetivos traçados. É preciso também buscar um embasamento teórico alinhado a filosofia da escola para iluminar o processo de desenvolvimento do Projeto. Devemos, portanto, contar com a presença de mediadores comprometidos com o projeto educacional e social.

Considerando o intuito deste documento, é necessário diagnosticar a real situação da escola para o alcance dos objetivos traçados. Diante dos desafios do mundo atual, a existência de hierárquicas e organizações verticais não é mais razoável. A metodologia participativa promove o trabalho em equipe com uma melhor alocação de responsabilidades e democratiza a tomada de decisões, com foco na ação coordenada entre as diferentes partes da organização. Nesse sentido, o planejamento participativo colabora para o crescimento pessoal e a transformação social.

Diante dessa realidade, é preciso encontrar caminhos para enfrentar os desafios da teoria neoliberal, defender a educação pública, democrática e de qualidade, não ser mais excluída do desenvolvimento do conhecimento científico, oferecer alternativas para superar e permitir a verdadeira democracia. Tornou-se uma realidade. Construído. Portanto, é necessário valer-se da autonomia escolar para estabelecer um projeto institucional que permita às potencialidades locais desempenhar um papel, atentar para a construção da educação para fins formativos, buscar estratégias de pensamento, interação e colaboração, para surgir uma verdadeira sabedoria coletiva, e se abra. Democracia para a construção de projetos educacionais espaços, esta é uma alternativa viável de combate ao hegemonismo no contexto atual.

No próximo capítulo traz um panorama de como foi a metodologia trabalhada no contexto da pesquisa.



Capítulo 3

PROPOSTA METODOLÓGICA

CAPÍTULO III – PROPOSTA METODOLÓGICA

Este capítulo é dedicado à forma de desenvolvimento da pesquisa. Visa permitir, através da exposição detalhada dos passos seguidos quando da formulação e desenvolvimento do estudo em questão, dar ao leitor subsídios para a compreensão e entendimento dele.

3.1. Tipo de Investigação

O tipo de investigação utilizando na pesquisa quanto aos seus objetivos foi de maneira descritiva, para retratar as características do objeto estudado, expondo com precisão os fatos ou fenômenos, para estabelecer a natureza das relações entre as variáveis. De uma maneira geral, a pesquisa descritiva assume a forma de levantamento. Para Barros e Lehfeld (1986), diz que nesse tipo de pesquisa, não há a interferência do pesquisador, isso é, ele descreve o objeto de pesquisa e procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causa, relações e conexos com outros fenômenos.

Na forma de abordagem do problema, a pesquisa quantitativa, cuja abordagem seja eminentemente qualitativa. Conforme Silva e Menezes (2001, p. 20), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave e o processo significativo são os focos principais de abordagem”.

3.2 População e Amostra

A população da pesquisa contempla os estudantes, professores, supervisores e gestores com idade entre 20 e 45 anos, de duas escolas estaduais, localizadas no município de Porto Velho do Estado de Rondônia para aprofundar o tema em questão. Segundo Navidi, (2012, p. 3), formaliza que “população é uma coleção inteira de objetivos ou resultados sobre os quais uma informação é obtida”, enquanto “amostra é um

subconjunto de uma população que contém os objetos ou resultados que são realmente observados”.

A amostra foi selecionada de forma não probabilística ou por conveniência, que, segundo Boyd; Westfall (1984), é o método de amostragem em que a possibilidade de se escolher um certo elemento da população é desconhecida.

3.3 Método e técnica de Coleta de Dados

O método utilizado foi uma pesquisa qualitativo, que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm por preocupação o ponto de vista do indivíduo: a primeira considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio da entrevista; na segunda, essa proximidade é medida por meio de materiais e métodos empíricos (KNECHTEL, 2014).

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica, entrevistas e questionário com perguntas abertas e fechadas. A revisão bibliográfica, envolveu livros, teses, dissertações, periódicos, revistas e jornais, teve como objetivo levantar dados para embasar tópicos referentes ao problema e aos objetivos.

3.4 Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados da pesquisa foi um processo de apuração de informação para comprovar uma problemática levantada. Sendo assim, foram utilizados com os alunos questionários fechados para fim de pesquisa e questionário abertos e fechados com os supervisores, gestores e professores de duas escolas estaduais, localizada no município de Porto Velho - Estado de Rondônia. De acordo com Fachin (2005), as perguntas abertas são aquelas que propiciam liberdade ilimitada de resposta ao respondente e já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas.

3.5 Processamento da Informação

Nesta etapa os dados foram coletados e analisados, que consiste em uma técnica de análise de dados popularizada. Desta forma Bardin (1977), configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

3.6. Considerações Éticas

O público-alvo deste estudo são estudantes, professores, supervisores e gestores. As informações foram coletadas por meio de entrevista e questionário com perguntas abertas, e os sujeitos participantes do estudo foram assegurados de sua privacidade e garantidos o sigilo dos dados através do termo de consentimento livre e esclarecido.

As informações obtidas durante a coleta de dados serão mantidas somente a fim de pesquisa. Os dados obtidos da pesquisa serão utilizados para apresentar o trabalho final do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Del Sol – UNADES do Paraguai. Para garantir o anonimato e não causar constrangimento aos participantes seus nomes foram substituídos por (Sup. 1 e 2. Prof. 1,2,3,4,5,6 e 7 e os Gest, 1 e 2).



Capítulo 4

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar as análises e discussões dos resultados obtidos na pesquisa de campo através de questões abertas e fechadas aplicadas aos sujeitos da pesquisa, que são, portanto: estudantes, professores, supervisores e gestores.

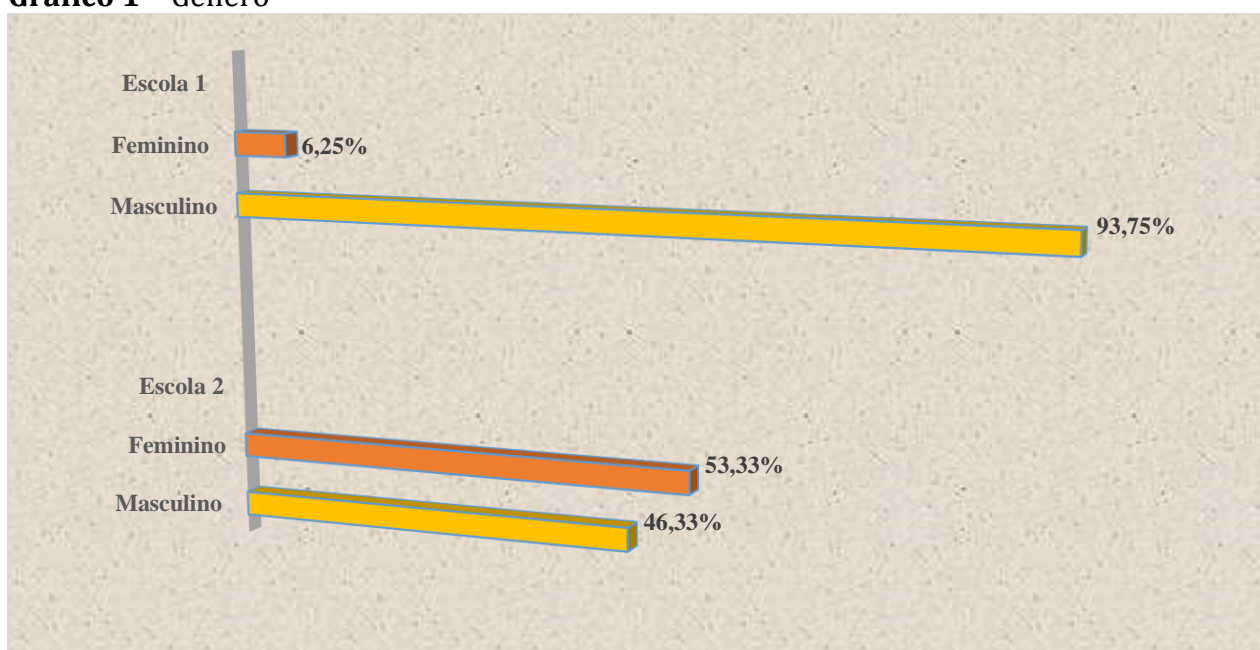
4.1 ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO ABERTO APLICADO AOS ALUNOS

Como primeira parte deste estudo, foi realizado um estudo bibliográfico, onde foram avaliadas e coletadas informações sobre o assunto abordado. Com isso, o questionário foi aplicado a alunos de duas escolas estaduais, localizadas no município de Porto Velho do Estado de Rondônia, para obter um diagnóstico da visão dos mesmos com relação ao ensino aprendido no EJA, aqui serão denominadas Escola “1” e Escola “2”.

A importância do diálogo entre as vivências dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e o processo de ensino e aprendizagem se torna fundamental, é preciso dar sentido para que o interesse seja permanente. O papel do professor é dar significado às aulas, fazer com que os alunos se sintam incluídos.

No gráfico 1 será apresentado os dados de gênero dos participantes da pesquisa da escola “1” e “2”.

Gráfico 1 – Gênero

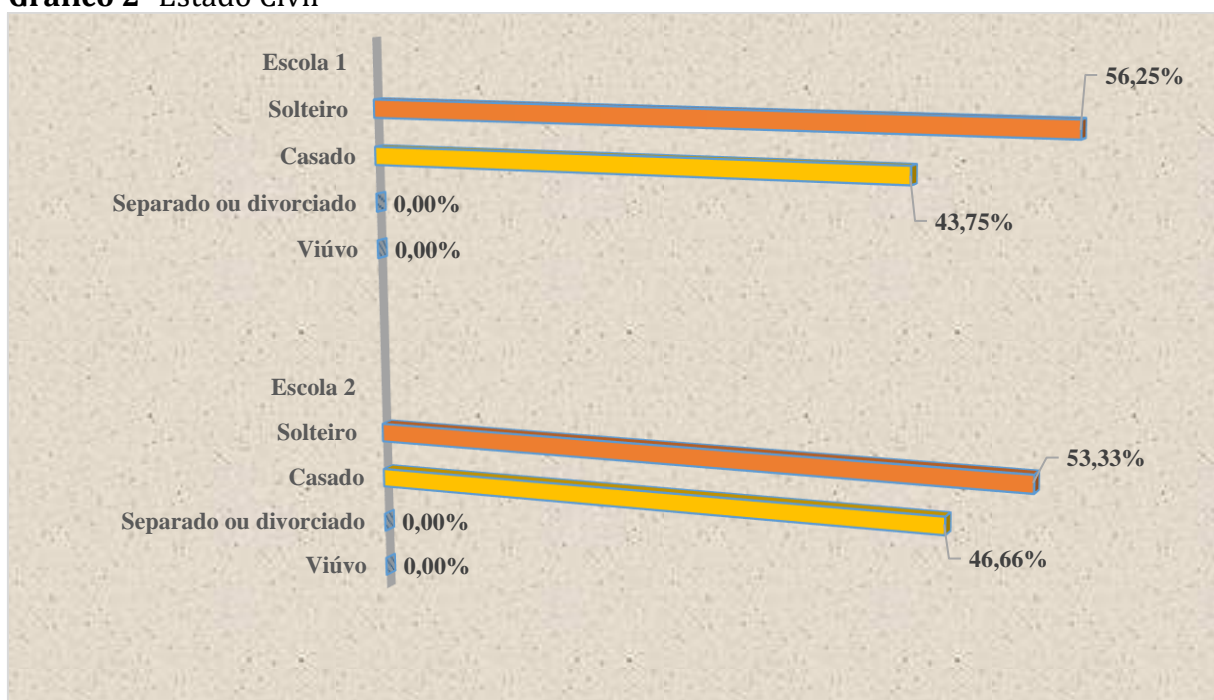


Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 1, está sendo visualizado os alunos sujeitos participantes da pesquisa, sendo eles, 6,25% do gênero masculino, e 93,75% feminino. Com esse percentual ficou estabelecido uma diferença entre os gêneros dos alunos sujeitos da pesquisa mais mulheres dos homens da escola 1. Já na escola 2, mostra que 53,33% do gênero feminino, e 46,33% masculino, sendo assim, nesta escola fica estabelecido um percentual maior feminino do que masculino.

Com relação a idade dos sujeitos da pesquisa da escola 1, mostra uma faixa etária entre 19 a 24 anos do sexo feminino e 1 masculino com idade de 35 anos. Enquanto a média da escola 2 está 18 a 33 anos feminino e masculino 21 a 38 anos. Esse percentual revela diferenças das idades dos sujeitos da pesquisa da escola 1 e 2.

Gráfico 2 -Estado Civil

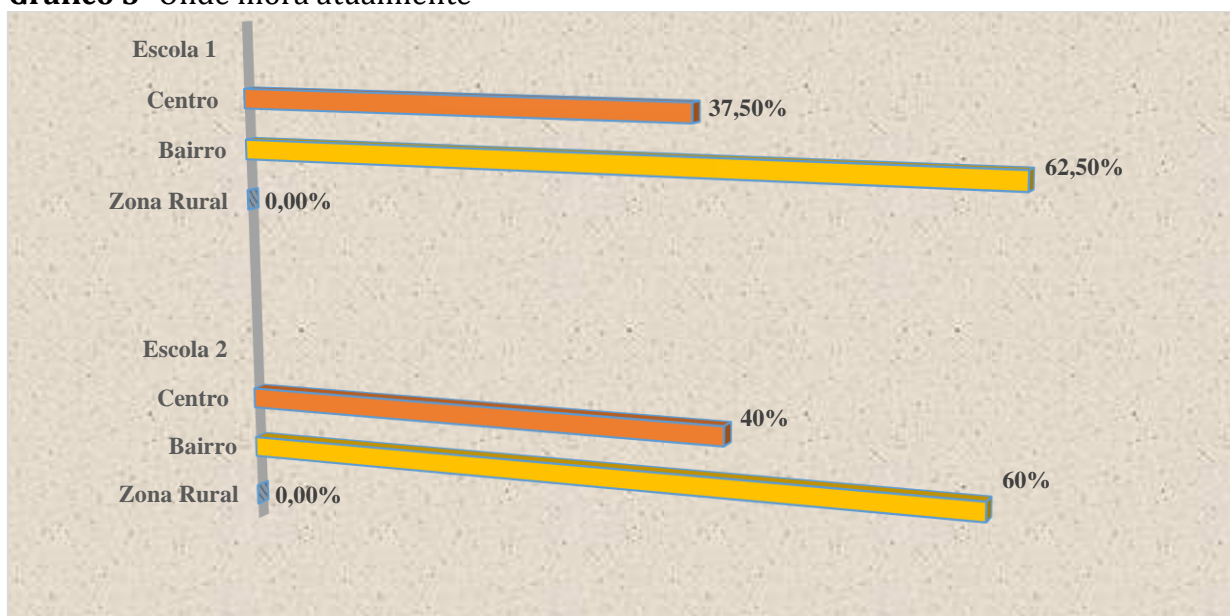


Fonte: SABINO, T. O. 2022

Ao analisar o gráfico 2, com relação ao estado civil dos sujeitos da pesquisa, mostra que solteiro 56,25%, casado 43,75%, separados ou divorciados e viúvos não tem percentual da escola 1. Com relação ao sujeito da pesquisa da escola 2, mostra que solteiro 53,33%, casado 46,66%, separados ou divorciados e viúvos não tem percentual da escola 2.

Sendo assim, o estado civil é muito importante não apenas para fins de informação, mas também é essencial para preencher documentos.

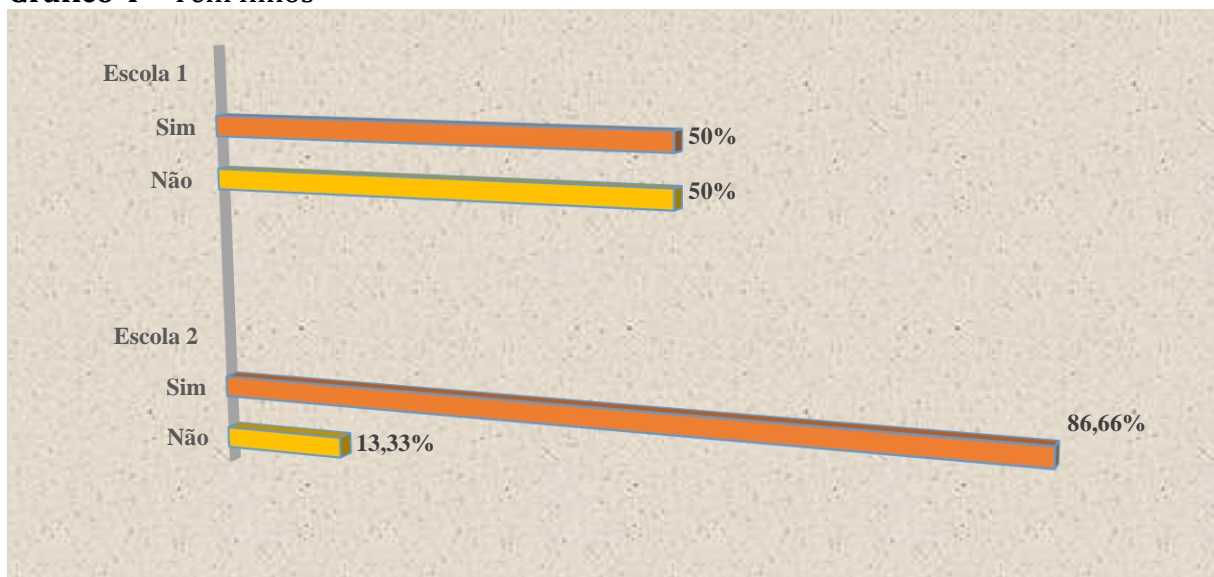
Gráfico 3 -Onde mora atualmente



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Com relação ao local onde mora atualmente, revela no quadro 3, que 37,50% moram no centro, 62,50% bairro, dados extraídos na escola 1. Já na escola 2, mostra que 40% moram no centro, 60% bairro. Diante dos dados, fica evidente que tanto na escola 1 e 2, não houve percentual para os sujeitos que reside na zona rural.

