



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UEVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –
PROFSOCIO

ELCINEI OLIVEIRA BARRETO

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE E A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

SOBRAL – CE

2022

ELCINEI OLIVEIRA BARRETO

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE E A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Francisco Alencar da Mota

SOBRAL – CE

2022

ELCINEI OLIVEIRA BARRETO

**O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE E A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em: 31 / 03 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Alencar da Mota (UVA)
Orientador

Prof. Dra. Marina Leitão (UVA)
2º Examinadora

Prof. Dr. Marcel Lima Cunha (UVA)
3º Examinador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

BARRETO , ELCINEI OLIVEIRA
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE E A PARTIR DA PRÁTICA
DOCENTE [recurso eletrônico] / ELCINEI OLIVEIRA BARRETO . --
Sobral, 2022.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho
acadêmico com 85 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Alencar da Mota.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM
REDE NACIONAL - PROFSOCIO) - Universidade Estadual Vale do
Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática Docente. 3.
Sociologia. I. Título.

A todos que me apoiaram ao longo dessa caminhada, e me ajudaram a tornar possível a realização desse sonho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a prática docente utilizada pelos professores que lecionam sociologia na modalidade da educação de jovens e adultos em Sobral-Ce. Os procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa se deram através da divisão de etapas, em que foram realizados estudos bibliográficos, estudos documentais e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Com base nas análises e estudos obtidos por meio desses procedimentos, os resultados elencados através da investigação realizada apontam que: a atribuição do docente de Sociologia na escola, por intermédio do entendimento gerado pelas Ciências Sociais, além de possibilitar ao discente a percepção dos acontecimentos sociais, é fazer com que eles se entendam como atores sociais aptos de modificar a sociedade em que vivenciamos; a maior parte dos docentes de sociologia está na ocupação pelo gosto de exercê-la. No entanto, sua satisfação profissional não é plena por conta das más circunstâncias de execução de seu trabalho docente e da falta de averiguação social da profissão. Desse modo pode-se destacar que a pesquisa foi concluída, mas não esgotamos a possibilidade de prosseguir este argumento epistemológico, renovamos que é necessária persistência dos docentes a sua prática de ensino, reverenciando sua participação no espaço educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Prática Docente. Sociologia.

ABSTRACT

The present work has as general objective to analyze the teaching practice used by teachers who teach sociology in the modality of youth and adult education in Sobral-Ce. The methodological procedures for carrying out this research took place through the division of stages, in which bibliographic studies, documentary studies and application of semi-structured interviews were carried out. Based on the analyzes and studies obtained through these procedures, the results listed through the investigation carried out indicate that: the assignment of the Sociology teacher at school, through the understanding generated by the Social Sciences, in addition to enabling the student to perceive social events, is to make them understand themselves as social actors able to change the society in which we live; most sociology professors are in the occupation for the pleasure of exercising it. However, their professional satisfaction is not complete due to the bad circumstances of their teaching work and the lack of social verification of the profession. In this way, it can be highlighted that the research was concluded, but we have not exhausted the possibility of continuing this epistemological argument, we renew that persistence of teachers is necessary in their teaching practice, revering their participation in the educational space.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching Practice. Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNBB - Conselho Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJAS - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 16 |
| 2.1 Políticas de alfabetização no Brasil | 16 |
| 2.2 Contexto histórico sobre a educação de jovens e adultos – EJA | 18 |
| 2.3 Educação de jovens e adultos na atualidade | 25 |
| 2.4 Bases legais aplicadas à educação de jovens e adultos | 38 |
| 2.4.1 Como se deu o Processo de Fortalecimento da EJA | 46 |
| 3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 49 |
| 3.1 Breve histórico da sociologia como disciplina curricular | 49 |
| 3.2 A formação docente e o exercício da docência em sociologia | 53 |
| 3.3 A sociologia no contexto do ensino de jovens e adultos | 56 |
| 3.4 Metodologia do ensino em sociologia | 59 |
| 4 DELINEAMENTO DO ESTUDO | 62 |
| 4.1 Tipo de métodos da pesquisa | 62 |
| 4.2 Lócus do estudo | 63 |
| 4.3 Participantes do estudo | 65 |
| 4.4 Coleta dos dados | 65 |
| 4.5 Aspectos éticos | 6 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 67 |
| 5.1 Perfil socioeconômico dos professores de sociologia pesquisados .. | 67 |
| 5.2 Percepção dos professores sobre a disciplina de sociologia na educação de jovens e adultos na cidade de Sobral – CE | 68 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 78 |
| REFERÊNCIAS | 80 |
| APÊNDICES | 85 |
| APÊNDICE I | 86 |
| APÊNDICE II | 87 |

1 INTRODUÇÃO

A formação docente para a EJA é fundamental para que haja uma educação de qualidade, visto que somente deste modo o educador será capacitado para planejar didáticas que tragam bons desempenhos em sala de aula, confirmando a estadia desses alunos na escola. Expondo-os a relevância de prosseguir seus estudos, com o propósito de se tornarem cidadãos críticos e reflexivos para que possam relacionar-se de maneira participativa na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica, nos seus ciclos fundamental e médio, protegida por lei, segundo a legislação atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Atende aos indivíduos que, por algum motivo, não puderam finalizar os estudos no período certo e reflete uma probabilidade para executar o progresso de todos os sujeitos, de todas as faixas etárias. Esse método compõe-se numa enorme responsabilidade social e educacional e compete ao educador na sua conduta de intercessor do conhecimento, ter um suporte sólido de formação para programar suas atividades pedagógicas.

A função social de uma entidade escolar na EJA é a de trabalhar a percepção científica, este é um contrato social, e esta conduta tem que ter por propósito a constituição do ser do homem, o que, por consequência compreende a técnica de humanização determinando qual o tipo de pessoa está constituindo, se o nosso trabalho docente é para formação ou desinteresse e quais metodologias devemos pôr para criar um cidadão crítico.

A EJA tem origem, ainda no Brasil Colônia, como projeto de hegemonia ligada à Igreja e à Metrópole e termina por se tornar na modernidade uma modalidade de ensino público e universal anexada às camadas populares e trabalhadores, com enormes divergências geracionais entre si e mostrando um caráter mais revolucionário do que em seu início. No sentido do saber sociológico a EJA é apontada por Soso e Messer (2018) “como de primordial relevância para a capacidade de interpretação dos vários fenômenos sociais que se expõem na vida em comunidade, de modo reflexivo e autônomo”.

Neste contexto destacamos que o ensino de sociologia é relevante para formação do ser e igualmente para o recolhimento da cidadania em nosso país, enquanto ciência a Sociologia amplia um pensamento crítico sobre a sociedade. Essa disciplina deve de fato colaborar para isso na medida em que oferta informações sobre a estrutura e dos vínculos sociais e origina um espaço beneficiado na escola para discussões de suma relevância para o sujeito e a sociedade.

A Sociologia tem uma função relevante no cerne dos objetivos do Ensino Médio e das especificidades do EJA visto que é uma Ciência Social que procura a evolução de uma reflexão crítica nos estudantes. A sociologia discute sobre a vida, os relacionamentos e costumes humanos em sociedade. Trabalha muito próximo ao senso comum, respeitando-o, mas igualmente o problematizando. Quando define conceitos e teorias, o faz sem largar de vista o horizonte da realidade social, pois procura incentivar e classificar a reflexão crítica sobre o mundo social. Transferir aos estudantes a particularidade da Sociologia enquanto Ciência Social, sem cair na repetição do senso comum, sem, no entanto deixar de incentivar o progresso de um senso crítico, pois esse é um dos maiores desafios para os professores e professoras de sociologia.

Desse modo os estudos referentes às metodologias, práticas e estratégias de ensino em Sociologia para a Educação de Jovens e Adultos contemplam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu artigo 37, que determina “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Recuperando um direito constitucional historicamente vetado a esta população que mostra uma desigualdade cultural, política e social específico (BRASIL, 1996).

Assim, o estudo deste trabalho científica foi efetivado a partir de reflexões sobre a realidade que se apresenta, na qual o educando deve ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos, experiências acumuladas e que possui seu próprio tempo de formação a ser respeitado.

Dessa forma, é relevante destacar que a presente pesquisa possui duas justificativas que, em conjunto, desempenharam uma importante função no impulso da motivação para sua construção. A primeira se dá por motivos pessoais, levando em consideração a um determinado período profissional, onde atuei na Secretaria

Municipal de Educação de Sobral, de janeiro de 2017 a maio de 2018, como gerente da Educação de Jovens, Adultos e da Diversidade. Dediquei-me a entender este universo tão desigual, diverso e com muita experiência de vida.

Neste período, dentre as atribuições de responsabilidade da função, além do acompanhamento, orientações às formações, análise de materiais didáticos, e construção de indicações de aprendizagens, com objetivo de fortalecer esta modalidade, desenvolvemos um projeto de política de incentivo a partir da Secretaria Municipal de Educação em parceria com as escolas Municipais, chamado de “A EJA vai à Praça”, que, de acordo com um dos documentos do projeto tinha como objetivo valorizar, potencializar e divulgar as ações exitosas da EJA, buscando nas comunidades aqueles que não tiveram acesso à escola na idade certa ou egressos do contexto escolar. Dando-lhes nova oportunidade de ingressar ou retomar seus estudos, possibilitando-os adquirir através das diversas atividades exercidas na EJA, um aprendizado que fortaleça sua qualificação educacional e profissional.

Esse projeto tinha relação direta com a escola, a sociedade e a educação, possibilitando a mobilização da escola junto à comunidade, através de uma aula pública que ocorria na praça. O projeto “A EJA vai à Praça”, com suas atividades que ocorriam na escola, e na praça, proporcionava mobilização e protagonismo da comunidade escolar, dos alunos e professores da modalidade EJA.

A partir dessa experiência que obtive, percebi o quão gostei, e, por conseguinte, desenvolvi interesse em me aprofundar mais sobre o assunto, buscando então uma compreensão mais desenvolvida sobre o mesmo, levando em consideração a grande relevância que o assunto possui.

A segunda justificativa elencada se refere à própria relevância do tema e sua importância na comunidade acadêmica e de pesquisadores na sociedade brasileira. Buscar compreender sobre a trajetória profissional de professores que lecionam sociologia na Educação de Jovens e Adultos, quais conquistas e desafios encontrados por esses protagonistas durante seu percurso como educador.

Identificando os desafios, se torna mais viável traçar estratégias dentro do sistema educacional, que venham a ser aplicadas como uma forma mediadora de superação desses desafios, melhorando então a qualidade da vida profissional dos docentes e, como consequência, terá uma maior motivação advinda do professor para

dar aulas proveitosas e atrativas e, por conseguinte, geraria maiores rendimentos nas aprendizagens sociológicas dos alunos e alunas que estudam na EJA e que já se encontram em uma faixa-etária mais avançada, em que alguns já estão ingressos e até instáveis no mercado de trabalho, com um núcleo familiar estruturado com filhos e cônjuges, tendo então estas responsabilidades, que se tornam cansativas em seu cotidiano, para além de frequentar as aulas da EJA.

Além das justificativas apresentadas, que foram necessárias para dar início e continuidade ao ato da presente pesquisa, foi elaborada a seguinte pergunta, que foi dada como a pergunta que norteou esta investigação: qual a prática docente utilizada pelos professores que lecionam sociologia na modalidade da educação de jovens e adultos em Sobral-Ce?

O estudo teve-se como objetivo geral analisar a prática docente utilizada pelos professores que lecionam sociologia na modalidade da educação de jovens e adultos em Sobral-Ce. Para que este objetivo geral fosse alcançado, foram delimitados objetivos específicos: a) Contextualizar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil versando sobre as políticas de alfabetização, seu contexto histórico, formação dos professores e as bases legais utilizadas nesse cenário; b) Pesquisar as metodologias utilizadas no ensino da Sociologia como componente curricular dentro da Educação de Jovens e Adultos e c) Analisar a entrevista com docentes que ensinam a disciplina de sociologia na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Sobral-Ce, onde relataram suas vivências nessa modalidade de ensino com base nos dados coletados.

Dessa forma, este trabalho foi estruturado de forma a expor para o leitor, uma pesquisa compreensível e coerente, com os dados coletados e com todas as reflexões pertinentes à análise realizada.

O capítulo 1 se trata desta introdução, em que aborda a apresentação do tema em questão, as justificativas da pesquisa, entre outras informações relevantes para se compreender o trabalho.

O capítulo 2 abordará o contexto histórico da temática pesquisada, deixando explícita a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, avaliando como se deu o seu surgimento, assim como, quais foram às etapas que esta modalidade de ensino perpassou até chegar à atual condição.

Em relação ao capítulo 3, será apresentado sobre o ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, abordando sobre a chegada da disciplina nesta modalidade, assim como fazendo reflexões acerca das aprendizagens sociológicas contextualizadas com as experiências do público da EJA. Este capítulo também se dispõe a trazer uma discussão pautada nas bases, currículos e na construção social da disciplina de Sociologia na EJA. Essa discussão foi construída tendo como base as informações sobre os conteúdos, metodologias e concepções sobre o ensino de sociologia na EJA, além dos conhecimentos obtidos através dos documentos analisados.

O capítulo 4 apresenta o delineamento do estudo o qual irá apresentar de forma detalhada os procedimentos metodológicos utilizados durante toda a execução da pesquisa.