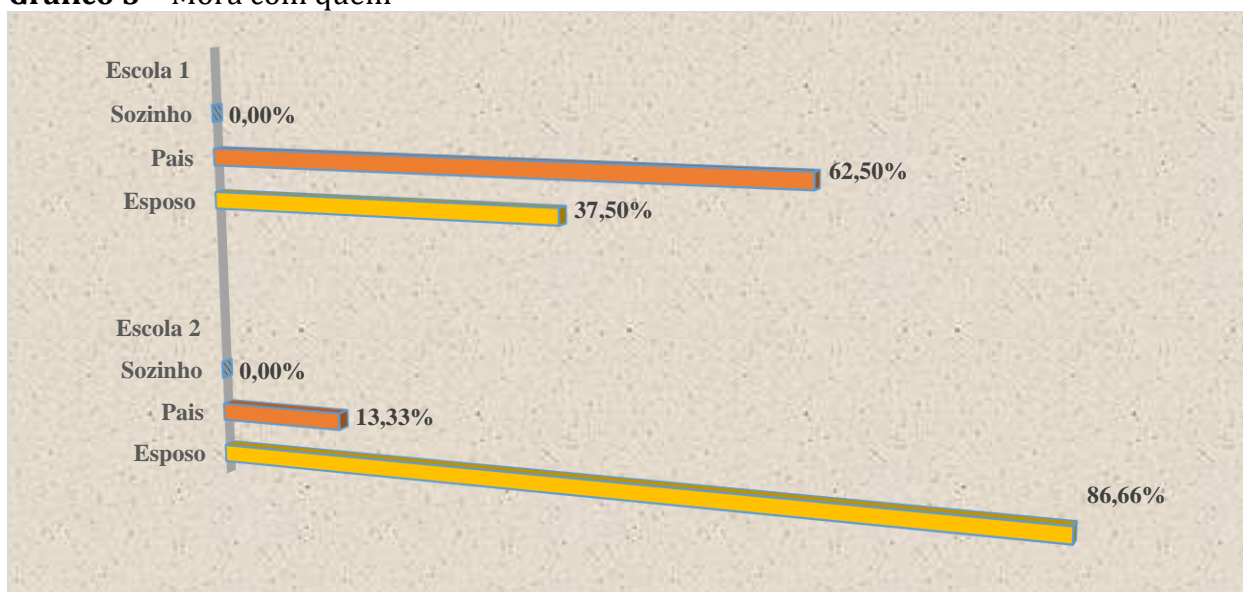
Gráfico 4 – Tem filhos



Fonte: SABINO, T. O. 2022

O gráfico 4, mostra que 50% dos sujeitos da pesquisa têm filhos, sendo que há um percentual de 50% que também não tem, referente a escola 1. Já na escola 2, mostra que 86,66% sim, e 13,33% não.

Gráfico 5 – Mora com quem

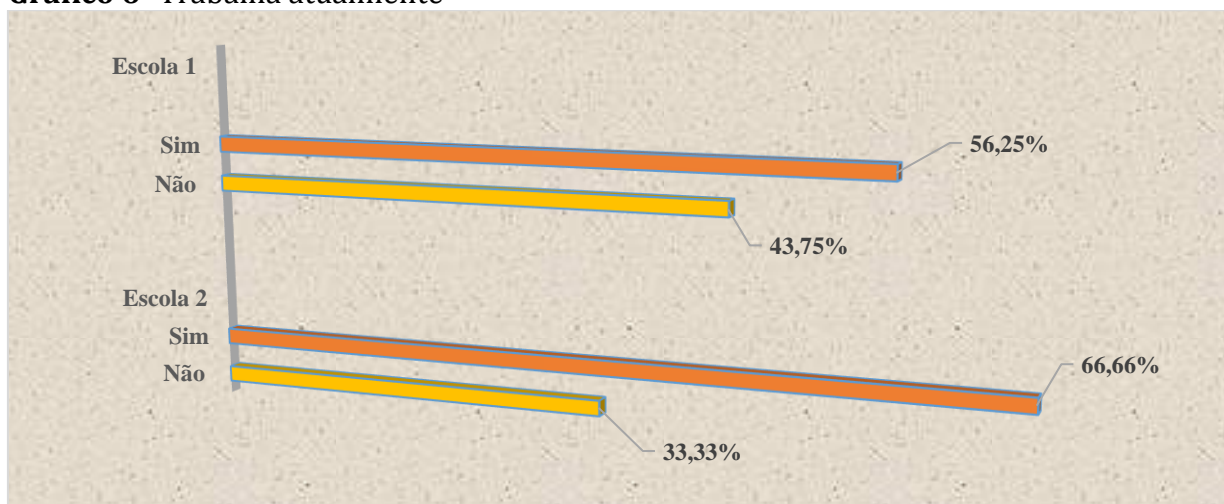


Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 5, fica evidente que 62,50% dos sujeitos da pesquisa moram com os pais, enquanto 37,50% com esposo e 0% sozinho, dados referentes a escola 1. Nesta mesma linha de pesquisa, referente a escola 2, determina que sozinho 0%, com os pais 13,33%, esposo 86.66%.

Nessas perspectiva da resposta das duas escolas, segundo Pikunas (1981), a fase adulta inicial tem como principal tarefa o ganho de maturidade, de modo a vencer as tendências e vicissitudes infantis e adolescentes. O autor cita alguns critérios globais de maturidade, como maior independência, sensibilidade às necessidades dos outros, tratamento construtivo da frustração, disposição para assumir responsabilidades adultas, entre outros.

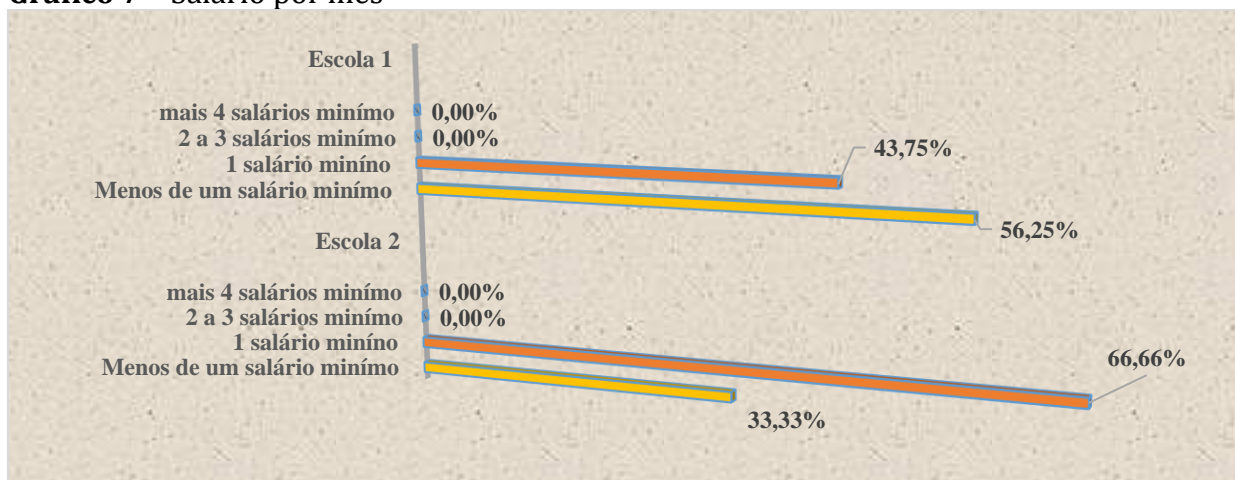
Gráfico 6 -Trabalha atualmente



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Com relação se trabalha atualmente no gráfico 6, demonstra que sim 56,25%, 43,75% não, dados da escola 1. Já na escola 2, mostra que sim 66,66%, e 33,33% não. Para Torres (2018), umas das vantagens trazidas pelo trabalho são as diversidades que o ato de trabalhar oferece, tais como: disciplina, relacionamento interpessoal com os demais companheiros, uma vida ativa, a sensação de sentir-se útil, realização profissional e o próprio desenvolvimento profissional e humano, entre outras.

Gráfico 7 – Salário por mês

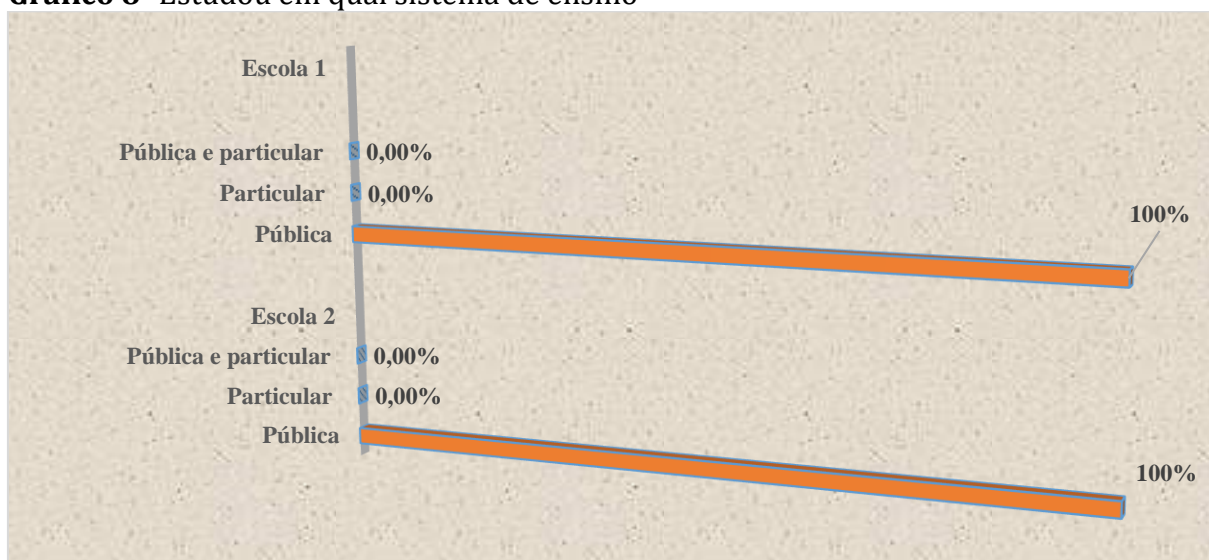


Fonte: SABINO, T. O. 2022

Diante do gráfico 7, da escola 1, com relação ao salário mensal dos sujeitos da pesquisa, mostra que com 1 salário-mínimo está com 43,75% e com menos de um salário está com 56,25%. Sendo que, na escola 2, mostra que com 1 salário-mínimo está com 66,66% e com menos de um salário está com 33,33%. Diante disso, há um percentual de 0% de 2 a 4 salário-mínimo nas escolas 1 e 2.

Para Adam Smith (2003), em 1776, apresentava a noção de “salário necessário”, ou seja, um nível salarial pelo qual o trabalhador poderia manter a si próprio e à sua família. Neste sentido, permitir a continuidade das gerações não seria um fator de benevolência, mas de importância econômica, abastecendo a sociedade com mão de obra saudável, no futuro.

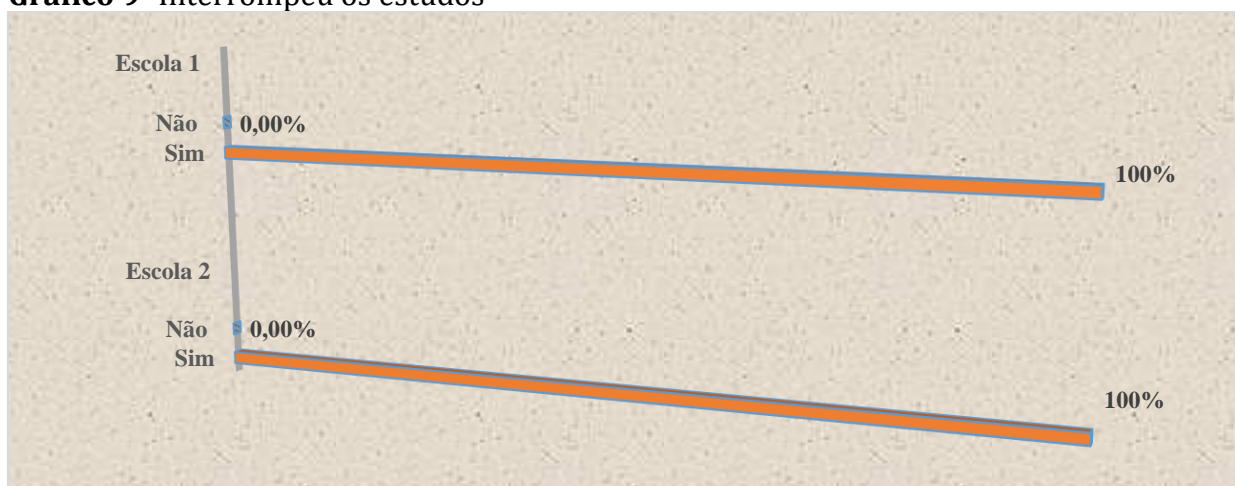
Gráfico 8 -Estudou em qual sistema de ensino



Fonte: SABINO, T. O. 2022

A maioria dos sujeitos da escola 1 e 2 responderam que estudaram em escola pública, totalizando um percentual de 100% dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, Anísio Teixeira (1959), enfatiza que a escola pública é a máquina que prepara a democracia.

Gráfico 9 - Interrompeu os estudos



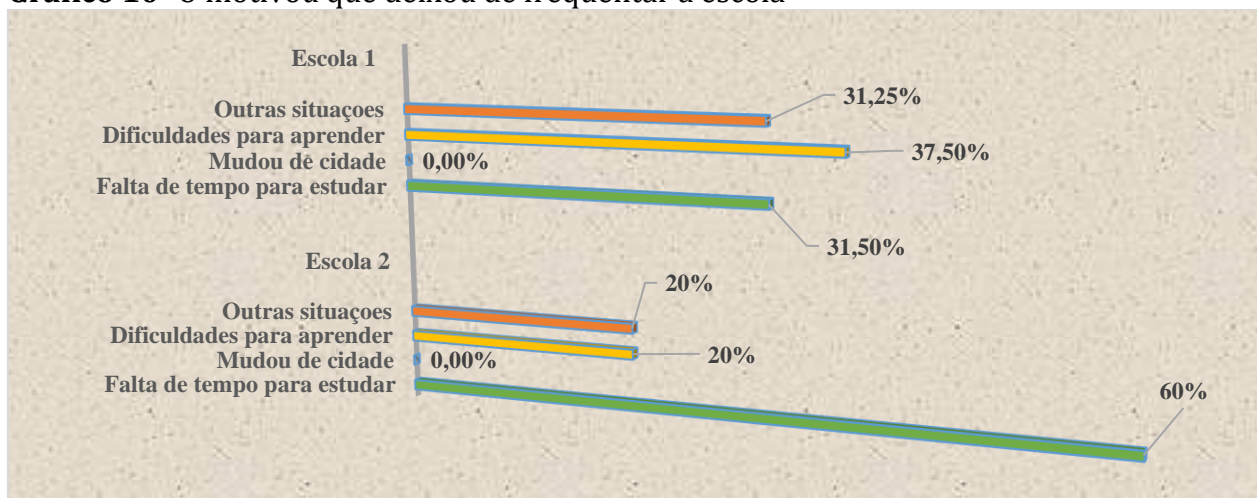
Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 9, mostra que a maioria dos sujeitos da escola 1 e 2, responderam que interromperam os estudos em algum momento da vida, totalizando um percentual de 100%.

De acordo com LÓPEZ (1999) diz que nunca é tarde para estudar, que o estudo é concentrar recursos pessoais na captação de dados, buscando o domínio de um problema

e aprender é obter êxito.