Já no capítulo 5, são expostas as análises dos resultados da pesquisa, apresentando as entrevistas realizadas, contextualizando e fundamentando teoricamente, abordando pontos como desafios, superações e perspectivas, entre outros pontos importantes que foram relevantes para deixar evidente a trajetória dos entrevistados, e assim, serem alcançados os objetivos deste trabalho, finalizando então, com as considerações finais.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa foram colocados em prática por meio de uma abordagem sociológica e pedagógica. A pesquisa trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que para a execução da coleta de dados foram utilizadas técnicas como entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, estudos bibliográficos e documentais de materiais criteriosamente selecionados. O público entrevistado trata-se de professores que lecionam sociologia na EJA na cidade de Sobral-CE.

Vale ressaltar, que as aulas do mestrado ProfSocio também tiveram grande importância na construção desta pesquisa, as quais foram essenciais para meu aprimoramento tanto nas questões de metodologias do trabalho científico, como nas de aperfeiçoamento dos meus saberes em relação ao tema pesquisado.

Apesar das dificuldades encontradas, como a questão da escassez de material bibliográfico sobre o assunto, a situação pandêmica em que se encontra o país, o que impossibilitou ser realizada a pesquisa *in loco*, entre outros desafios, a pesquisa foi

concretizada, de forma a se obter resultados significativos para a o meio acadêmico e educacional como um todo.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 Políticas de Alfabetização no Brasil

O esfacelamento do sistema educacional (OLIVEIRA, 2011), a falta de políticas públicas de cooperação técnica e financeira por parte do governo federal, as políticas ineficazes na formulação de programas educacionais e formação docente (DEMO, 2008) e as propostas pedagógicas construtivistas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que rejeitam os novos conhecimentos das ciências cognitivas e neurociências (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007) são alguns dos fatores apontados na relação entre políticas ineficazes com o quadro precário da educação.

Esses fatores de ordem política afetam também a alfabetização, já que essa é uma área específica no bojo da educação. E por ser área específica, é possível perceber problemas específicos que poderiam ser sanados. Os PCNs, se tornaram os melhores indicadores das políticas de alfabetização, orientando as estratégias do Ministério da Educação, as secretarias municipais e estaduais em educação, as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e os projetos didáticos, pedagógicos e afins (OLIVEIRA, 2011). Contudo, os próprios PCNs passaram a ser alvo de críticas devido à ênfase às propostas construtivistas que ganharam força a partir da década de 1990.

Conceitos como Alfabetismo Funcional e Letramento foram incorporados ao escopo da alfabetização sem demarcar os limites conceituais, gerando confusão teórica que culminaram na prática. Por exemplo, “[...] os PCNs não apresentam uma definição de alfabetização e associam a definição de alfabetização com letramento” (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Isso é um equívoco no sentido de que a perspectiva de alfabetizar vem de uma epistemologia universal e tradicional, enquanto que o conceito de letramento surgiu há algumas décadas e tem sido influenciado pelo paradigma recente da Educação no Brasil. Como “[...] o texto dos PCNs não determina as competências da alfabetização, relata sobre decodificação e ignora totalmente questões relacionadas com método e com fluência de leitura” (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Assim, diante do cenário traçado, entende-se que desde a constituição de 1988, o que se faz através das políticas públicas na educação no Brasil é investir mais no que está errado. Numa analogia muito simples, seria como se para uma pessoa

desnutrida por somente comer pão e água, a solução recomendada em relação à desnutrição abarcasse apenas o aumento na quantidade de pão e água a serem ingeridos.

Desde 1980, o país inicia um processo de reformas políticas, e na década de 90, o Brasil passa a adotar uma série de reformas neoliberais resultantes do início do ingresso no mundo globalizado. Os Estados até então ainda atendiam modelos tecnicistas decorrente do pós-guerra e revolução industrial das décadas de 1950, 1960 e 1970 para suprir as demandas industriais e empresariais.

Passado esse período histórico podemos dizer que com a flexibilização, a racionalização e a abertura do mercado internacional iniciam-se um período em que a formação oferecida nas escolas já não era suficiente. O impasse agora seria atender um mercado mais exigente e com características próprias da economia da política neoliberal, onde a competitividade e o capital determinam o que o homem deve estudar para atender o novo mercado seguindo orientações de países ditos mais desenvolvidos da esfera internacional (OLIVEIRA, 2000).

Neste novo cenário as políticas públicas da educação vão atendendo os países aliados para corresponder aos requisitos por eles impostos, inicia-se a aplicação dos PCN' s - Parâmetros Curriculares Nacionais e as DCE – Diretrizes Curriculares da Educação para determinar o que estudar o fazer educativo, as práticas docentes locais, e de forma bem diversificada respeitando as peculiaridades do seu próprio território. Vale destacar que as políticas sociais não interessam ao mercado neoliberal, por isso o Estado Neoliberal é mínimo no provimento de políticas sociais, sendo um Estado máximo no que diz respeito à riqueza e controle.

A nova BNCC – Base Nacional Curricular Comum, aprovada em fevereiro de 2019, com o discurso de diminuir a desigualdade social, dispondo de ensino gratuito e igual para todos. Escondendo até chegar aqui outras formas de pressão do mercado neoliberal, como de que empresas privadas adquirirem lucros com o serviço público, e trata em desmedidamente ocultar, que as arestas da boa educação não é a má formação é antes de tudo, falta aplicação nos recursos para educação e valorização dos professores.

A dimensão do currículo na educação nos aspectos de conceitos compreende a BNCC servindo como Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política

nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.8).

Com essa perspectiva, seus percussores defendem que poderão fortalecer a colaboração para a formulação de políticas educacionais e de qualidade de ensino comum a todos os estudantes, esse acesso como necessário aos sistemas, redes e escolas para todos os estudantes.

A linguagem no documento da BNCC do ensino fundamental garante que por meio das competências nos campos pedagógicos e do direito ao longo da educação básica que sua proposta reconhece que “os valores na educação” deve afirmar valores e contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, justa e, voltada para a preservação da natureza.

Pensar em Educação de Jovens e Adultos nos tempos atuais nos remete a considerar os caminhos que esses jovens e adultos percorrem para alcançar o tão almejado conhecimento que, por motivos diversos, não conseguiram completar na infância. Neste contexto, podemos dizer que na educação básica muitas crianças e jovens não apresentam um rendimento significativo devido a fatores econômicos e sociais, causando, dessa forma, a evasão desse sujeito que, devido as exigências do mercado de trabalho, retorna aos estudos na fase adulta.

2.2 Contexto Histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA

A educação de jovens e adultos (EJA) acata uma quantia particular de estudantes. Aqueles que por qualquer razão não pode completar todos os ciclos da educação básica na idade correta. Deste modo, dirige-se para jovens, adultos e idosos. A EJA, no ciclo fundamental e médio é dirigida pela Lei 9394/96, a qual define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

De acordo com a LDBEN (1996) a educação de jovens e adultos é uma categoria da educação formal que “adaptada a diversas maneiras de educação, à ciência, ao trabalho e a tecnologia, leva ao permanente progresso de habilidades para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, observa-se que a EJA se volta para o progresso ou achado de qualidades dirigidas para o trabalho. No entanto, além dos

documentos legais, a educação de jovens e adultos vista segundo Mortatti (2013, p.45) “como um ensino que propõe primeiramente o progresso integral dos discentes e a obtenção de objetivos pessoais, que podem ser conectados ao trabalho, porém podem ter um anseio de desejos pessoais”.