Gráfico 10- O motivou que deixou de frequentar a escola



Fonte: SABINO, T. O. 2022

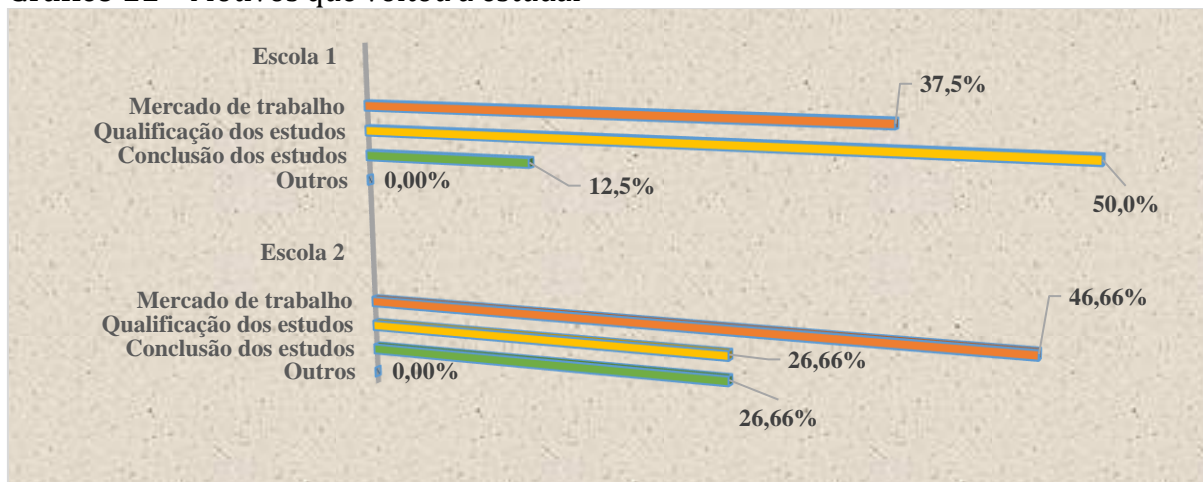
No gráfico 10, foi questionado aos alunos da escola 1, o motivo que deixou de frequentar a escola, onde os dados mostraram que dificuldades para aprender ficou com 37,50%, falta de tempo para estudar 31,50% e outras situações 31,25%. Com relação a escola 2, mostra que dificuldades para aprender ficou com 20%, falta de tempo para estudar 60% e outras situações 20%. Há um percentual nas duas escolas de 0% para mudança de cidade.

Diante dos dados, há vários os motivos que faz com que o aluno deixa de frequentar a escola, sendo assim, a evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a escola, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo. Queiroz (2001), salienta que:

A evasão escolar, que não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. Devido a isso, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas que nela não permanecem. De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontadas o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores Intra escolares são apontados a própria escola, a linguagem e o professor. (QUEIROZ, 2011, p. 02)

A evasão à escola é composta pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática.

Gráfico 11 – Motivos que voltou a estudar

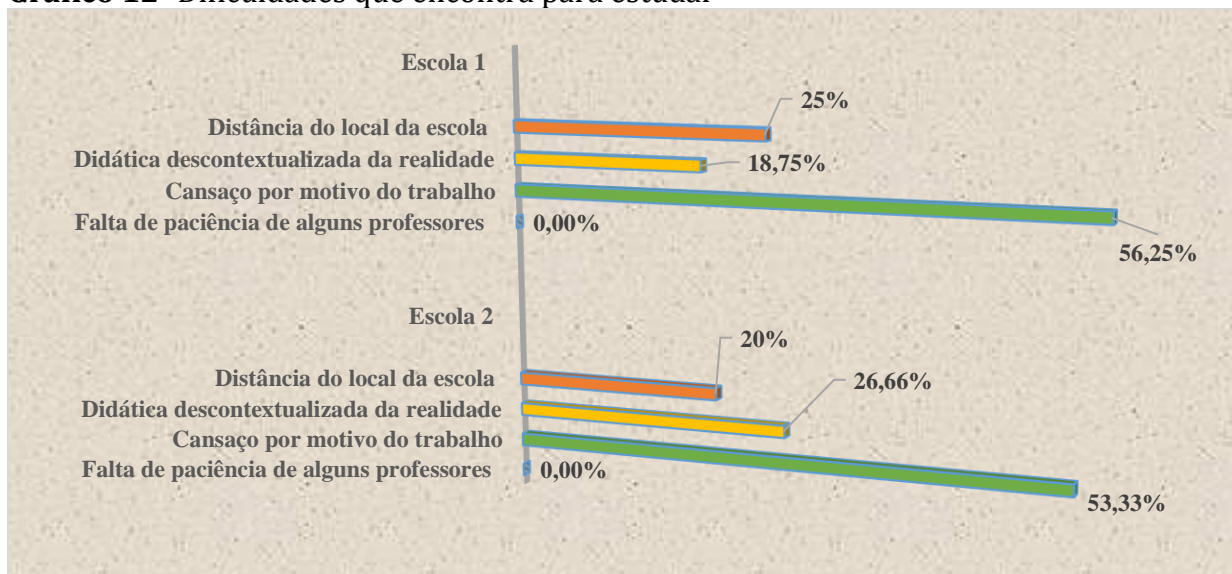


Fonte: SABINO, T. O. 2022

Nos dados apresentados no gráfico 11, sobre os motivos que fez voltar a estudar. Na escola 1, mostra que o mercado de trabalho está com 37,5%, qualificação dos estudos 50, % e conclusão dos estudos com 12,5%. Na escola 2, mostra que o mercado de trabalho está com 46,66%, qualificação dos estudos 26,66% e conclusão dos estudos com 26,66%.

Sendo assim, os estudos são muito importantes para a formação e melhoria na carreira, pois é com eles que adquirimos conhecimentos, cultura, e traçamos objetivos na vida. Segundo Pierluigi (2015), estudo não é apenas uma questão de quantidade, mais sim uma questão de qualidade.

Gráfico 12- Dificuldades que encontra para estudar



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Diante da análise desse resultado, verificamos nos sujeitos da pesquisa que há dificuldade em estudar, na escola 1, mostra que distância do local da escola 25%, com 18,75% a didática descontextualizada da realidade e o cansaço por motivo do trabalho está com 56,25%. Na análise da escola 2, mostra que distância do local da escola 20%, com 26.66% didática descontextualizada da realidade e com 53,33% cansaço por motivo do trabalho. Não há percentual na escola 1 e 2 para a falta de paciência de alguns professores.

Sendo assim, diante das percentagens, mostra que a maioria dos sujeitos da pesquisa, na escola 1 e 2 delataram o cansaço por motivo da dificuldade em estudar. Visto que, cabe o professor buscar um caminho diferenciados e acolher estes alunos para uma vida promissora para promover o seu desenvolvimento pessoal e melhorar sua autoestima, mesmo que seja dentro da vida cotidiana em meio a sua vivência social e familiar, como também profissional.

Para Oliveira (1999), o educador de jovens e adultos deve ter como qualidade a capacidade de solidarizar-se com os educandos; a disposição de enfrentar dificuldades como desafios; a confiança de que todos são capazes de aprender; a ensinar e aprender numa troca mútua. Devem ser coerentes com essas posturas para que possam identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita para em seguida reverter essa tal realidade.

4.2 ANÁLISES DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Pedimos a colaboração dos professores sujeitos da pesquisa, para responder a um questionário aberto e fechado com 12 questões, buscando saber da dificuldade no processo ensino aprendizagem dos alunos na modalidade EJA.

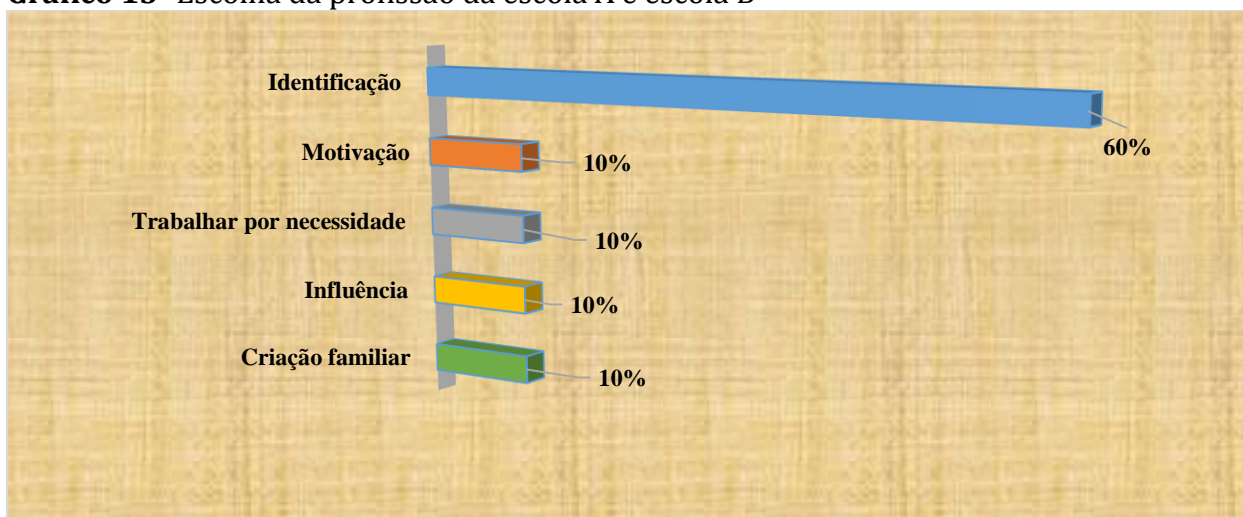
Tendo em vista que, os nomes não serão identificados e sim o pseudônimo como: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, da Escola A e Prof. 4, Prof. 5, Prof.6 e Prof. 7, da Escola B. Dos 07 professores sujeitos da pesquisa, sendo quatro do sexo masculino e três femininos, ambos moram no bairro da cidade da pesquisa. O vínculo empregatício, sendo seis que atua no estado e apenas um que está atuando no estado e município, e a maioria são concursados, atualmente, a resposta variam entre a atuação desses profissionais chegando entre 6 e 24 anos, atuando nas disciplinas de letras, ciências biológicas, língua portuguesa, história, matemática e química.

Quadro 1 – Escolha da profissão

Escola A	Prof 1: Identificação com a área.
	Prof 2: Afinidade
	Prof 3: Admiração pela profissão e trabalho
Escola B	Prof 4: Incentivo de um professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR
	Prof 5: Necessidade de trabalhar.
	Prof 6: Por influência de uma professora, pois gostava da sua didática e disciplina (Português e Redação).
	Prof 7: Criação familiar

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 13- Escolha da profissão da escola A e escola B



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Em relação as respostas dos docentes da escola A e B, foi questionado sobre a escolha da profissão, o percentual dos docentes da escola A e B, responderam que 60% por identificação, 10% motivação, 10% trabalhar por necessidade, 10% influência de alguém e 10% criação familiar.

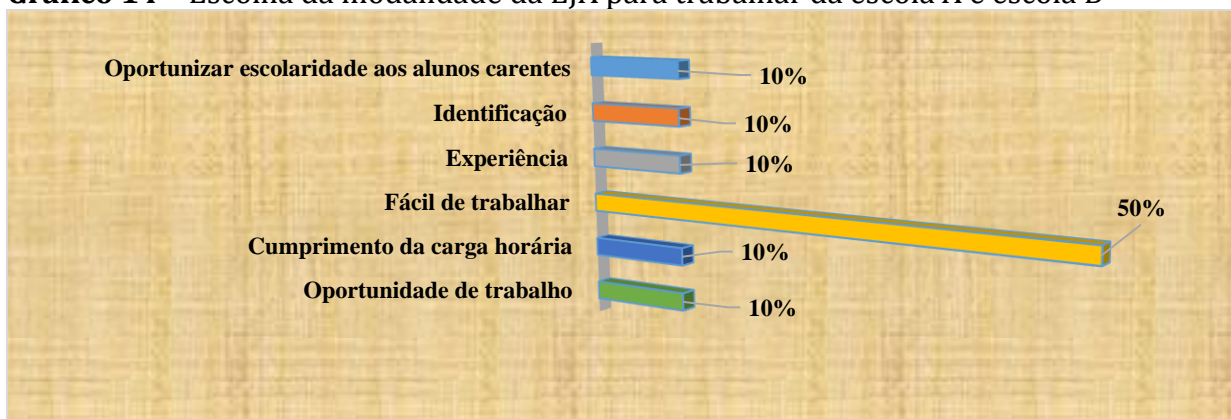
De acordo com Marcelo (2009, p. 08), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, serem o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão. O trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Nessa perspectiva, o professor é um profissional que trabalha com o conhecimento, e, para tanto, necessita ter compromisso com a aprendizagem discente.

Quadro 2 – Escolha da modalidade EJA para trabalhar

Escola A	Prof. 1 - Oportunizar escolaridade aos alunos carentes.
	Prof. 2 - Identificação, visto que sou egresso dessa modalidade.
	Prof. 3 - A busca por experiência nessa modalidade
Escola B	Prof. 4 - O alunado é fácil de lidar e o material didático da EJA é simples e objetivo.
	Prof. 5 - Gosto de trabalhar com adultos e poder fazer algo para mudar a vida de nossos jovens, que não concluíram seus estudos no tempo regular.
	Prof. 6 - Cumprimento de carga horária e por ser um público mais adulto, ou seja, mais fácil de lidar, sem problemas com indisciplina.
	Prof. 7 - Oportunidade de trabalho.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 14 – Escolha da modalidade da EJA para trabalhar da escola A e escola B



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 14, foi questionado a escolha da modalidade EJA para trabalhar, os docentes da escola A e B, responderam que oportuniza escolaridade a alunos carentes 10%, identificação com a modalidade 10%, adquirir experiência 10%, fácil de trabalhar com esse público 50%, cumprimento da carga horária 10%, oportunidade de trabalho 10%. Para compreendermos a partir das falas dos docentes, que há vários os motivos que levam um profissional a gostar de trabalhar com a modalidade EJA. Os professores referem-se à oportunidade, identificação, gosto pelo que faz como condição de qualidade em educação, ou seja, há a ideia de que aquele que se compromete é um bom professor.

Galvão (2002), aponta algumas características que cercam um bom professor. Nas características técnicas, cabe conhecer seus alunos e adaptar o ensino as suas necessidades; dominar o conteúdo refletindo sobre seu planejamento e sua prática, disposição para remanejar o que for preciso em sua metodologia, de maneira que propicie um conhecimento significativo. O bom professor ainda é aberto para trabalhar a teoria e a prática; comunica aos alunos qual é o objetivo específico da aula e dá *feedbacks*

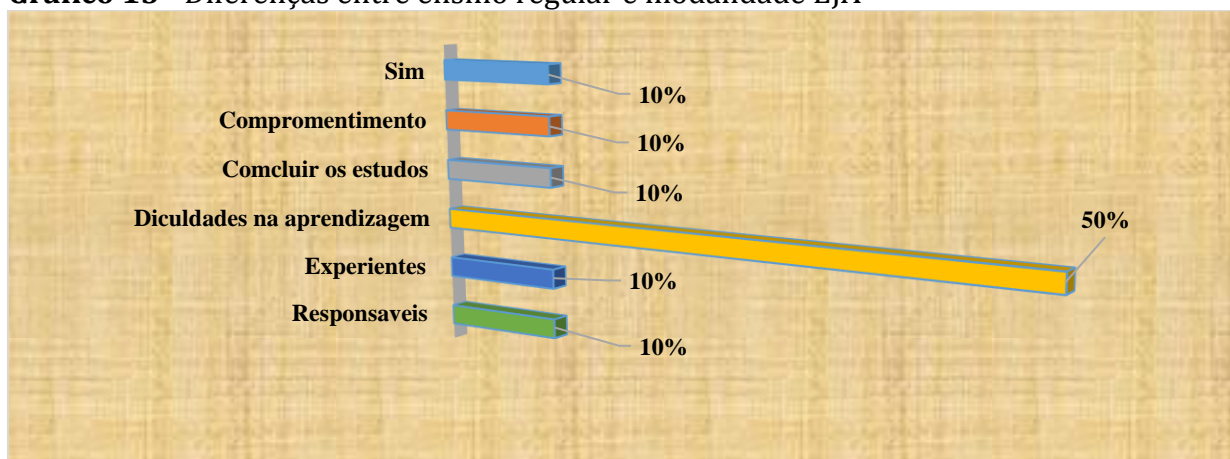
construtivos ao término da aula.

Quadro 3 – Diferenças entre ensino regular e modalidade EJA

Escola A	Prof. 1 – São mais responsáveis.
	Prof. 2 – Experiência e maturidade.
	Prof. 3 – As evidências de dificuldade em aprender alguns conteúdos demonstram uma maior defasagem escolar.
Escola B	Prof. 4 – A dificuldade na aprendizagem e o acesso à sala de aula, pois muitas trabalham durante o dia e a noite chegam cansados e indispostos.
	Prof. 5 - São menos preparados, mas, interessados em concluir os estudos.
	Prof. 6 – Interesse, comprometimento, já que os da EJA necessitam do diploma para fins trabalhistas.
	Prof. 7 – Sim, regular

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 15 - Diferenças entre ensino regular e modalidade EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 15, foi questionado se existe diferença entre ensino regular e a modalidade EJA, para os docentes da escola A e B, 10% sim, existe diferença, 10% mais comprometimento, 10% conseguem concluir os estudos rápido, 50% apresentam dificuldades na aprendizagem, 10% são mais experientes, 10% são mais responsáveis.

Como podemos observar, a Educação de Jovens e Adultos, não pode ser encarada como uma miniatura do Ensino Regular, pois os jovens e adultos com defasagem escolar, já estão amadurecidos e aliciados em uma prática social que engloba experiências, saberes e responsabilidades entre outros, de família, de trabalho e da comunidade.