A educação de jovens e adultos tem especificidades que se diferenciam das outras categorias de ensino, visto que se trata de discentes que tiveram seus privilégios de educação na idade certa indeferidos. “Não obtiveram admissão, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram esquecidos ou dele abandonaram; logo proporcionamos outra chance” (MORTATTI, 2013, p.11).

Vale destacar que os alunos dessa categoria de ensino desenvolveram seus conhecimentos fora do universo escolar, mas que tais saberes devem ser a fundamentação para a edificação dos conhecimentos estudantis. Por essa razão, faz-se preciso que as instituições escolares manifestem a sua função social no progresso integral do aluno.

Neste cenário, é preciso que tenha especialmente o reconhecimento da cultura e da história de vida dos alunos, o que deverá constitui-se em método de seleção dos assuntos e das condutas educativas que sejam importantes ao desenvolvimento de aprendizagem dos discentes.

Esta espécie de ensino para jovens e adultos sempre procurou metodologias que levassem em deferência as particularidades dos alunos. Uma das amplas competências na evolução de metodologias de instrução para a educação de jovens e adultos foi Paulo Freire, com sua colaboração significativa, que deu vantagem para utilização dos métodos desenvolvidos em todos os graus de ensino. `

Compreende-se, desse modo, que a metodologia deve ser norteada para as experiências e as aprendizagens dos educandos, sendo preciso o vínculo entre a teoria assimilada e a prática vivenciada, ou seja, dizer que a conduta das disciplinas curriculares deve ser articulada às características do ensino de jovens e adultos.

Vale pensar que, a grade curricular no ensino de jovens e adultos acompanha o mesmo sistema da educação básica, tanto no que se refere ao ensino fundamental quanto ao ensino médio. Isto é, os alunos que estejam cursando a EJA, na etapa do Ensino Médio, devem, fatalmente, aprender todas as disciplinas que consistem no currículo do ensino médio da educação básica, dentre elas a sociologia. No ensino fundamental, mesmo sem o aparecimento da disciplina, seus temas estão presentes em outras áreas do saber que agregam a sociologia (DAMIS, 2010).

Tratando-se, nesse caso, do processo de escolarização, a educação abre possibilidades para todos os alunos de um desenvolvimento e evolução tanto cognitiva e social para desembocar a uma educação extraescolar. Quando se fala de Educação de Jovens e Adultos é possível tocar em um processo escolar que está prevista a fim de garantir, de acordo com a LDBEN, uma educação de qualidade para todos, mesmo que esteja fora da faixa da idade prevista.

A Educação de Jovens e adultos é uma possibilidade para quem não pôde concluir seu processo de escolarização no período previsto independentemente da idade. É a oportunidade, sobretudo, para muitos adultos, que, por diversas causas, necessitaram abandonar a escola ou mesmo não puderam ingressar e chegarem a realizar o sonho de saber ler e escrever, não se tratando apenas do 'assinar o próprio nome' (HADDAD; DI PIERRO, 2009).

Desta forma, muito mais que uma simples modalidade de educação, a Educação de Jovens e Adultos é uma responsabilidade social que deve ser planejada visando favorecer os jovens e adultos que a procuram, o atendimento de suas reais necessidades sendo que deve estar proporcional a idade e a realidade dos alunos.

Com essa afirmativa é possível entender a importância e necessidade de que se efetive uma Educação de Jovens e Adultos que valorize os direitos de todos ao acesso à educação de qualidade e não apenas para que saibam assinar o nome e trocar os documentos' que apresentam o nome analfabeto.

A educação de Jovens e adultos deve ser compreendida como um processo escolar sério e imperioso, onde professores devem ter a formação apropriada para atender a todos os alunos nas suas mais diversas necessidades. Isso significa que aos jovens ou adultos que procuram esse nível de ensino, deve ser oferecido também a formação crítica para vivência da democracia, da cidadania, consciência ecológica, como também a vivência de uma cultura de paz e fraternidade (BARCELOS, 2012).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.109):

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

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil e ao estabelecer o período pombalino, não são encontrados registros de educação para adultos, sendo que de acordo com

Strelow (2010, p.51): “As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas”. As marcas de uma educação excludente ficam evidentes nesse período, sendo que apenas os mais favorecidos tinham acesso as aulas, deixando maior parte da população sem a possibilidade de qualquer melhoria.

Na primeira constituição, de 1824, há uma atenção para a instrução primária e gratuita, no entanto, segundo Strelow (2010, p.51):

(...) essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais.

O analfabetismo era considerado como a causa da falta de desenvolvimento no Brasil e também, os analfabetos excluídos e tratados como incapazes. Essa primeira campanha teve como motivação o momento de pós-guerra vivenciado no mundo e diante dele as recomendações da ONU para atentar para os milhares de analfabetos no mundo, e também o fim do Estado Novo, que projetava ao Brasil uma política democrática dando a todos os direitos de alfabetização, e conseqüentemente, o desenvolvimento. Soares (1996, p.45) apresenta “que no contexto histórico os professores do ensino noturno preparavam concomitantemente o 1º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos”.

A partir desse congresso o Serviço de Educação de Adultos do MEC (SEA's) elaborou debates sobre o tema, enviando para os SEA's municipais para que assim, se efetivasse uma educação de mais qualidade para os adultos e comprometidos com a melhoria de vida de todos. Dentro dessas publicações, segundo Soares (1996), estava às temáticas: o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário (fato que de certa forma, desqualificava a importância do trabalho do professor alfabetizador como um profissional); o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”.

A alfabetização de adultos, nessa primeira campanha consistia resumidamente no ensinar aos adultos a lerem e escrever o próprio nome, sendo que isso deveria ser feito por voluntários missionários da causa de erradicar o analfabetismo do Brasil, no

entanto essa compreensão era ainda podre e fragmentada por ser carregada de um peso de preconceito e despreparo dos profissionais. Para Soares (1996, p.45) “o sucesso da campanha não foi o número de alfabetizados, que foram poucos, mas sim nos debates gerados que vieram a minimizar a visão preconceituosa e secundária dada a alfabetização dos adultos”.

Dentro dos debates que apontaram dessa primeira campanha estão as críticas a respeito dos métodos usados para a alfabetização de adultos como também o despreparo dos profissionais agravados também pela precariedade de recursos e investimentos. Mesmo com o insucesso da campanha em termos de índices de alfabetização, diante de todos os debates emergidos, acarretou para uma mínima estruturação para o atendimento dos adultos, mas infelizmente ainda não se deu a valoração do profissional e sua formação para atuação (MORAIS, 2009).