De acordo com Brasil (2009) afirma que:

A EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens adultos e oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnicas -

raciais de gêneros, geracionais; de aspectos culturais, regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas-entendida, portanto, nas diferentes formas de produção de existência, sob os aspectos econômicos e culturais. (BRASIL, 2009, p 30)

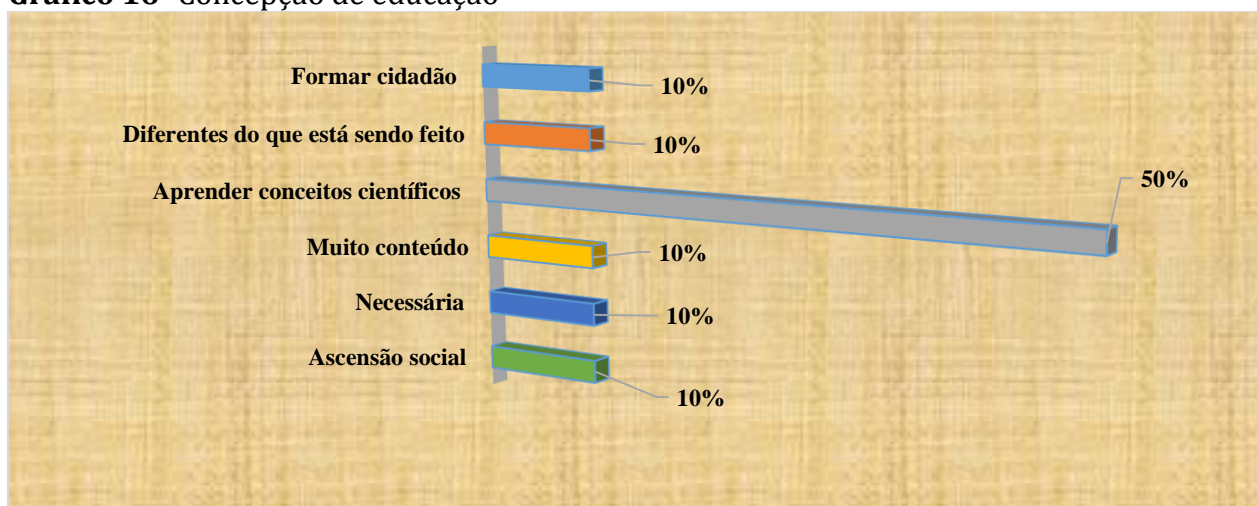
Nessa perspectiva, o aluno da Educação de Jovens e Adultos, ele é um adulto e maduro, trabalha no mínimo, oito horas por dia, possui experiência profissional, faixa etária próxima aos docentes, no entanto, foi marginalizado pelo sistema de ensino que não o adequou.

Quadro 4 – Concepção de educação

Escola A	Prof. 1 – Uma oportunidade de ascensão social.
	Prof. 2 – Necessária
	Prof. 3 – Aprender conceitos científicos tecnológicos e sociais e utilizar esses conceitos na vida pessoal e na sociedade.
Escola B	Prof. 4 – E uma ferramenta ou instrumento que deve ser moldado à lança do tempo, educar e tornar ao cidadão apto e acessível à sociedade.
	Prof. 5 – Percebo que ainda tem muitas falhas, muito conteúdo.
	Prof. 6 – Totalmente diferente do que está sendo feito.
	Prof. 7 – Formar cidadão

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 16- Concepção de educação



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 16, foi perguntado aos docentes da escola A e B, que entende por concepção de educação, 10% acreditam que para formar cidadãos, 10% diferente do que está sendo feito, 50% aprender conceitos científicos, 10% muito conteúdo e pouco

aprendizado, 10% necessária na vida do ser humano, 10% ascensão social.

Diante das falas dos docentes, mostram que a concepção da educação, eles consideram aspectos como o contexto político, econômico, social e cultural onde o aluno está inserido. Ela entende que a ação educativa tem como base justamente estes fatores.

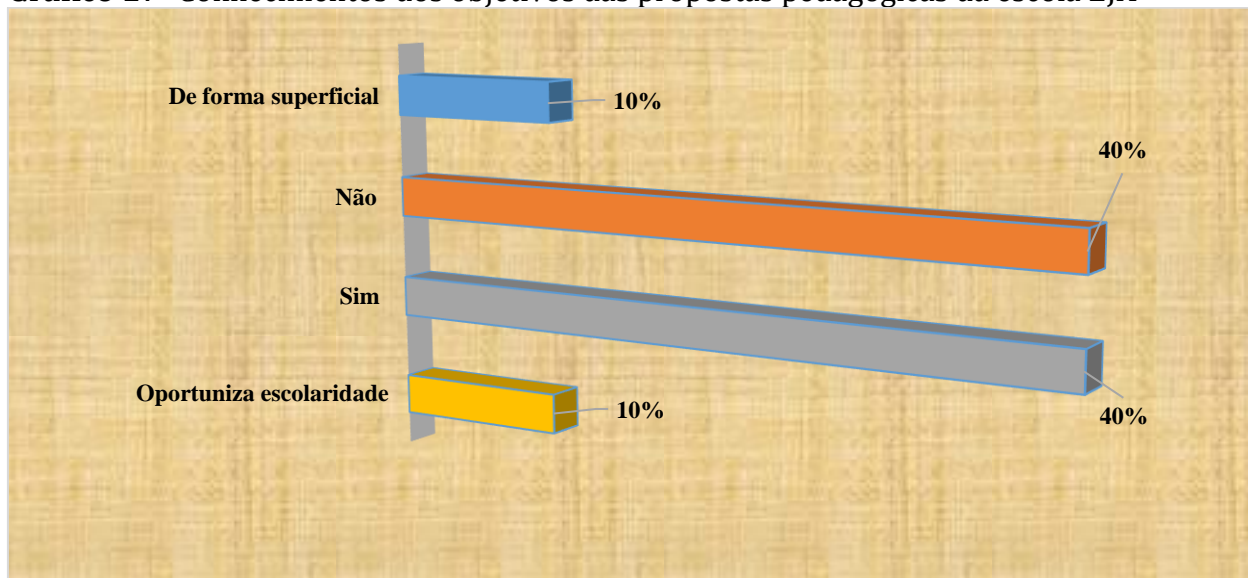
Paulo Freire (2003, p.40) afirma que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. Se aceitarmos a definição de educação dada por Paulo Freire, poderemos concluir que a concepção de educação dele consiste na prática da teoria do conhecimento por ele defendida.

Quadro 5- Conhecimentos dos objetivos da proposta pedagógica da escola EJA

Escola A	Prof. 1 – Oportunizar a escolaridade aos jovens que não conseguiram concretizar seus estudos no tempo regular.
	Prof. 2 – Sim
	Prof. 3 – Não
Escola B	Prof. 4 – Desconheço
	Prof. 5 – Sim
	Prof. 6 – Conheço de forma superficial, mas estou aprendendo e estudando, porque é meu primeiro ano na EJA.
	Prof. 7 – Não

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 17- Conhecimentos dos objetivos das propostas pedagógicas da escola EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 17, foi questionado aos docentes da escola A e B, se conhecem os objetivos das propostas pedagógicas da modalidade EJA, 10% conhecem de forma superficial, 40% não conhecem, 40% sim, conhecem, 10% entende que as propostas

pedagógicas oportuniza escolaridade.

Verifica-se nas respostas, que os professores variam nas respostas, pois conhecer os objetivos das propostas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos é um compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, em suma, deve-se oferecer uma educação de qualidade, com objetivos claros, de onde venha valorizar a educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos em sua versão preliminar destacam como ponto preponderante a compreensão sobre o perfil de seus educados:

Compreender o perfil do educando da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e culturais. (DCEs, 2005, p 33)

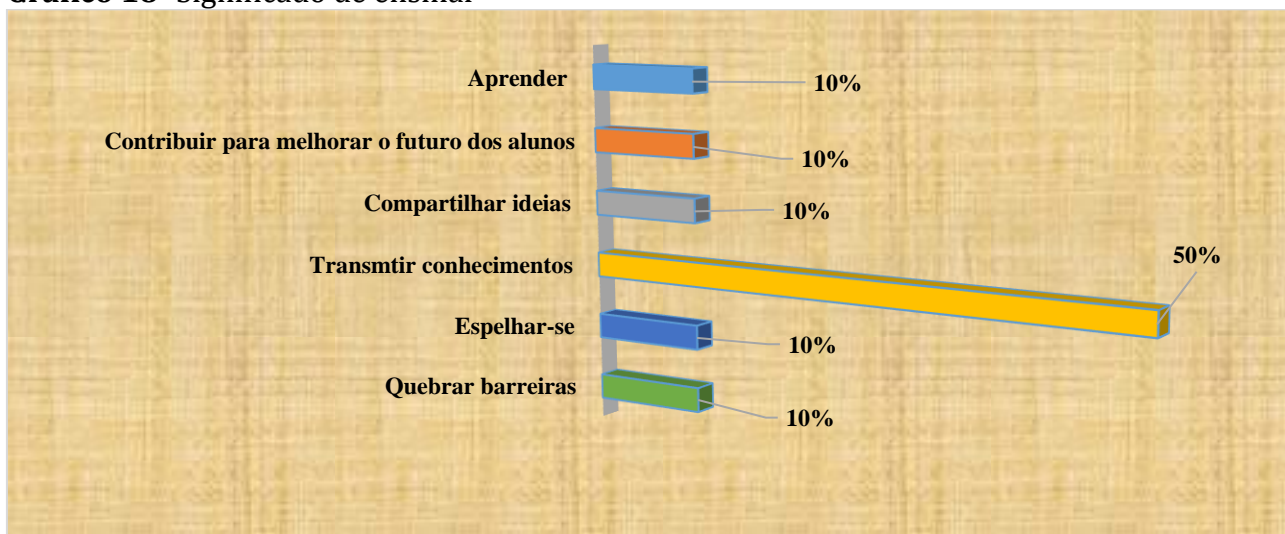
De maneira geral, os alunos que procuram a EJA para retomar seus estudos são pessoas de classe trabalhadora, vivendo grande parte delas de subemprego ou desempregados. Procuram a escola com a aspiração de galgar melhores possibilidades de emprego, sendo a EJA uma oportunidade para isso.

Quadro 6 – Significado de ensinar

Escola A	Prof. 1- Ensinar, quebrar barreiras e abrir caminhos para ser horizonte do conhecimento e da vida.
	Prof. 2 -Espelhar-se
	Prof. 3 – Transmitir conhecimento, trocar experiências e aprender.
Escola B	Prof. 4 – É um ato de compartilhar ideias e uma forma de melhorar o raciocínio do indivíduo, existindo diversas formas de aprimorar o seu ensinamento.
	Prof. 5 – Contribuir para melhorar o futuro dos nossos alunos.
	Prof. 6 – Aprender.
	Prof. 7 – Transmitir conhecimento.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 18- Significado de ensinar



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 18, foi questionado o que os docentes da escola A e B, entendem do significado de ensinar, 10% para aprender, contribuir para melhorar o futuro dos alunos, 10%, transmitir conhecimentos 50%, espelhar-se 10%, quebrar barreiras 10%.

Nessa perspectiva, zelar pela aprendizagem dos alunos, além de ensinar é necessário cuidar para que todos os alunos aprendam realmente. Portanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis.

Neste sentido, o nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com Freire (1996 p. 26), quando diz: “ensinar não é só transferir conhecimentos; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A formação de um aluno é muito mais que treinar e depositar simplesmente conhecimentos. Educar é, segundo Freire (1979), completar, pôr o homem é ser inacabado, que sabe disso por isso se educa.

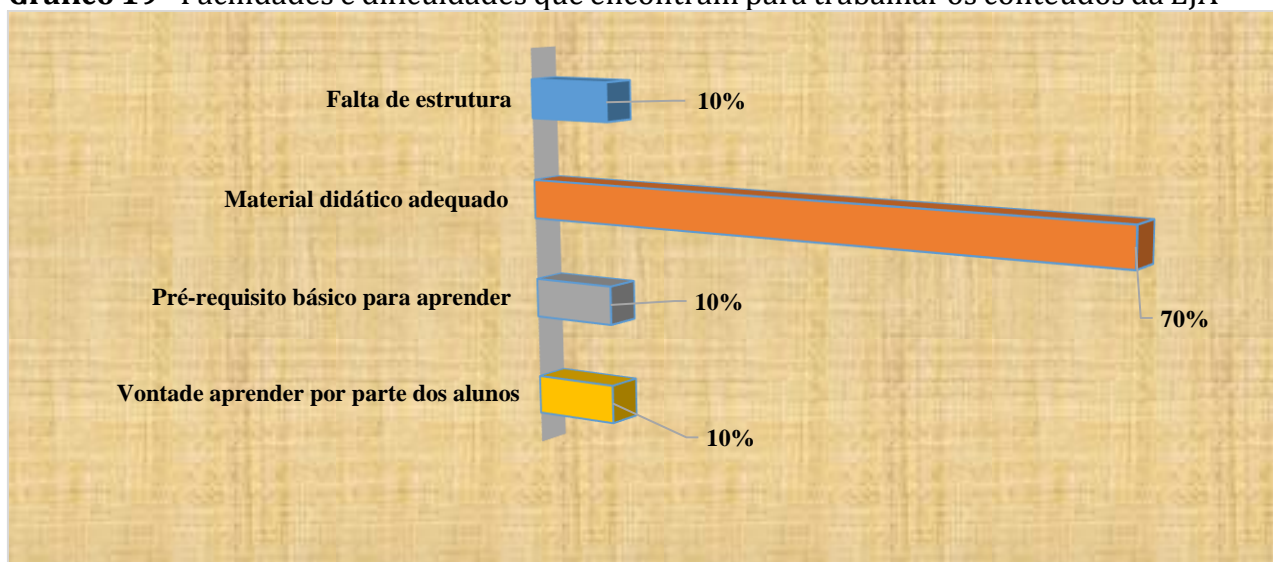
O saber se faz através de uma superação constante, por isso não pode o professor se colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo (é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).

Quadro 7 – Facilidades e dificuldades que encontram para trabalhar os conteúdos da EJA

Escola A	Prof. 1 – Falta de estrutura adequada a escola.
	Prof. 2 – Pré-requisitos básicos para um melhor aprendizado.
	Prof. 3 – A maior dificuldade é o material didático atualizado e voltado para esse público.
Escola B	Prof. 4 – Facilidade de aplicar conteúdo sintetizado e dificuldade no horário, tempo de aula.
	Prof. 5 - A vontade de aprender, por parte dos alunos.
	Prof. 6 – Falta de material adequado e capacitação que realmente faça a diferença.
	Prof. 7 – Tempo e livros didáticos.

Fonte: TEREZA SABINO – 2022

Gráfico 19 - Facilidades e dificuldades que encontram para trabalhar os conteúdos da EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 19, perguntado aos docentes da escola A e B, quais facilidades e dificuldades que encontram para trabalhar os conteúdos na EJA, para 10% falta de estrutura, 70% material didático, 10% pré-requisito básico para aprender, 10% vontade de aprender por parte dos alunos.

O papel do docente nessa modalidade de ensino é de fundamental importância, visto que, a qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno, e através dessa relação o aluno sente-se um pouco livre para mostrar que dificuldades está sentindo, especialmente em relação ao conteúdo.

Sendo assim, acredito na necessidade de cursos para a formação continuada aos educadores de EJA, para possibilitar a troca de experiências com outros educadores, pois

o saber pedagógico, resultam na prática pedagógica e científicos, referentes às diferentes disciplinas que cada educador traz são importantes e devem ser compartilhados para reflexão e enriquecimento da prática profissional de todos, resultando em uma ação mais eficiente e um trabalho pedagógico preparado para enfrentar a diversidade cultural dos alunos e, por consequência, melhorar a aprendizagem destes.

A formação de professores voltada à EJA visa aperfeiçoar técnicas pedagógicas, metodologias de ensino que possibilitem a permanência desses educandos na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo, que os levem à análise crítica dos fatos abordados em sala de aula e do seu meio social.

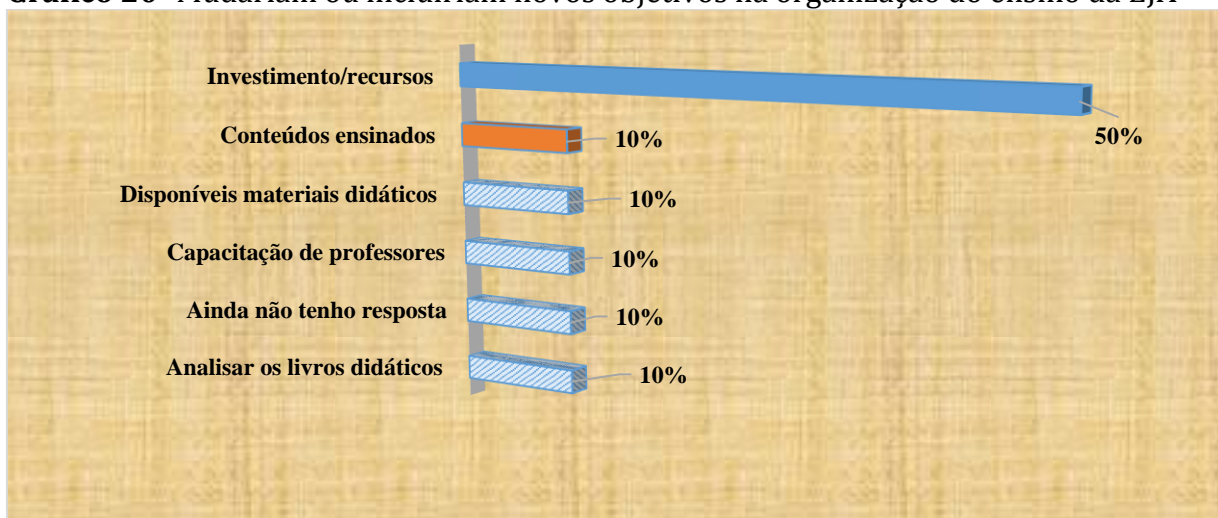
Para Freire (1997, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Se faz educador, nos formamos, como educador, permanentemente, na prática, e reflexão”, por isso que a formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada atualmente.