Ao fim da década de 1950 e início da década de 1960, ocorreu uma importante mobilização civil visando uma reforma para a questão da alfabetização de adultos, sendo que se impregnou uma nova visão sobre o analfabetismo agora sendo compreendido como uma consequência da pobreza e não mais sua causa. Uma figura que se destacou nesse movimento foi o educador Paulo Freire, que abraçou e lutou pela causa da educação de adultos (SANTOS, 2010).

O ideal de Paulo Freire consistia em que a alfabetização dos adultos não deveria ser compreendida apenas com o ensino das letras, a capacidade de decodificar signos e assinar o próprio nome, mas acima de tudo, despertar esses adultos para a autonomia, para a capacidade de ler o mundo e ser ativo. Dessa forma se partia de uma pedagogia bancária e opressora para uma pedagogia da autonomia que desperte uma postura crítica.

Nesse sentido afirma Freire (2010, p.16):

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas.

Para Paulo Freire, alfabetizar não era o domínio das letras, mas a capacidade de analisar de forma crítica os acontecimentos. Era, sobretudo a atuação como cidadão consciente e crítico, pois acreditava que uma boa educação verdadeira

deveria libertar de uma consciência ingênua e não a oprimir para estar a serviço de uma minoria opressora.

O diferencial de Freire em sua forma de alfabetizar também estava na sua capacidade de olhar o analfabeto, não como um atraso da sociedade, mas como indivíduo carregado de história e saberes desenvolvidos ao longo da vida em sociedade, capaz de produzir mais conhecimentos, sendo que para despertar e mobilizar essa capacidade de produção o processo educacional deveria ser pautado no diálogo e não na relação bancária (FREIRE, 2010).

A Educação de Jovens e Adultos segundo Freire (2010, p.56) “era a possibilidade de retirar pessoas imersas na ignorância para poder atuarem de forma consciente e crítica a fim de prover uma sociedade mais justa e pautada no respeito”.

Acreditava ainda Freire (2010, p.90) que a educação era para além de favorecer técnicas de leitura, também exigia a atuação crítica e ética na sociedade. O pensamento de autor estava voltado para que se efetivasse uma educação que interferisse diretamente e positivamente na estrutura social, sendo que as pessoas analfabetas marginalizadas pudessem assumir de forma consciente e crítica o devido lugar cabível na sociedade como cidadão participativo e crítico.

Essa ideologia de Paulo Freire se espalhou pelo Brasil, sendo que ao fim da Primeira campanha Nacional de Alfabetização, Freire foi encarregado de organizar e desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, contudo, em 1964, com o golpe civil-militar essa proposta de alfabetização foi tida como ameaça a ordem e Paulo Freire foram exilados.

A alfabetização de adultos a partir de então, tornou-se apenas uma prática assistencialista, alienante e conservadora. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) destinado a jovens a partir de 15 anos, que previa uma alfabetização funcional, ou seja, a aquisição da capacidade leitora, da escrita e cálculos (MACHADO, 2009).

Em 1971, com a publicação da Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 5692/71 abriu-se uma nova concepção para a EJA, a fim de elevar a alfabetização e qualificar a vida desses jovens e adultos que ainda não são alfabetizados. Nesta Lei foi reconhecida a EJA como um direito no exercício da cidadania (TARDIF, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 alterou a concepção de Suplência, definiu a EJA como uma especialidade da Educação Básica. O parecer da Câmara de Educação Básica nº 11/2000 do Conselho Nacional de

Educação (CNE), enfatiza a dificuldade de se criar um modelo pedagógico específico para a EJA, que promova situações pedagógicas que atendam às escassezes de aprendizagem de jovens e adultos, reconhecendo e valorizando suas experiências de vida (TARDIF, 2012).

De acordo com a LDB:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetutado por intermédio a proteção de:

...**VI** - oferta de ensino noturno regular, apropriado às situações do discente;
VII - oferecimento da educação escolar regular para jovens e adultos, com qualidades e particularidades oportunas às suas deficiências e disponibilidades, asseverando-se aos que forem trabalhadores as circunstâncias de entrada e estadia na escola.

A Lei de Diretrizes de base é enfática a afirmar a necessidade de um ensino regular a ser oferecido a jovens e adultos que está fora da idade escolar. A atenção a ser dada é que esse estudo deve estar adequado a necessidade do educando. Além de oferecer atividades pedagógicas apropriadas, é indispensável oferecer também devidas condições para que os alunos permaneçam na escola.

De acordo com a LBD, a EJA é prevista para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino na idade apropriada. Cabe ao poder público, oportunizar a todos esses jovens e adultos as condições adequadas para que ingressem nessa modalidade de ensino e permaneçam até seu término, saindo do mesmo com a formação necessária para assumir uma postura crítica diante da sociedade e dos acontecimentos.

É sempre válido ressaltar a importância dessa modalidade de ensino e compreender a relevância da mesma para um avanço social, haja vista que muitos dos que ingressam na EJA de certa forma, foram privados ou se abstiveram do ensino na idade devida, e, conseqüentemente, na grande maioria das vezes estão à margem da sociedade pela pouca criticidade própria da ingenuidade da falta de estudo. Trazer todas essas pessoas que estão marginalizados para o envolvimento e comprometimento social é uma responsabilidade própria presente na Educação de Jovens e adultos.

Paulatinamente a educação de Jovens e Adultos tem ganhado seu devido lugar tanto que a partir da LDB 9394/96, se estabeleceu as Diretrizes curriculares Nacionais para a EJA, sendo considerada como um direito para o exercício da cidadania. Assim, se afirma que “[...] a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna

uma mediação significativa para a resignificação das diretrizes [...] não significa uma reprodução descontextualizada face ao caráter específico da EJA” (BRASIL, 2000).

Diante dessa afirmação é possível perceber a necessidade de oferecer aos alunos uma educação que condiz com suas necessidades e que respeite o conhecimento prévio e a experiência de vida que essas pessoas trazem para as salas de aula de EJA. Assim, é enfático que se trate o adulto como adulto, haja vista que em muitas realidades até o material pedagógico usado com os adultos, é o ‘restante’ do que é usado com as crianças das series iniciais (TARDIF, 2012).

A atuação pedagógica em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos deve ser direcionada para as respectivas idades, com discussões que de espaço para o desenvolvimento integral de cada aluno.

A atividade pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, obrigatoriamente deve ser realizada de forma diferenciada para atender as necessidades e expectativas do público que a frequenta. Como também é preciso que de atenção ao horário em que acontecem as aulas haja vista, muitos dos alunos que procuram a EJA trabalham durante o dia.

Um fator peculiar da Educação de Jovens e Adultos está na atenção destinada às particularidades essenciais da EJA, como, as idades e adequação do material pedagógico, a seriedade e objetividade a ser dada aos conteúdos, haja vista que se tratam na grande maioria de pessoas carregadas de experiências que devem ser usadas no fazer pedagógico, a flexibilidade em relação ao currículo, a formação e capacitação dos professores do EJA, como também, o auxílio específico nas dificuldades de aprendizagem.

2.3 Educação de Jovens e Adultos na Atualidade

A educação de jovens e adultos, na atualidade, adquire um novo sentido. Este sentido é fruto das práticas desenvolvidas nos espaços em que a educação vai sendo construída: escolas, movimentos sociais, trabalho, práticas cotidianas, conforme definição de Oliveira (2011, p.41):

Educar jovens e adultos, em última instância não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E por isso se faz desde o lugar que passa a ocupar nas políticas públicas. De nada adianta impor

conteúdos, se não se sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência.

Para que a educação de jovens e adultos possa cumprir suas finalidades socioculturais essenciais algumas qualidades para o educador: a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar.

Assim, afirma Freire (2010, p.51):

Os alfabetizadores, diferentemente dos alfabetizandos, tiveram algumas oportunidades socioculturais que lhes permitiram apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Seu grande compromisso político-pedagógico está em colocar essas experiências à disposição e a serviço dos alfabetizandos de maneira a permitir-lhes ter acesso a esse saber. Isto é possível numa relação horizontal em que partindo-se de diferentes níveis de conhecimentos e experiências, através de permanente diálogo, alfabetizando e alfabetizadores consigam atingir o mesmo ponto de chegada: a apropriação do saber sistematizado e a sua utilização como instrumento de intervenção social.

Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse professor procure conhecer seus alunos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder essas necessidades, esse professor terá de buscar conhecer melhor os conteúdos a serem ensinados atualizando-se constantemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la.

A palavra aprendizagem parece ser a solução no mundo moderno e tema candente diante da diversidade das condições que se põem frente aos indivíduos jovens e adultos. A velocidade com a qual as mudanças se operam na verdade, a começar de inovações que se apoderam do cotidiano, apontando a riqueza da formação de aprendizagens em todas as áreas e de todas as normas, desafia a percepção dos que nasceram e foram gerados em um mundo dado, quase acabados cujos assuntos faziam crer que era só um, e somente um, o mundo (PAIVA & SALES, 2013).

Os 10 países com mais analfabetos conforme Sales & Paiva (2014), equivalem a 73% do percentual global mundial, além de que, o índice de analfabetismo decresceu somente 1% entre 2000 e 2011, o que mostra que a EJA na esfera mundial não tem tido um bom progresso. Pode-se dizer que para uma transformação deste

campo, a escola pode ofertar uma notável colaboração para a prosperidade dos sujeitos adultos, uma vez que numa sociedade letrada, ela é essencial para proporcionar a mudança dos sujeitos ao longo dos seus métodos de evolução psicológica (CARBONELL, 2010).

Lamentavelmente tanto na escola, como na sociedade, geralmente existem pontos que colaboram para agravar o status da EJA, como um padrão de educação de baixa capacidade especialmente pela pequena força que esta categoria tem dentro das Políticas Públicas para Educação. Segundo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Brasil esta espécie de categoria tem como traço considerável a irregularidade e por tênues políticas públicas, limitadas para dar conta da busca potencial e do cumprimento do direito, nas condições definidas pela Constituição Federal de 1988. As políticas se apresentam ainda tímidas, realizando parte de um reduzido universo de grupos separados, e ainda, não conduzem os progressos das políticas públicas educacionais, que tem conseguido ampliar a licitação de vagas, como aconteceu no ensino fundamental (BRASIL, 2007).

O efeito dessa baixa particularidade pode ser observado no Exame Nacional do Ensino Médio, onde os discentes da categoria de jovens e adultos, dissociado da origem, tem sempre um resultado inferior aos dos alunos advindos de outras categorias de ensino.

Morais (2009) descreve em suas pesquisas efetuadas em vários documentos (teses e dissertações, entre os anos de 1986 e 1996) sobre EJA no Brasil, um dos relevantes desafios que é a ausência de formação peculiar dos educadores, o que para ele, é um dos principais entraves das experiências educativas nessa modalidade.

Neste ponto de vista quanto à formação dos educadores para atuar na EJA, Paiva (2006) salienta que docentes quase sempre são habilitados para lidar com crianças e acabam ajustando-se, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhuma base ao que precisariam realizar. Também professores populares, plenos de verdades sob a influência da educação popular, descrevem pontos de vista alistados em um tempo, em uma vivência social cujo movimento se modifica, necessariamente, por ser histórico, sem que os argumentos ou mesmo as práticas o conduzam.

De maneira geral, a formação indevida dos profissionais da educação chega a registros absurdos, tal que pesquisa publicada em 2010 mostra que no ensino

fundamental 66% dos profissionais não tem formação acadêmica; no ensino médio a maior parte deles 53%, igualmente não possuem formação (DAMIS, 2010). Essa vivência traz com ela uma coleção de problemas que impossibilita em muitas condições trazer para os discentes temas contemporâneos sobre evoluções ligadas a temática, em função da ausência de constituição que disponha aos profissionais uma desavença mais ampla que os temas habitualmente abordam nos livros didáticos dirigidos para a educação básica.

Di Pierro & Galvão (2012, p. 41), ressalta que há liberação de uma fala ofensiva e muito divulgada:

O analfabeto é como um microcephalo, de visão psíquica restrita, porque, mesmo que veja clara a grande massa dos princípios escritos lhe resta; pelos ouvidos passam vocábulos e concepções como se não passassem; o seu espaço de compreensão é uma linha, a inteligência o vácuo; não medita, não entende, não prediz, não imagina, não cria. A maioria só sai da indiferença mulçumana para entrar nos espasmos do banditismo.

O analfabetismo tem destinatário. É indivíduo mais velho, um estoque de sujeitos que ainda não se alfabetizaram. A maior parte está no Nordeste. O que a gente pode entender é que, a médio e longo prazo, de acordo com que esse estoque seja reduzido e a população mais jovem for crescendo, a tendência é que esse índice caia (SALES & PAIVA, 2014). As autoras citadas acima descrevem a existência de outras afinidades preconceituosas na EJA, as quais sempre surgem com um caráter indigno, enfatizando a imagem do educando jovem e adulto com a qualidade de ser “pobre e com baixo intelecto”.

Ainda nessa tendência a marginalização da EJA é nítida no discurso deprimido em diversos níveis organizacionais da educação, como podemos salientar quando na maioria das vezes as iniciativas de atuação na circunstância do analfabetismo dão-se a vinculação destes métodos a termos como “acabar” e “combater”, como se o analfabetismo fosse ora uma planta daninha, ora uma doença (SALES & PAIVA, 2014).