Quadro 8 – Mudariam ou incluiriam novos objetivos na organização do ensino da EJA

Escola A	Prof. 1 – Investimento e recursos pedagógicos.
Escola B	Prof. 2 – Os conteúdos ensinados
	Prof. 3 – Ter disponíveis materiais didáticos que atendem as atuais necessidades desse público que busca mercado de trabalho e preparação acadêmica para ingressar no ensino superior.
	Prof. 4 – Investiria na capacitação do professor, trazia novos recursos, tais como materiais pedagógicos, e recursos tecnológicos como computador, PC, Data Show.
	Prof. 5 – Associaria um curso profissionalizante as disciplinas já existentes. Isso, abriria novas metas e busca por mais conhecimentos.
	Prof. 6 - Ainda não tenho esta resposta.
	Prof. 7 – Analisar os livros

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 20- Mudariam ou incluiriam novos objetivos na organização do ensino da EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 20, perguntado aos docentes da escola A e B, se mudariam ou incluiriam novos objetivos na organização do ensino da EJA. Para 50% dos docentes seria incluir mais investimento e recursos financeiros, 10% os conteúdos ensinados, 10% mais disponibilidade de material didático, 10% capacitação de professores, 10% não tem respostas e 10% análise dos livros didáticos. Nas respostas dos professores, fica relevante a necessidade de investir mais na educação tais como: recurso pedagógico, capacitação de professores para favorecer o processo de ensino, principalmente para aqueles alunos do EJA que estão retornando a uma sala de aula após adultos, mesmo possuindo tantas outras responsabilidades.

Para ser eficaz, toda educação, toda ação educativa deve ser necessária. Reflita sobre as pessoas antes disso e faça uma análise dos estilos de vida específicos das pessoas específicas que queremos educar (ou melhor: as pessoas que queremos ajudar a nos educar.). (FREIRE, 1980, p. 33-34)

Esses alunos são como crianças que aprenderam a ler desde cedo, mas diferentemente das crianças, esses alunos já carregam a bagagem da vida, como opiniões e personalidades formadas, e agem de acordo com sua própria cultura e com o que aprenderam ao longo da vida.

Nesse sentido, o professor é um facilitador no processo de construção e reconstrução do conhecimento, por isso deve proporcionar atividades que promovam a aprendizagem e contribuam para a formação de um cidadão social reflexivo, ativo, capaz de atuar diante de diferentes situações.

Quadro 9- Conhecimentos necessários para ser professor da EJA

Escola A	Prof. 1 – Formação continuada constante.
	Prof. 2 – Conhecimento técnico aliado com conhecimento emocional.
	Prof. 3 – Conhecimento científico, didáticos, psicológicos, tecnológicos e sociais.
Escola B	Prof. 4 – Ter concluído o curso superior na respectiva área de ensino.
	Prof. 5 – Saber reconhecer que o alunado teve dificuldade em concluir os estudos no tempo regular.
	Prof. 6 – Compreender as necessidades dos estudantes.
	Prof. 7 – Conhecimento de forma geral.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 21- Conhecimentos necessários para ser professor da EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 21, perguntando aos docentes em relação aos conhecimentos necessários para ser professor da EJA. Para 10% dos docentes é a questão da formação continuada, 10% conhecimento técnico, 10% científico, 50% saber reconhecer esse público, 10% conclusão do ensino superior e 10% conhecimento de forma geral. É importante que o professor compreenda a realidade de seus alunos, seu cotidiano, suas vivências, e esse será o conteúdo da aprendizagem. A prática da ação-reflexão-ação permite que os professores iniciem estratégias para um processo de ensino bem-sucedido.

Nesse sentido, Leal (2005), destaca que:

O conhecimento em ação ou conhecimento tácito será o conhecimento que se constitui na prática cotidiana da prática profissional. Acreditamos que se trata de um conhecimento que se constrói a partir de conhecimentos prévios de formação inicial, articulados de forma não sistemática com conhecimentos gerados na prática cotidiana, muitas vezes desconhecendo padrões de construção. Para os programas de formação baseados na reflexão, é fundamental compreender e valorizar o conhecimento que os professores constituem por meio da reflexão teórica ou desses processos aparentemente não sistemáticos.

(LEAL, 2005, p.114)

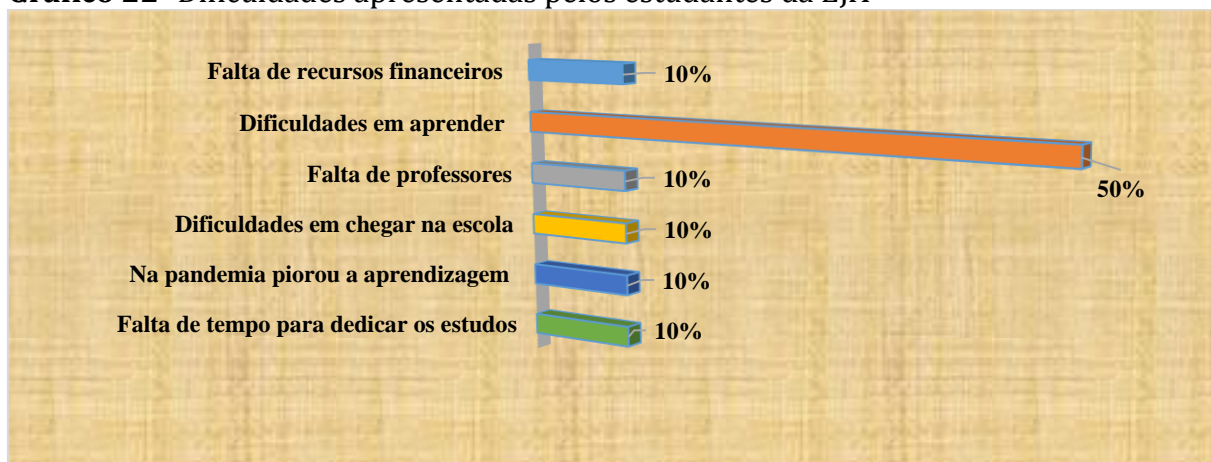
É importante destacar que esses alunos diversos, que conseguem conviver no mesmo ambiente, se aproximam, se conhecem, se ajudam, aprendem uns com os outros e se respeitam, mas também é importante lembrar que ainda existem alguns educadores que não conseguem lidar com esses alunos que não têm responsabilidade com seus papéis e o mais importante, não respeitam, aceitam e entendem que existem diferentes faixas etárias nas salas de aula da EJA que pensam diferente com desenvolvimento cognitivo diferente.

Quadro 10 – Dificuldades apresentadas pelos estudantes da EJA

Escola A	Prof. 1 – Falta de recursos financeiros.
	Prof. 2 – Dificuldade em aprender.
	Prof. 3 – Dificuldade de leitura, interpretação e o cansaço da rotina diária do trabalho.
Escola B	Prof. 4 – Falta de professores, falta de espaço físico e de matérias para facilitar o acesso.
	Prof. 5 – O tempo que passaram fora da escola e as dificuldades de muitas vezes chegar ao local da escola.
	Prof. 6 – Na pandemia, ficou defasado a aprendizagem o que dificultou o desenvolvimento dos alunos.
	Prof. 7 – Tempo para dedicar aos estudos.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 22- Dificuldades apresentadas pelos estudantes da EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

O gráfico 22, apresenta os dados relacionados ao que foi questionado aos docentes da escola A e B, quais dificuldades são apresentadas pelos estudantes da EJA. Falta de recursos financeiros 10%, dificuldades em aprender 50%, falta de professores 10%, dificuldades em chegar na escola 10%, na pandemia piorou a aprendizagem, 10% falta de

tempo para se dedicar aos estudos.

Diante dos percentuais, fica evidente que no cotidiano escolar, muitos são os desafios enfrentados pelos alunos da EJA na busca por um ensino com qualidade, como exemplo, a diversidade cultural, a diferença de idades entre os alunos, equacionando dificuldades de estabelecerem boas relações, a superação do analfabetismo digital, o cansaço, a formação profissional para atuarem na EJA, pouco tempo para dedicação aos estudos, metodologias utilizadas, comumente inadequadas que acabam por impedir ao aprendizado.

Expõe Freire (2000), que a aprendizagem é fundamental por proporcionar oportunidades expressivas e individuais, atuando como parte integrante de um projeto amplo e com possibilidades. Nessa perspectiva, ao favorecer continuidade a um projeto em aprendizagem, a escola precisa atuar em alcance de um objetivo estruturado vivencial do aluno, enfim, precisa trabalhar com conteúdo significativos embasados em temas conectados a realidade social como, desemprego, saúde economia, trabalho, política e outros.

Outro desafio a ser considerado são as disciplinas trabalhadas na modalidade em EJA que, na maioria das vezes se prendem somente a leitura e escrita, operações matemáticas, entre outros. A alteração dessa realidade consiste no fato do professor trabalhar com palavras conhecidas do cotidiano favorece o desenvolvimento na alfabetização e na concepção da consciência crítica (FREIRE, 1979).

Quadro 11 - O que a EJA contribui na superação da exclusão

Escola A	Prof. 1 – Sim, pois busca recuperar os alunos que por algum motivo não conseguiram seus estudos.
	Prof. 2 – Ativamente não, pois lançar um adulto sem os conhecimentos básicos, embora com certificado na mão, não é a solução.
	Prof. 3 – Sim, porque a escola vem traçando estratégias para evitar a evasão escolar e temos um SOE bem atuante.
Escola B	Prof. 4 – Não, pois não há plano de ensino ou a escola não está habilitada a receber esses alunos.
	Prof. 5 – Com certeza, os alunos têm a hipótese de voltar a sonhar e ter novas perspectiva de vida.
	Prof. 6 – Por oferecer ensino noturno.
	Prof. 7 – Sim, oportunidade.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 23- O que a EJA contribui na superação da exclusão



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 23, foi perguntando aos docentes da escola A e B, o que a EJA contribui na superação da exclusão. Recuperar alunos que abandonaram a escola 50%, lançar conhecimentos básicos 10%, atuação do Serviço de Orientação Educacional 10%, a escola não está habilitada para receber esse público 10%, oferecer turmas em horário noturno 10%, oportunidade de estudar 10%. A Educação de Jovens e Adultos tem uma função crucial na perspectiva de combate à exclusão social.

Mas, é importante salientarmos que não estamos alegando aqui que, a Educação é a redentora dos problemas sociais, mas como já dizia Freire (2000, p. 67) “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A problemática da exclusão para o contexto educacional, mais precisamente na Educação de Jovens e Adultos, também está relacionada à pobreza, enquanto os sujeitos dessa modalidade são, geralmente, “frutos” de histórias malsucedidas de seus antecedentes e por terem o direito à educação negado, perderam, também, outros direitos básicos da condição humana.

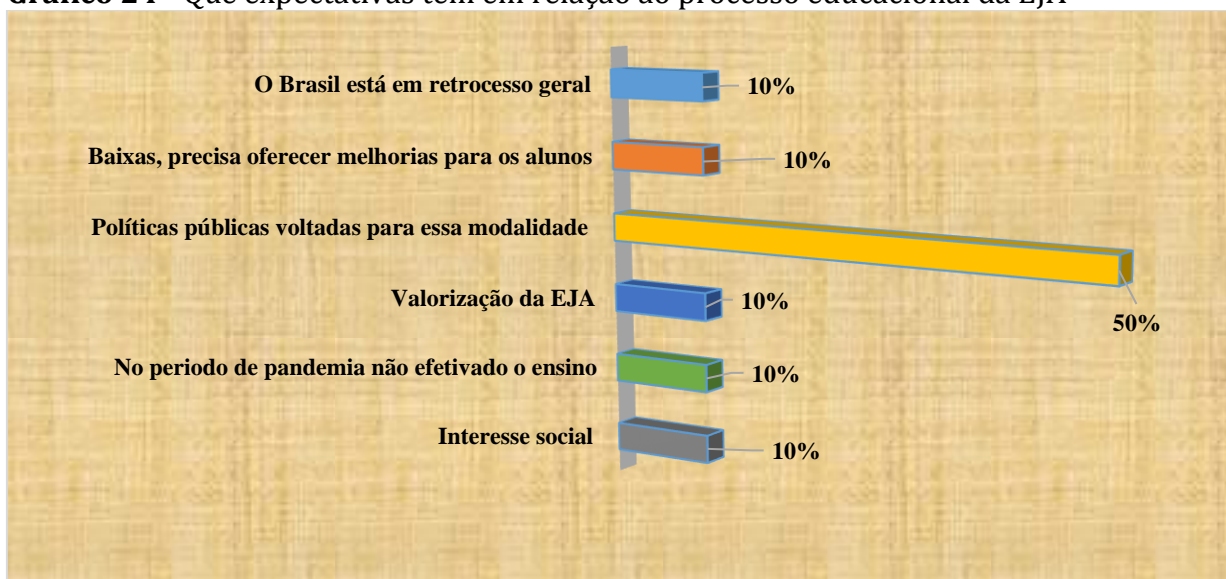
Segundo Gadotti, (2009, p. 6), “o analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado”. Cabe à escola a responsabilidade de formar cidadãos que pensem essas questões e possam perceber os vários motivos que levam um indivíduo a ser considerado excluído. É papel da EJA formar educandos que sejam agentes de seu próprio tempo e espaço.

Quadro 12– Que expectativas tem em relação ao processo educacional da EJA

Escola A	Prof. 1 – O Brasil está em retrocesso geral.
	Prof. 2 – Baixas, contudo, buscando meios para poder oferecer o melhor para cada aluno independente da idade.
	Prof. 3 – Eu ainda espero que as políticas públicas voltadas para a educação atendam os anseios da população e que antes de implantar algum modelo que escute os profissionais de educação que estão atuando em escola.
Escola B	Prof. 4 – A de caminhar para uma verdadeira concreta transformação, onde o professor até o alunado. Para que deve ser feito é a injeção de capital destinada a educação básica para fomenta as mais diversas áreas do ensino brasileiro.
	Prof. 5 – Expectativas de mais valorização nessa modalidade de ensino.
	Prof. 6 – Nunca participei de forma afetiva por conta da pandemia e o ensino remoto.
	Prof. 7 - Ajuda na formação do interesse social.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 24 - Que expectativas tem em relação ao processo educacional da EJA



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 24, foi perguntando aos docentes da escola A e B, que expectativas tem em relação ao processo educacional da EJA. Para 10% o Brasil está em retrocesso geral, 10% baixa, precisa oferecer melhorias para os alunos, 50% políticas públicas voltadas para essa modalidade, 10% valorização da EJA, 10% no período de pandemia não efetivado o ensino, 10% interesse social.

Nas falas dos docentes da escola A e B, há uma diversidade mediante as expectativas ao processo educacional do EJA, pois a grande verdade é que a EJA não foi criada “por acaso ou devido à boa vontade de governantes” (SIQUEIRA, 2009, p. 39), é uma

maneira de resgatar uma dívida do sistema com a população em geral. Essas dívidas se encontram dentro e fora do ambiente escolar. Dívidas sociais como a necessidade dos jovens de trabalhar cada vez mais cedo para sustentar a família e as dívidas pedagógicas, pois se percebe também um afastamento dos alunos devido às falhas em um processo educacional que muitas vezes se mostra discriminatório e incapaz de envolver o indivíduo de maneira que este se perceba parte do processo ensino-aprendizagem.

Nessa concepção as políticas públicas voltadas para o ensino da EJA, são compreendidas como as de consciência do Estado, quanto à realização e gestão a partir de um sistema de tomada de decisões que demanda.

Diante das análises apresentados, é notável que os professores são agentes de construção e transformação do desenvolvimento escolar na modalidade da EJA, pois a investigação, a análise e a ação didática fazem parte de sua atuação profissional, proporcionando o processo de desenvolvimento do aluno.

4.3 ANÁLISES DA ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS ESCOLARES

Ao responder à entrevista, às duas supervisoras escolares demonstraram segurança e relação as suas contribuições como articuladoras no trabalho pedagógicos da escola. Suas participações nesse estudo, foram em contribuir com o trabalho pedagógico, as identidades delas foram mantidas em sigilo, utilizando seu pseudônimo como: Sup. 1 e Sup. 2 por uma questão de ética.

A supervisora 1 tem 48 anos, mora no centro da cidade, com vínculo no município e estado, é efetivo e sua carga horário de trabalho é 40 h. Exerce sua função a 30 anos (desde os 14ano), atualmente está atuando como supervisor escola e relata que os aspectos positivos com relação a sua função é uma relação boa, sempre é atendido quando precisa e na posição negativa, fica o cansaço que norteia o seu trabalho.

A supervisora 2 tem 47 anos, efetiva, mora no bairro da cidade, com vínculo no estado e município, sua carga de trabalho chega a ser 25 horas em casa setor. Exerce sua função a 19 anos e complementa os aspectos negativo com relação à função que exerce na atualidade como supervisora escolar, o relacionamento interpessoal entre a equipe é negativo, pois o tempo é mito corrido, visto que a supervisora não quis citar os aspectos positivos.

Dando sequência nas análises das respostas da entrevista aplicado as supervisoras,

foram elaboradas (08) oito questões, transcritas, analisados e interpretados a luz dos autores. Em se tratando das ações que as supervisoras desenvolvem, torna o trabalho mais competente e comprometido com as transformações sociais, as respostas das supervisoras foram as seguintes:

Quadro 13 – Ações desenvolvidas nas escolas

Sup. 1 – Escola A: Projetos pautados em todas as ações, reuniões para discussão para o desempenho do trabalho, para que seja democrático.
Sup. 2 – Escola B: Exerço a função de orientadora

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Pelas respostas indicam que trabalhar projetos é essencial, pois consiste no planejamento que evita improvisação, serviço malfeito, perda de tempo e de dinheiro. Com planejamento, fica bem claro o que se pretende e o que deve ser feito para se chegar aonde se quer. Os projetos constituem uma metodologia interessante no que se refere à realização da aprendizagem, pois propiciam atividade coletiva e participativa em sala de aula, que auxilia no aprendizado do aluno, contextualizando os conteúdos, o que os torna significativos e relevantes.

Como bem salienta Oliveira (2006):

Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa a promover sua autonomia intelectual (OLIVEIRA C, 2006, p. 14).

Os Projetos constituem então, uma proposta educacional que visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, em prol da aprendizagem e da autonomia do aluno.

Quadro 14 – Concepção de aprendizagem que fundamenta o trabalho da escola

Sup. 1 – Escola A: Trabalhando projetos para fortalecer o processo de ensino, com os docentes da escola.
Sup. 2 – Escola B: Concepção interacionista.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Nesta perspectiva, a relação de ensino-aprendizagem promove o diálogo entre o conteúdo curricular e os conteúdos únicos, compostos pelas vivências, histórias e individualidade que circula pelos territórios educativos, sejam estes dentro ou fora da escola. Portanto, ao trabalhar com Projetos, faz-se necessário o eixo da problematização que deriva do tema. Com base no problema é que as outras ações em sala de aula acontecem em função de solucioná-lo.

O princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade (SAVIANI, 2007).

Entretanto, os saberes básicos, ler, escrever, contar e ensinados pela escola, são necessários, mas não suficientes às pessoas, para poderem compreender o mundo ao seu redor.

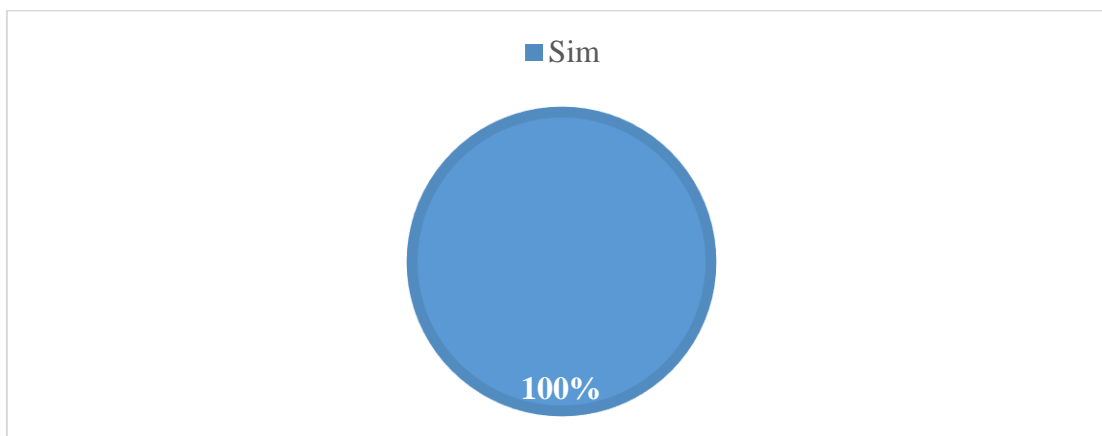
Quadro 15 – As condições físicas para o exercício pedagógico.

Sup. 1 – Escola A: Sim, são salas climatizadas, impressoras e computadores.
Sup. 2 – Escola B: Sim, a escola é informatizada, possui biblioteca, salas climatizadas.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Diante das respostas, mostra que tanto a escola a e b, demonstra ter uma condição física boa para o exercício pedagógico. Segundo Marques (2010) refere que é necessário que haja um compromisso honesto e formal da escola com a participação de todos no fazer pedagógico.

Gráfico 25 – Condições físicas para o exercício pedagógico



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Em relação às respostas dos supervisores das duas escolas, conforme demonstrado no gráfico, 100% responderam que as condições físicas da escola são adequadas para o exercício pedagógico. Um ambiente adequado para o desenvolvimento de uma aprendizagem consistente, debate com a teoria de Libâneo et al. (2008), que espera as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Colaborando a esta ideia de Marquazan et al. (2003) afirma que o ambiente escolar se apresenta como um espaço multicultural e de múltiplos saberes, cuja finalidade favorecer a socialização entre educandos e proporcionar uma aprendizagem significativa.

Quadro 16 – Se a formação do corpo técnico e docente interfere na qualidade dos profissionais

Sup. 1 – Escola A: União, falar a mesma linguagem.
Sup. 2 – Escola B: Observando, analisando, avaliando e criando estratégias para melhoria a cada dia.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

A formação deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, visto que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas. Existem diversos fatores que podem interferir negativa ou positivamente no processo de aprendizagem do aluno. Entre eles, destacam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como esses podem ser preponderantes para dificultar a aprendizagem do aluno.

Sobre essa questão, Severino (2003) menciona que a formação do educador não se trata apenas de uma habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido *bildung*¹, ou seja, da formação humana em sua integralidade.

¹ *Bildung* - Formação, educação e cultura) refere-se à educação como processo que almeja a completude do indivíduo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bildung>. Acesso em: 19. jan. 2021.

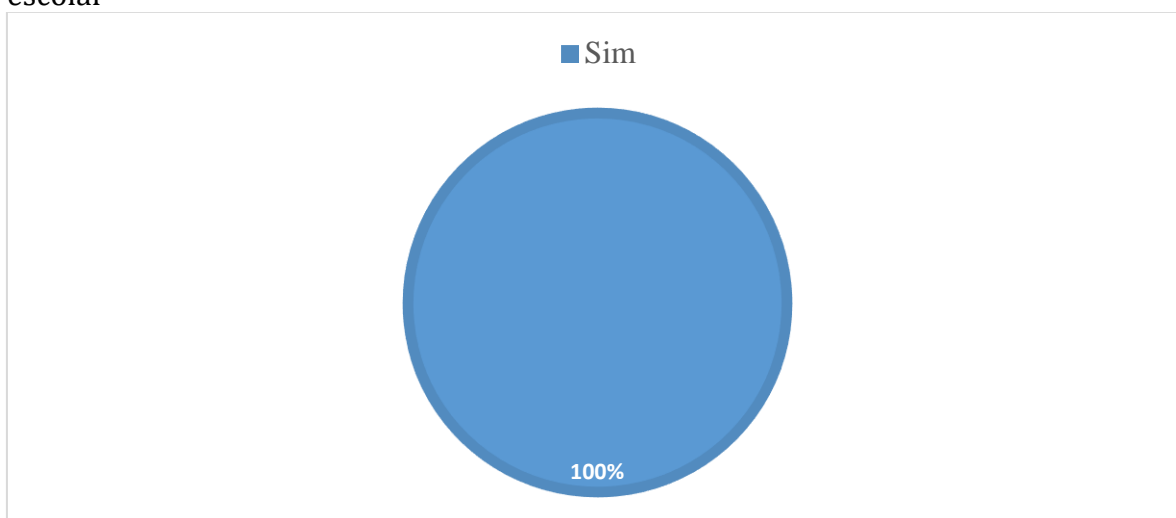
Quadro 17 – Como é trabalhado as potencialidades dos alunos na dinâmica do cotidiano escolar

Sup. 1 – Escola A: Na realização de projetos, na construção das ementas curriculares e nas discussões das ações pedagógicas.

Sup. 2 – Escola B: A realização de projetos e envolvimento da equipe nas propostas.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 26 - Como é trabalhado as potencialidades dos alunos na dinâmica do cotidiano escolar



Fonte: SABINO, T. O. 2022

As respostas das duas escolas, o percentual de 100% responderam que trabalham com projetos, desse modo, conseguem extrair as potencialidades dos alunos. Sendo que é os alunos discutem coletivamente o planejamento das atividades, sugerindo propostas, elaborando listas, mapas conceituais, enfim, traçando um roteiro para o trabalho, buscando decidir o que precisa ser realizado e como serão divididas as tarefas. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008, p. 65) comentam que a avaliação do trabalho “é feita a partir do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo por base os comentários e as descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado”.

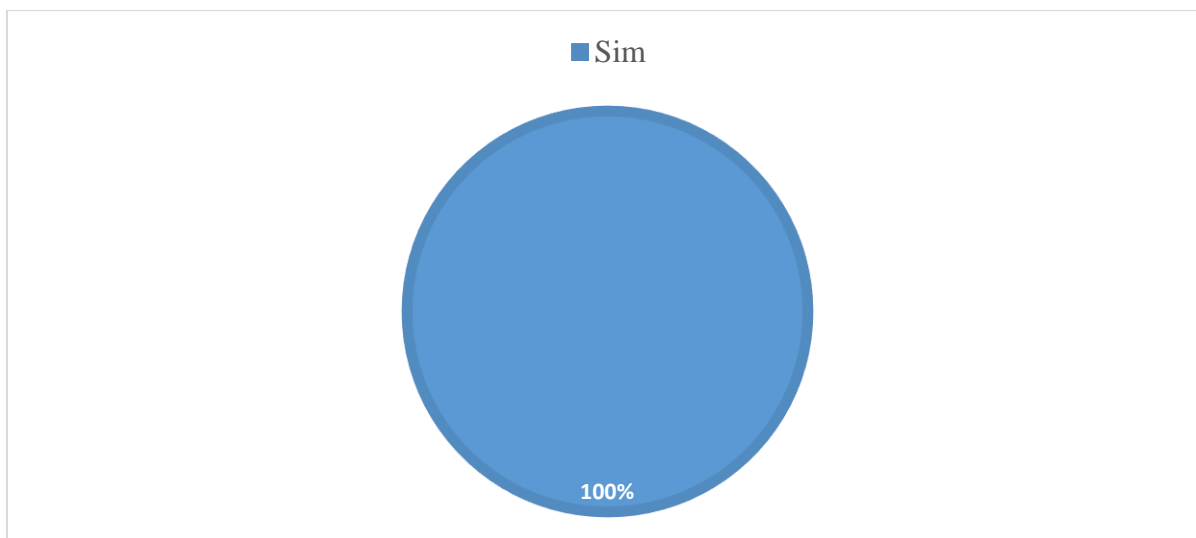
Quadro 18 – Como é planejado as atividades do Projeto Político Pedagógico

Sup. 1 – Escola A: Com discussões em reuniões para melhorar o desempenho das ações.

Sup. 2 – Escola B: Através de reuniões para melhora das ações.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 27– Implementação da atividade escolar



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Conforme demonstrado no quadro e no gráfico através das respostas das duas escolas, 100% dos supervisores responderam que as implementações acontecem através das reuniões. Nesse contexto, o programa de educação política da escola se estabelece como importante ferramenta de governança democrática, pois sua formulação coletiva permite a proximidade entre a escola e a comunidade, esta como parte integrante do processo educativo. A construção deste documento serve como uma organização de aconselhamento pedagógico nas escolas.

À medida que as escolas constroem seus programas de educação política, elas precisam partir de uma análise de sua situação atual, do que foi colocado nas rotinas escolares como alvos de ação, e buscar um futuro melhor, preenchendo lacunas e melhorando lacunas ou imperfeições.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de aula e atividades diversas. O projeto não foi arquivado após a conclusão ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de uma tarefa burocrática concluída. Ela é construída e vivenciada por todos os envolvidos no processo de escolarização. (VEIGA, 1995, p. 12)

Coerente com Veiga, (1995), o Projeto de Ensino de Política precisa ser um compromisso de todos para organizar o ensino globalmente e coerente, visando a resolução de problemas e foco em interesses comuns, buscando embasamentos teóricos e metodológicos que possam ser alcançados e sendo uma meta estabelecida como consenso na comunidade educativa.

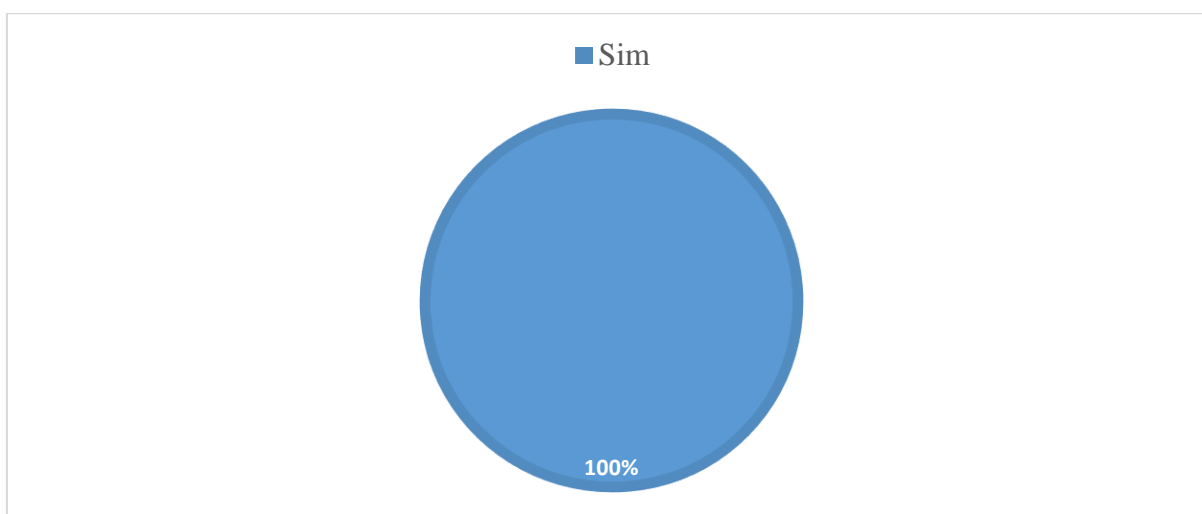
Quadro 19 – Como é implementado as atividades na escola além do PPP

Sup. 1 – Escola A: Com currículo (ementa curricular), planejamento das aulas, dentre outros.

Sup. 2 – Escola B: Currículo e planejamento das aulas.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 28- Implementação das atividades na escola além do PPP



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Como bem demonstrado no quadro e no gráfico, os dois supervisores responderam que as implementações das atividades na dinâmica das escolas pesquisadas acontecem através da ementa curricular e o planejamento das aulas. Visto que, o projeto Político Pedagógico, é uma ferramenta que a equipe coordenadora/diretiva tem para desenvolver a gestão democrática nas escolas.

Conforme Veiga (1995, p. 13), “ao construimos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção realizar”. Projetar é traçar planos e ações para frente e planejar o futuro conforme o que temos no presente, ele é construindo é vivenciado por todos nas escolas.

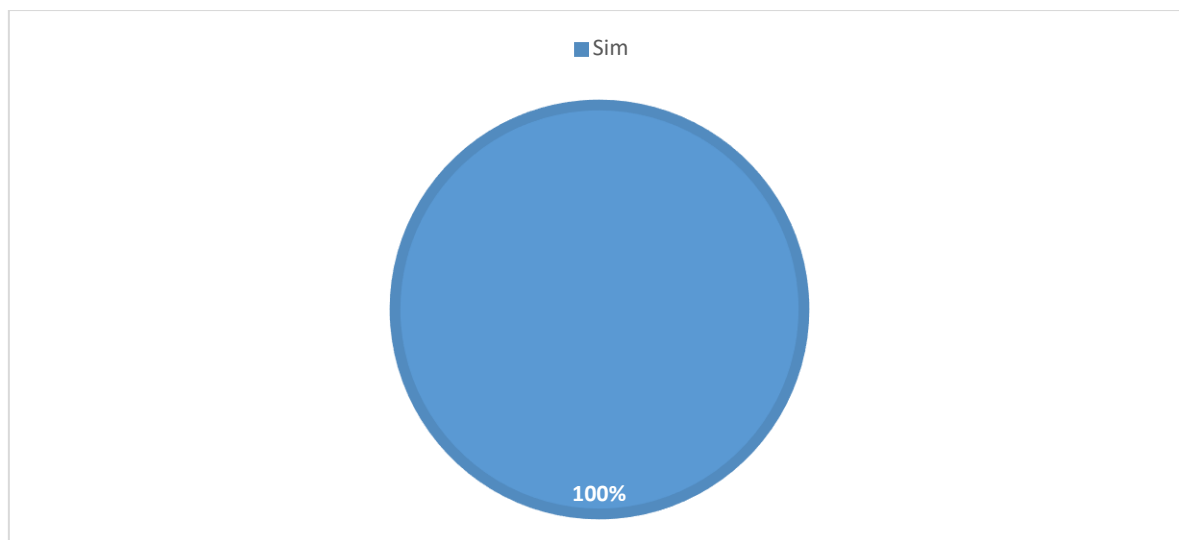
Quadro 20- Quais ações do PPP são realizadas durante o ano letivo

Sup. 1 – Escola A: Projeto interdisciplinar e projetos através de reforços na aprendizagem.