Adicionando-se a estes preconceitos, podemos retratar ainda a provável vivência de outros pontos que possam contribuir para que mais caracteres estereotipados sejam retratados pelos alunos de EJA. Evidenciaram Carboneli (2010) em um estudo na cidade de Duque de Caxias, região da Baixada Fluminense do

Estado do Rio de Janeiro, um percentual de 55,3% de mulheres para 46,7% de homens matriculados nos cursos de EJA.

Tendo os melhores números de alunos do sexo feminino no 2º Distrito (Campos Elíseos), propondo que pelo perfil econômico do lugar e sua localização distanciada de outros centros urbanos, as mulheres ficam rejeitadas do mercado do trabalho se dedicam ao lar.

Na categoria EJA, o que fica perceptível é o desdém e a ampliação da restrição dos sujeitos da escola. Antes de fecharmos este capítulo destinado a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, pode-se corroborar com as palavras de Paiva (2006), em um de seus muitos trabalhos propostos a cidadãos, que foram, ora esquecidos, e ora excluídos de muitas oportunidades da nossa história.

Por conseguinte, a história da EJA é muito mais preocupante do que a história da educação básica. Nela se passaram e passam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, acima de tudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO, 2018).

Hodiernamente essa inquietação se volta para o encerramento das escolas desde o começo da pandemia do Novo Coronavírus no Brasil em março de 2020 essencialmente nas escolas públicas integralmente no país. Nesse momento, algumas entidades ainda não haviam começado as aulas na categoria da Educação de Jovens e Adultos. A saída encontrada para solucionar o impedimento foi a efetivação das aulas remotas emergenciais e a partir dessa escolha, apareceram diversos questionamentos em associação à fragilidade estrutural das escolas públicas, que não auxiliam no progresso da tecnologia. Nesse contexto, observamos, por intermédio dos meios de comunicação, a infeliz realidade desafiada pelos Estados e Município ao tentar dar sequência as aulas para a população que depende do ensino público em meio à pandemia.

A educação é um direito de todos e, por esse motivo, ela deve ser de qualidade em todos os pontos de vista, com subsídios tecnológicos oportunos nas escolas e nas mãos de estudantes e professores incentivados e habilitados para ensinar e aprender. O que está evidente é que os mecanismos digitais são fontes relevantes de pesquisa e relação entre escola, professores e estudantes e que a educação, hodierna e do futuro, contará progressivamente com elas (SOUZA, 2020).

Espera é que essa vivência possa provocar a atenção e conscientização do poder público para a vivência das escolas públicas do país. Se as aulas à distância representam um problema para a população mais jovem que geralmente tem facilidade de manuseio com os dispositivos eletrônicos, imaginem para as pessoas que estudam na EJA, adultos ou idosos, que têm menor familiaridade com as atuais tecnologias.

A Educação de Jovens e Adultos é constituída por indivíduos trabalhadores estudantes formados por jovens, adultos e idosos e com histórias de vulnerabilidade social, os quais necessitaram interromper os estudos para trabalhar, cuidar da família, ajudar na sobrevivência da família, dentre diversas outras condições de dificuldades. A pandemia do Novo Coronavírus vem se juntar a essa desigualdade social pela qual atravessa os indivíduos que estudam na EJA, traçando um quadro que os deixa ainda mais comovidos.

A maior parte desses indivíduos é formada por idosos, o que colabora para os obstáculos em relação ao acesso às aulas online pela falta de ferramentas e competência em manuseá-los, além do obstáculo de obtenção de internet que dá acesso às aulas, o que busca tempo e depende do auxílio de terceiros.

Um dos elementos positivos da EJA, com a entrada dessas pessoas na sala de aula, são os encontros diários dos alunos e alunas, o que consiste num fator relevante no que concerne a convivência e interação social. O que se compreende é que para as pessoas mais jovens o tempo é fundamental, aspirando cumprir os anos essenciais para terminarem a Educação Básica, enquanto que para os indivíduos mais idosos, além da vontade de aprender, vão à procura de outro bem precioso, a relação com seus pares. Esta questão se explica porque muitos deles acham-se sozinhos ou acompanhados por parentes mais jovens que trabalham durante o dia, o que prejudica o convívio pleno.

Esse convívio com os colegas e docentes é muito relevante para esses indivíduos, pois representa um escape do isolamento e da rotina em casa. Nessa acepção a escola é visualizada como um território de formação de identidades, mesmo se tratando de diversas convivências etárias. Com suas leis institucionais e funcionais com reflexos em nossa sociedade, a entidade absorve esses indivíduos sociais, políticos e culturais, que tentam se adaptar a ela e, ao mesmo tempo, levam para o cerne desse lugar as culturas, os desejos e as esperanças com vínculo à

educação. Esses indivíduos estão conversando com e na escola e esta igualmente necessita estar aberta a essa troca de saberes.

Deste modo, verifica-se que a EJA é muito mais que escolarização; é igualmente lugar de inserção de jovens, adultos e idosos, local de encontros, reencontros e reconhecimento. Trata-se da dimensão social da aprendizagem que não tem feito parte do contexto de pandemia do Novo Coronavírus.

É preciso que todos, inclusive a escola compreenda que os educandos de Educação de Jovens e Adultos vivem problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros e que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade (OLIVEIRA; PAIVA, 2004). Os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes.

São pessoas que vivem no mundo do trabalho, capitalista com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos e nada disso deve ser relevado no processo educacional. Arroyo (2018) assim afirma, essas diferenças podem ser uma riqueza para fazê-lo educativo.

Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2018).

São dois os conhecimentos que se dividem em um o pré-estabelecido e o saber adquirido. O primeiro, quer dizer aquele saber da primeira relação com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro, de acordo com suas experiências e vivências, o famoso conhecimento prévio.

O ambiente escolar, para ser satisfatório, tem que ser transformado para o acolhimento dos alunos, que é alguém especialmente receptivo à aprendizagem, repleto de curiosidades e que vai para a sala de aula desejosa de novas experiências, como por exemplo, aulas interativas, criativas, reflexivas, fáceis e participativas. Depois disso, o principal não é a matrícula desse aluno, mas sim, a permanência desse jovem e adulto na escola, para que produzam conhecimentos e se tornem

sujeitos mais ativos, participativos e cresçam cultural, social e economicamente no meio social em que vivem. Ao escolherem o caminho da escola, os jovens e os adultos optam por uma via propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal (CRUZ, 2015).

Trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre a casa e a escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é, antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

Uma característica frequente dos alunos é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Esse fracasso escolar tem também outros pontos importantes, por exemplo, forma como o aluno interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com colegas, suas relações familiares e os vínculos que constrói com o conhecimento (MORAIS, 2009).

Em relação à escola, os motivos são o modelo pedagógico, perfil dos professores, falta de material, dentre outros. No âmbito social, o fracasso fica por conta das políticas públicas de educação e a secular desigualdade econômica e social da sociedade brasileira. Para uma pessoa adulta que retoma seus estudos, o desejo maior é o de se preparar para o trabalho, de ter autonomia e de se dar bem profissionalmente (MACHADO, 2009).