Sup. 2 – Escola B: Projetos interdisciplinares para envolver os alunos, e assim melhorar a qualidade do ensino.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 29 – Ações do PPP são realizadas através de reforços na aprendizagem



Fonte: SABINO, T. O. 2022

Diante das respostas dos supervisores das duas escolas, 100% deles demonstram que utilizam projetos interdisciplinares para envolver os alunos. Visto que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para escolas de todo o Brasil. Ele auxilia na organização e no direcionamento do ano letivo. Afinal, administrar uma instituição de ensino requer planejamento, conhecimento, tempo e colaboração de todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional.

Trabalhar com projetos é uma oportunidade aos discentes uma aprendizagem diferenciada dos conteúdos programáticos, por uma prática interdisciplinar que busque integrar assuntos e conhecimentos diversos de diferentes disciplinas, aplicando-os na resolução de um problema. Segundo Japiassú (1976, p.65), considera a “interdisciplinaridade como um modo de atualização metodológica que exige mudanças que perpassam as estruturas de ensino das disciplinas”

Diante de tudo que foi exposta, percebe-se que às supervisoras tem um papel fundamental no ambiente escolar, pois proporciona maior segurança e apoio ao professor, orientando-o na escolha de ferramentas, atitudes e metodologias, para alcançar a aprendizagem efetiva dos alunos, pois somos todos diferentes, cada aluno aprende no seu tempo e do seu jeito e estão todos inseridos em uma escola que apresenta salas de aula com excessivo número de alunos cheia de diversidades e diferenças e cabe ao professor, com orientação do supervisor, ajudar esses alunos a se transformarem em adultos capazes de viver em sociedade.

4.4 ANÁLISES DA ENTREVISTA COM AS GESTORAS

Nesse estudo diz respeito a análise do questionário aberto e fechados com os gestores das escolas pesquisadas, começando pela caracterização da escola, sua estrutura administrativa e de apoio, sua estrutura pedagógica, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

No quadro 21 – Funcionamento das escolas pesquisadas

	Escola A e B
Localização	Ambas estão localizada no Bairro esperança
Nível socioeconômico	Ambas são de classe Média baixa
Período de funcionamento	Ambas funcionam no período diurno e noturno
salas	Ambas são compostas por 30 salas
Estrutura administrativa	Ambas são compostas por 170 funcionários, incluindo diretor, coordenador.
Situação funcional	Ambas tem colaboradores afetivos e interinos

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Diante das respostas, mostra que ambas são localizadas no bairro esperança da comunidade em Porto-Velho-Rondônia. O nível socioeconômico da escola é classificado como média baixa, seu funcionamento é no período diurno e noturno, contendo 30 salas de aulas. Sua estrutura administrativa de apoio comporta 170 funcionários, incluindo diretor, coordenador. A situação funcional é de profissionais efetivos e interinos. Com instalações, recurso didático disponível a todos, contendo biblioteca, quadras, sala de informática, vídeos, computadores, máquina fotocopiada.

Dessa forma, a escola A e B dispõe de um espaço estimulante, e os estudantes se sentem motivados a participar das atividades propostas. Segundo Alves e Franco (2008), a infraestrutura escolar é como um importante fator no processo de ensino e aprendizagem, pois conservação do prédio escolar, os equipamentos, os recursos escolares, mesmo não sendo os únicos de grande influência, são necessários para um melhor desempenho escolar dos alunos.

Nesta perspectiva, as escolas é vistas como uma estrutura pedagógica muito acessível, com uma boa relação com as famílias, comunidade. A família e a escola formam

uma equipe e, de suma importância que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Segundo Parolin, (2007), é em família que uma criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma seu estilo de aprender. Nenhuma criança nasce sabendo o que é bom ou ruim e muito menos sabendo que gosta e do que não gosta. A tarefa dos pais, dos professores/escola e dos demais familiares é a de favorecer uma consciência moral, pautada em uma lógica socialmente aceita, para que, quando essa criança tiver de decidir, saiba como e por que está tomando determinados caminhos ou decisões.

Partindo desse pressuposto, é importante que a gestão acompanhe os alunos em seu processo de ensino aprendizagem, com os professores, fazendo registros, portfólios e relatórios quando haver necessário. A observação e registro da presença da cultura escrita na escola, são fundamentais, visto que ensinar e aprender constitui um movimento de interação que só terá sentido quando os sujeitos envolvidos nesse processo se propõem a observar, ouvir, expressar, refletir e agir, possibilitando o crescimento de ambos para juntos realizarem transformações.

Neste contexto que Oliveira (2012, p. 365), afirma que ao professor, a observação “exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe”.

No questionário aberto e fechado, as gestoras educacionais das duas escolas pesquisadas, se sentiram confortável para responder as questões, sendo elas demonstrado através dos quadros com as falas das gestoras. Sendo que seus nomes serão identificados através de Gestor 1 – Escola A e Gestor 2 - Escola B.

Quadro 22 – Ações que as gestoras realizam na escola

Perguntas realizadas aos gestores	Gest. 1 – Escola A	Gest. 2 – Escola B
Formação, tempo de experiência no magistério e nesta escola.	Formação - Letras – português – 28 anos	Formação - Pedagogia – 12 anos
Planejamento do trabalho anual	Geralmente os encontros acontecem com a equipe	Encontro pedagógico e administrativo com a equipe.

	pedagógica e os agentes escolares (pessoal do apoio)	
Tipo de reunião (pedagógica, de pais, APM, Conselho de Escola, Conselho de classe) e frequência com que ocorrem?	Todas as modalidades de reunião – Bimestrais e semestrais	Todas as modalidades de reunião – Bimestrais e semestrais.
Que temas são normalmente tratados	As demandas que acontecem diariamente na escola	Diversos, conforme as necessidades
Que dinâmicas são utilizadas? Como é o “clima geral” das reuniões? No geral, como são os resultados e os encaminhamentos?	As aulas acontecem de forma presencial, e o clima apesar de tudo é muito boa. Os indicadores são revisados de acordo com as propostas pedagógicas da escola.	Presenciais, antes da Pandemia e online, com a Pandemia. – Bom e proveitoso – De acordo com as propostas e sugestões tratadas.

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 30 – Ações realizadas nas escolas A e B pelas gestoras



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 30, foi questionado as gestoras das escola A e B como são organizadas as ações realizadas nas escolas, em relação a formação das gestoras 20%, uma formada em letras e a outra pedagogia, 20% realizam o planejamento anual com a equipe pedagógica e administrativa, 20% as reuniões acontecem por bimestres e semestrais, 20% destaca que os temas tratados nas reuniões é para discutir as demandas que

acontecem durante o período letivo, 20% relataram que o clima organizacional nas escolas pesquisadas é muito bom, apesar dos percalços que acontecem na escola.

Em análise das perguntas as gestoras, é visível perceber uma similaridade entre as respostas das gestoras nas respostas. No planejamento os encontros pedagógicos foram citados como fundamental, visto que, o constante aprimoramento dos educadores é condições imprescindível para uma educação de qualidades.

Diante dessa análise, as reuniões (pedagógica, de pais, APM, Conselho de Escola, Conselho de classe são feitas com frequências em todas as modalidades bimestrais ou semestrais, normalmente com temas diversos, conforme Torres (2007, p. 45), “as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.

Desse modo, as reuniões pedagógicas são um espaço privilegiado para a discussão da prática pedagógica, bem como um ambiente propício para a reflexão, para a busca de soluções sobre os problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino.

Pergunta-se das dinâmicas utilizadas, o clima geral das reuniões e como os resultados são encaminhados. Nas respostas das gestoras mostram que com a pandemia abalou um pouco a estrutura escolar, pois houve está balanço saindo das aulas presenciais, e seguindo para a modalidade on-line.

A suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo impôs aos gestores educacionais, professores e estudantes, o desafio de uma adaptação e transformação, até então, inimagináveis (OECD, 2020), obrigando-os a um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação on-line.

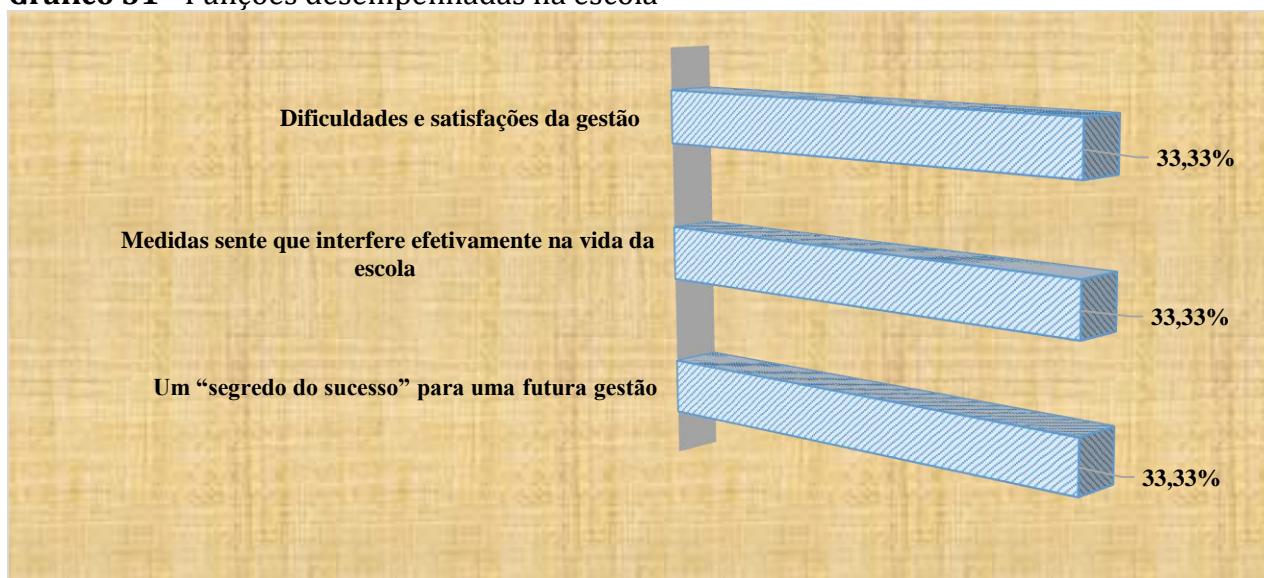
Em relação à função que elas desempenham nas escolas, as respostas ficam visíveis no quadro 23:

Quadro 23 – Funções desempenhadas na escola

Perguntas realizadas aos gestores	Gest. 1- Escola A	Gest. 2 – Escola B
Dificuldades e satisfações da gestão de modo geral na escola	Uma das dificuldades é a própria evasão escolar por parte do nosso público. E uma satisfação é que em meio as dificuldades a equipe consegue realizar um ótimo trabalho.	Dificuldade: Falta de participação dos pais ou responsáveis – Bom resultado do trabalho
Quais medidas sente que interfere efetivamente na vida da escola (estrutura, organização, relacionamento, clima etc.)	Na parte administrativa é uma das interferências ativa. Sempre que for necessário para alinhar os relacionamentos organiza reuniões, cursos.	No desempenho educacional
Se tivesse que passar um “segredo do sucesso” para uma futura gestão, que segredo seria?	Paciência e sapiência na resolução dos problemas, na mediação dos conflitos	Tratamento igualitário a todos os funcionários

Fonte: SABINO, T. O. 2022

Gráfico 31 - Funções desempenhadas na escola



Fonte: SABINO, T. O. 2022

No gráfico 31 foi perguntado em relação a função desempenhadas pelas gestoras nas escolas pesquisadas. 33,33% responderam que as dificuldades e satisfação na gestão

é, a questão da própria evasão escolar, mais mesmo assim a equipe consegue realizar um ótimo trabalho. Em se tratando das medidas que interfere efetivamente na vida da escola, 33,33% relataram que é a parte administrativa a parte que mais interfere. E 33,33% responderam que se tratando do segredo para uma boa gestão é ter paciência na resolução dos problemas que vão surgindo ao longo do ano letivo e mediar os conflitos que acontecem.

Diante das respostas, percebe-se que as dificuldades e satisfação das gestoras, quanto a participação dos pais, responsáveis vem sendo uma satisfação, pois os pais são presentes na escola e na vida escolar de seus filhos.

Para Içami Tiba (2002, p. 27), ele destaca a importância da figura materna na família, pois “quando a escola convoca os pais, quem mais atende são as mães, e quando as mães são chamadas nenhum pai comparece à reunião”

O desempenho educacional, foi visto como primordial a afetividade na vida escolar das gestoras, pois atribui valores estatísticos à qualidade do ensino. Segundo Coelli e Green (2012), os diretores podem afetar os resultados dos alunos de várias maneiras. Como líderes das escolas, eles influenciam aspectos como a supervisão e retenção dos professores, a introdução e o desenvolvimento do projeto pedagógico, a disciplina dos alunos e alocação de alunos e de professores em turma.

Nesse contexto, o segredo do sucesso, como ter paciência, realizar mediação de conflitos, tratar todos com igualdade são considerados relevante quando estar à frente de um cargo com tanta responsabilidade, visto que a gestão escolar é um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

Pois, segundo Libâneo (2001, p. 97) afirma que “organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor ordenadamente, articular as partes de um todo, prover condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir”.

Quadro 24 – Trabalho pedagógico e formação de professores

Perguntas realizadas aos gestores	Gest. 1 – Escola A	Gest. 2 – Escola B
Existência de projetos institucionais: descrição deles em sua vinculação com a leitura e a escrita.	A escola trabalha com alguns projetos já pré-estabelecido pelas propostas pedagógicas, e outros que os próprios professores desenvolvem na prática pedagógica	Sim. Projeto de leitura.
Relação da equipe gestora com a formação em serviço (horário de trabalho coletivo, pautas e temas da formação continuada etc.)	Não apresentamos problemas dessa natureza, pois tudo é discutido no início do ano letivo	Boa
Percepção do trabalho dos professores.	Aparentemente a percepção tem sido boa, não temos reclamações por parte dos professores	Boa

Fonte: SABINO, T. O. 2022

A similaridade nas respostas está presente no quadro 3, percebe-se que há existência de projetos nas escolas, como o projeto da leitura ficou sendo como o comentado na questão. Para Freire (2006, p. 22), “leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.”

A relação com a equipe gestora, com relação ao horário, formação, pautas são considerados ótima com o corpo docente e os demais profissionais da escola. Segundo levantamentos realizados por Paro (1996), estar na equipe diretiva de uma escola pública está além da dimensão estritamente operativa, significa o desempenhando um papel social, longe de uma mera operacionalização, mas, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que se propõe a educação.

Diante da percepção dos trabalhos os professores, se torna bom e interativo, visto que cada professor deve fazer seu papel como mediador de conhecimento. Segundo Masetto (2003), no contexto atual, o professor deve ser o orientador das atividades que

permitam ao aluno aprender, também o motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, além de estar atento para demonstrar os progressos por eles realizados, bem como corrigi-los quando necessário.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo, foi possível constatar que a função do professor da EJA é muito relevante, pois, o papel do professor é dar significado às aulas, fazer com que os alunos se sintam incluídos. Entender o universo de cada indivíduo, lembrando que cada jovem ou adulto ali presente, possui trajetórias de vidas diferentes, já adquiriram experiências conforme o ambiente em que estão inseridos. O olhar do professor neste espaço, tão diverso, deve ser o mais sensível, pois o profissional vai se deparar com realidades que não são as suas, para adentrar este mundo, proporcionando um ensino e aprendizagem que seja de fato significativo.

Assim sendo, a função social da escola é de formar cidadãos críticos e criativos que possam exercer plenamente a cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade. Ter clareza da função social da escola e do homem que se formará é essencial para que a prática pedagógica seja competente e socialmente comprometida, assim mais claramente as funções do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), mostram para a sociedade atual seu valor e necessidade de existir.

Mesmo enfatizando o papel da escola na sociedade, é importante explicitarmos que não basta apenas garantir as matrículas aos indivíduos, pois não basta apenas inseri-los na escola. É preciso criar condições para a permanência dos educandos, visto que a inclusão não se resume ao ato de garantia de acesso, mas de propiciar uma contínua assistência no desenvolvimento pleno do aprendiz.

Diante do exposto, observaremos nas entrevistas com os professores, estudantes, supervisores e gestores da EJA, de que maneira a escola contribuiu para amenizar a exclusão social, e podemos constatar que essa referida instituição foi determinante para essas pessoas, dado que foi através da educação que elas alcançaram melhores empregos, formações educacionais.

Pôr a escola ser um espaço de troca de conhecimentos e experiências, ela deve estar atenta às contínuas mudanças que decorrentes do mundo, pois em um mundo que está, em constante transformação social, tecnológica e cultural, faz-se necessário uma prática pedagógica que transcenda o ato de ler, escrever e contar.

Acreditamos ser possível sim, obtermos e oferecermos, uma educação transformadora, como já dizia Freire, uma educação como prática social, como prática da

liberdade que atenda às necessidades dos educandos, e que além de alfabetizar, possa despertar nos alunos, o sentimento de criticidade e a percepção do meio em que vivem.

Diante desta perspectiva do estudo, recomendo que futuros leitores e pesquisadores tenham a oportunidade de vislumbrar os caminhos alternativos que tomei, caso decidam realizar uma investigação semelhante a este estudo, pois a educação de jovens e adultos continua sendo uma área desafiadora para as políticas educacionais quanto para as práticas pedagógicas adequadas às peculiaridades de seus alunos.

No que lhe concerne, a educação de Jovens e Adultos, é um importante suporte para o desenvolvimento dessa criticidade, pois ela não representa apenas uma reparação social com aqueles que não tiveram acesso à educação na idade dita regular, mas é considerada também como o início de uma série de direitos civis, inerentes ao ser humano.

Desse modo, a partir dos objetivos propostos foi possível realizar uma visão mais ampla da modalidade EJA, de modo a promover a melhoria do processo ensino aprendizagem dos envolvidos.

Partindo deste contexto, as perguntas de investigação alguns se confirmaram, tendo em vista que na pesquisa teórica, os autores confirmaram que a modalidade EJA é de fato muito importante para aqueles jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de finalizar seus estudos na modalidade regular.

Portanto, conclui-se que a EJA, tem como finalidade libertar o educando das amarras e trazê-lo preparado para a sociedade do saber onde vivemos. Pois, na sociedade letrada do século XXI, necessita que cada vez mais, as pessoas sejam qualificadas e estejam diariamente se atualizando para ser um diferencial numa sociedade tão competitiva e desigual.

Desta forma, percebe-se pelas análises que o tema ainda tem muito a acrescentar em relação essa modalidade de ensino. Porém, espera-se que outros trabalhos venham dar sustentabilidade nesta questão “Educação de Jovens e Adultos”, para não minar o sonho de muitos que necessita desta modalidade para finalizar seus estudos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil**: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.482-500.2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2009.

ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leônicio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD N. A. S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BOYD, H.; WESTFALL, R. **Pesquisa Mercadológica**. 6a. ed, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. V CONFINTEIA, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: lei nº 9.394. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria Interministerial**. Nº 221 de 10 de março de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009.

BRASIL. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União, Brasília, 19. jul. 2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/%20%20arquivos/pdf/CEB012000.pdf%3E>. Acesso em: jan.2022.

COELLI, M., GREEN, D.; **Leadership effects**: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review* 31.1: 92-109. 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A terceira idade na EJA**: expectativas e motivações. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss11_04.pdf. Acesso em: 30 nov. 2011.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 41ª ed, São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Alfabetização**: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra. 6º Ed. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos**: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, p. 33- 34, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 11ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais: rupturas, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

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

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, ago./set 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, Zenaide. **Educação física escolar: a prática do bom professor**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo Atlas, 2004.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Atmed, 1997.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Inter saberes, 2014.

LEAL, Telma Ferras. **Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização/ Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1ª ed.;**

1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

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

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Ciências da Educação, n.8, 2009, p.7-22.

MARQUEZAN, R., MELO, A.M., RODRIGUES, G.F.; NOAL, D. **Dinâmica de Sala de Aula: uma variável na aprendizagem**. In: Revista de Educação UFSM, n. 22, Santa Maria, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MUGRABI, E. DOXSEY, R.D. **Introdução a Pesquisa Educacional**, Vitória, UFES. 2003.

NAVIDI, W. **Probabilidade e estatística para ciências exatas**. Porto Alegre: AMGH, 2012.

OECD (2020a). **Sporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic Annotated resources for online learning**. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-COVID-19-pandemic.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – CEFET – MG, Belo Horizonte MG, 2006.

OLIVEIRA, Soraya Romano de. **Contribuições da alfabetização para a conscientização de jovens e adultos**. Monografia de conclusão de curso da Faculdade Metodista Granbery. Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. (org). **O trabalho do professor de Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano: uma ciência emergente**. São Paulo: McGraw-Hill. 1981.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAGGI, Desirée Gonçalves et. al. **As percepções dos professores da educação profissional que atuam no Proeja: uma abordagem reflexiva para além da formação técnica**. In: Revista Expressão Católica, v.2, n.1, jan./jun. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr., 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, 2003. p. 71-89.

SILVA, E; E da: MNEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SIQUEIRA, A. B. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. Poiésis, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 33-43, jan./jun. 2009.

SOARES, Leônicio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro, DP&S, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Bolo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOMMER, R., & SOMMER, B. B. **A practical guide to behavioral research (2nd ed.)**. New York: Oxford. 1986

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepx, 2007.

TAAM, Regina. **O idoso e os desafios à sua educação escolar**. 2009.

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

TIBA, Içam. **Quem ama, educa!** 16^a ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 1968. 454p.

VEIGA. **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola- uma construção possível**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.

WOLFF, Simone. **O espectro da reificação em uma empresa de telecomunicações: o processo de trabalho sob os novos parâmetros gerenciais e tecnológicos**. Campinas: Unicamp, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ABERTO APLICADO AOS ALUNOS DO EJA

1. Gênero:

- a) ☐ masculino
- b) ☐ feminino

2. Estado civil:

- a) ☐ solteiro/a
- b) ☐ casado/a
- c) ☐ separado/a ou divorciado
- d) ☐ viúvo/a

3. Onde você mora?

- a) ☐ Centro
- b) ☐ Bairro
- c) ☐ Zona Rural

4. Você tem filhos?

- a) ☐ Sim.
- b) ☐ Não

5. Com quem mora:

- a) ☐ Sozinho
- b) ☐ Pais
- c) ☐ Esposo/a

6. Você está trabalhando atualmente?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

7. Quanto ganha por mês?

- a) ☐ menos de 01 salário-mínimo
- b) ☐ 01 salário-mínimo
- c) ☐ de 02 a 03 salários-mínimos
- d) ☐ mais de 04 salários-mínimos

8. Você sempre estudou em escola?

- a) ☐ pública
- b) ☐ particular
- c) ☐ pública e particular

9. Você já interrompeu seus estudos?

- a) ☐ Sim

b) () Não

10. Motivo que deixou de frequentar a escola?

a) () Falta de tempo para estudar

b) () Mudou de cidade

c) () Dificuldade de aprender

d) () Outras situações

11. Motivos que o/a trouxeram de volta aos estudos?

a) () Conclusão dos estudos

b) () Qualificação profissional

c) () Mercado de trabalho

d) () Outros

12. Quais as principais dificuldades que você encontra nos estudos da EJA?

a) () Distância do local da escola

b) () Didática descontextualizada da realidade

c) () Cansaço por motivo de trabalho

d) () Falta de paciência de alguns professores

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DA EJA

1. Sexo: () masculino () feminino Idade:

2. Onde você mora? () Centro () Bairro () Zona Rural Cidade:

3. Vínculo (s) empregatício (s): () municipal () estadual () privado

4. A sua situação funcional é: () efetivo () não concursado – Carga horária:

5. Há quanto tempo atua no magistério?

6. Você exerce outra atividade profissional? () sim () não. Se sim, qual?

7. Qual é a área da sua graduação?

8. Quais os motivos que o/a levaram à escolha da profissão docente?

9. O que o/a motivou a trabalhar na modalidade de educação na modalidade EJA?

Porquê?

10. Você percebe diferenças entre os estudantes do ensino regular e os da modalidade de EJA?

11. Qual é a sua concepção de educação?

12. Você conhece os objetivos da Proposta Pedagógica da Escola Estadual 1 de Educação de Jovens e Adultos - EJA? Explique.

13. Para você, o que significa ensinar?

14. Quais as facilidades e/ou dificuldades que você encontra para trabalhar os conteúdos na EJA e atingir os objetivos de ensino e aprendizagem?

15. O que você mudaria ou incluiria na organização do ensino da EJA, para que seus objetivos pudessem ser plenamente atingidos?

16. Quais conhecimentos você considera necessários para ser professor na Educação de Jovens e Adultos?

17. Quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem?

18. A modalidade de educação na EJA da Escola contribui para a superação da exclusão?

19. Que expectativa você tem em relação ao processo educacional como um todo e especificamente à EJA?

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO SOBRE A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR/COORDENADOR EDUCACIONAL DA EJA

1. Sexo: () masculino () feminino Idade: _____

2. Onde você mora? () Centro () Bairro () Zona Rural Cidade: _____

3. Vínculo (s) empregatício (s): () municipal () estadual () privado

4. A sua situação funcional é: () efetivo () não concursado – Carga horária: _____

6. Há quanto tempo atua na profissão? _____

7. Você exerce outra atividade profissional? () sim () não.

8. Cite aspectos positivos e negativos em relação à sua função.

9. Quais ações a serem desenvolvidas na escola para um supervisor competente e comprometido com as transformações sociais?

10. Qual a concepção de aprendizagem que fundamenta o trabalho na sua escola?

11. As condições físicas de sua escola são adequadas para o exercício pedagógico?
Justifique

12. De que forma a formação do corpo técnico pedagógico interfere na qualidade do corpo docente?

13. Quais são as maiores potencialidades de sua escola na dinâmica do cotidiano escolar? Exemplifique.

14. A sua escola possui Projeto Político Pedagógico? Como a supervisão/coordenação planeja suas atividades para o atendimento do PPP?

15. Na ausência do PPP que planejamento norteia o ano letivo e a prática pedagógica destinada à implementação do ensino?

16. Comente algumas ações do Projeto Político Pedagógico que são transformadas em ação durante o ano letivo.

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO SOBRE A ATUAÇÃO DOS GESTORES EDUCACIONAL DA EJA

PARTE I

1 - Caracterização da Escola

1.1 Dados Gerais

a) Localização, bairro, região, características gerais?

b) Tipo de clientela: nível socioeconômico?

c) Períodos e número de salas?

1.2. Estrutura Administrativa e de Apoio

a) Corpo técnico-administrativo (diretor, coordenador, funcionários etc.)?

b) Situação funcional dos professores e tempo de serviço na escola?

c) Instalações e infraestrutura disponível (biblioteca, quadras, sala de informática etc.)?

d) Recursos didáticos e de apoio (vídeo, computador, máquina fotocopadora etc.)?

e) Parcerias?

2. Estrutura Pedagógica

a) Proposta Pedagógica/ Regimento Escolar/ Plano de Gestão?

b) Relação escola/família/comunidade circundante/cidade?

3. Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

a) Registos, portfólios, relatórios etc?

b) Observação e registo da presença da cultura escrita na escola (tipos de materiais expostos: impressos, produzidos por professores e crianças)?

PARTE II

1. Entrevista com Diretora

a) Formação, tempo de experiência no magistério e nesta escola?

b) Como planeja o seu trabalho anual?

1. *Sobre reuniões na escola:*

a) Tipo de reunião (pedagógica, de pais, APM, Conselho de Escola, Conselho de classe) e frequência com que ocorrem?

b) Que temas são normalmente tratados?

c) Que dinâmicas são utilizadas? Como é o “clima geral” das reuniões? No geral, como são os resultados e os encaminhamentos?

2. Sobre a função que desempenha

a) Dificuldades e satisfações da gestão de modo geral e nesta escola?

b) Em que medida sente que interfere efetivamente na vida da escola (estrutura, organização, relacionamento, clima etc.)?

c) Se tivesse de passar um “segredo do sucesso” para uma futura gestão, qual seria?

3. Sobre o trabalho pedagógico e a formação de professores

a) Existência de projetos institucionais: descrição deles em sua vinculação com a leitura e a escrita.?

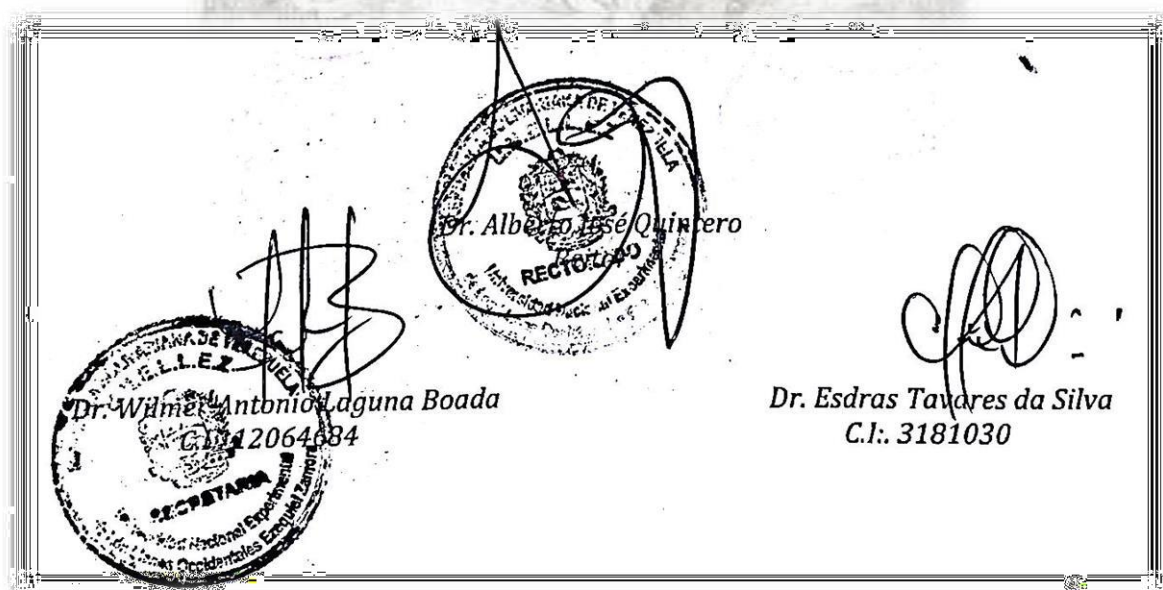
b) Relação da equipe gestora com a formação em serviço (horário de trabalho coletivo, pautas e temas da formação continuada etc.)?

c) Percepção do trabalho dos professores?

APÊNDICE 5 – Ata de Aprovação

ACTA DE APROBACIÓN

Nosotros, miembros del Jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado Titulado: **“PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA EJA: UM ESTUDO CENTRADO NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DOCUMENTAL NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO EM PORTO VELHO – RO”**, presentada por el profesor: **TEREZA OLIVEIRA SABINO**, titular de la cédula de identidad N° **308.551 SSP/ES**, para optar al título de **MAGÍSTER SCIENTIARUM EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN: DOCENCIA UNIVERSITARIA**, estimamos que reúne los requisitos



APÊNDICES 6 – Constancia

CONSTANCIA

Quien suscribe, Dr. Alberto José Quintero, Rector de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales 'Ezequiel ZAmora' (UNELLEZ, titula de la Cédula de Indentidad N° V-11.468.002. Hago consta que al(la) ciudadano(a): TEREZA OLIVEIRA SABINO, titular de la cédula de identidad N° 308.551 SSP/ES, cursó y aprobó con el Artículo N° 2 y 7 de la NORMATIVA PARA ACREDITACIÓN ACADEMICA DE SABERES Y COMPETENCIAS EN PREGADO Y POSTGRADO correspondiente a la Carrera de: MAGÍSTER SCIENTIARUM EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN: DOCENCIA UNIVERSITARIA, cuya acreditación es presencial, están conforme a la presente Normativa al original archivado en esta institución y tendrán validez para los fines correspondientes. Constancia que expide a petición de la parte interesada en Barinas, a los 10 días del mes de abril de dos mil veintiuno.



ALBERTO JOSÉ QUINTERO RECTOR
PRESIDENTE (E)

Vo. Bo. Dr. OSCAR E. HURTADO
JARASECRETARIO

Secretaria General: (0273) 5331694. Fax: (0273) 5330178,
Barinas Edo. Barinas. Alto Barinas Telf.: Central:
(0273) 5331520-5331514. Fax: 5331695.
San Carlos Edo. Cojedes. Carretera vía Manrique km. 4 Apdo. N°30 Telf.: (0258) 4331887 Fax: (0258) 4331671. San
Fernando Edo. Apure. Calle Queseras del Medio. Telf: (0247) 3411351. Fax: (0247) 3410387. El
Recreo: 3310450/60.
Guanare Edo. Portuguesa. Antiguo Convento de San Francisco. Carrera 3 entre 16 y 17. Telf: (0257) 2516483 Fax: (0257) 2531822.

A AUTORA

TEREZA SABINO



Graduada em Letras - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Pós-graduada em Educação Especial - Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Educação e Saúde Pública – Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, Gestão de Comunidades Terapêuticas - Faculdade de Medicina Botucatu da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Mestrada - Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora – UNELLEZ.

[http: lattes.cnpq.br/7576828380703338](http://lattes.cnpq.br/7576828380703338).

E-mail: tereza.sabino@gmail.com



Editora
MultiAtual

ISBN 978-658997678-3



9 786589 976783