A abordagem metodológica neste sentido não deve ser desenvolvida com os mesmos parâmetros utilizados para se trabalhar com crianças. Um aluno com idade de 30 anos, por exemplo, retomando os anos escolares correspondentes ao 4º ano do ensino fundamental não se interessará por uma atividade caracterizadamente infantil. Daí a necessidade de abordar conteúdos equivalentes, mas com uma linguagem adulta e que vá ao encontro daquilo que esse público deseja (OLIVEIRA, 2011).

A educação é o maior e melhor instrumento gestor de mudança, através dela as pessoas conseguem compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, dessa forma, a própria educação deve ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com

o novo, ou tornar essa clientela apta ao trabalho e enfrentamento dos desafios sociais, com participação igualitária (CARDOSO-MARTINS, 2010).

O Brasil já deu um grande passo nas questões que se referem a alfabetização de jovens e adultos, embora continuamos dentro da escala dos países com maior taxa de analfabetos. E o problema, como já mencionado, é que o adulto que procura a escola não quer apenas aprender a ler e a escrever, ele quer e necessita é de atualização com o contexto social em que vive e faz parte (CRUZ, 2015).

A defasagem escolar é grande, segundo a Lei 9.394/96 art. 37 “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”, dessa forma, e se realmente acontecesse o que está previsto em lei, teríamos muito mais jovens dentro das escolas. Em consequência do desemprego, a busca pelo ensino profissional e técnico aumentou significativamente. O jovem quer trabalhar, mas falta qualificação e oportunidades, principalmente a de concluir a educação básica e ter parcial domínio das novas tecnologias (ARROYO, 2018).

Os alunos da educação de jovens e adultos apresentam características próprias: são majoritariamente trabalhadores ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições. Entre estas, encontra-se, evidentemente a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de interesses imediatos específicos, marcado pela busca de mecanismos de sobrevivência (SALES & PAIVA, 2014).

Quando nos referimos ao analfabeto na sociedade letrada, isto é, a esse sujeito que faz parte da civilização, escolarizada, industrializada e que não tem o domínio da palavra escrita, estamos nos referindo, na verdade, a um grupo social composto em sua maioria, por indivíduos de zonas rurais, trabalhadores em ocupações pouco qualificadas e com uma história descontínua e mal sucedida de passagem pela escola; seus pais também eram trabalhadores em ocupações braçais não qualificadas (principalmente lavoura) e com nível instrucional muito baixo, geralmente também analfabeto (DUARTE, 2000).

De acordo com Oliveira (2011, p.17):

A caracterização desse grupo cultural repete-se nas várias situações escolares e de pesquisa que lidam com esse personagem que designamos genericamente como “analfabeto”: ele tem um lugar social específico, que vai combinar-se com sua incapacidade de utilizar o sistema simbólico da escrita.

Por outro lado, a alfabetização de adultos segundo Oliveira (2011, p.19) é ter consciência de que “os processos de desenvolvimento estão relacionados a três grandes fatores: etapa da vida, circunstâncias culturais, históricas e sociais de sua existência e experiências particulares de cada um, não generalizáveis para outras pessoas.”

Considerar estes aspectos é fundamental para o trabalho com o adulto não alfabetizado ou pouco escolarizado. Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico. Como explicita Palácios (2000, p.26):

Só no final dos anos 70, os estudiosos ampliaram a compreensão do processo de desenvolvimento para além da adolescência, considerando a idade adulta e a velhice, fases que comportam mudanças no processo de desenvolvimento psicológico.

Segundo Oliveira (2011, p.19):

O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto de seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio. É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento e o conhecimento são decorrentes da aprendizagem mediada pela interação em diferentes contextos sociais e experiências no coletivo, sobretudo a escolarização formal é condição necessária para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento. Cabe aos profissionais da área desenvolver em suas práticas pedagógicas, um trabalho realmente direcionado aos adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados, considerando que estes têm potencial para aprender e se desenvolver cognitivamente.

Numa sociedade de escrita presente como na cidade contemporânea, raramente encontramos pessoas completamente analfabetas. Obviamente que, como consumidor da palavra escrita, o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos que, tendo passado por um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado.

Partindo desse pressuposto, Vigotsky (1996, p.115) defende que:

Ao referir-se aos adultos, reconhece a sua capacidade para aprender e desenvolver-se: (...) os adultos, como bem se sabe, dispõe de uma grande capacidade de aprendizagem, considera superficiais as teorias de Thorndike e James por reduzirem o processo de aprendizagem à formação de hábitos e critica o estudo dos dois e de outros, por explicarem a diferença entre crianças e adultos como relacionada ao ritmo de aprendizagem.

Frequentemente esses indivíduos sabem escrever o próprio nome, muitas vezes reconhecem ou sabem escrever algumas letras, conhecem os números. Alguns conhecem letra de forma, mas não letra cursiva, outros têm dificuldades de saber onde “termina uma letra e começa outra”, outras ainda, conhecem as letras, mas não sabem “juntá-las”. Portanto Freire (2010, p.32) enfatiza que: “não se deve ensinar só a leitura da palavra ou só a leitura do mundo, mas as duas, dialeticamente solidárias”.

Ainda sobre este aspecto Freire (2010, p.39) nos afirma que:

Refletir sobre o saber e o conhecimento no mundo e como mundo, ou seja, é pensar a vida do homem e o mundo que o cerca. O mundo dos homens é a sua própria realidade. Nas atividades dos homens é que surge sua interação com a vida e, assim, o próprio dever (...) essa reflexão nos leva a compreender o homem como sua própria história. Assim temos que tematizar os homens na sua totalidade histórica, o seu agir e o seu existir no mundo.

O lugar social ocupado pelo analfabeto, juntamente com a ideia dos diferentes graus de analfabetismo, coloca a questão do analfabetismo no mundo letrado menos como um problema referente ao processo de alfabetização em si e mais como um problema que diz respeito às relações entre culturas e modos de pensamento. Isto é, segundo Oliveira (2011, p.18):

O analfabeto não é qualquer indivíduo tecnicamente definido como privado da capacidade de leitura e escrita e, portanto, necessitado de uma ação alfabetizadora que simplesmente lhe permita o acesso ao sistema simbólico da escrita. Ao contrário, a questão central parece ser o enfrentamento de um grupo cultural de origem iletrada (e rural, tradicional, sem qualificação profissional) com o modo dominante na sociedade letrada (e urbana, escolarizada, industrializada, marcada pelo conhecimento científico e tecnológico).

Portanto, para caracterizar com clareza essa parcela da população a ser atendida pela educação de jovens e adultos é fundamental refletirmos sobre quem é seu público, suas características e especificidades. Tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público.

Segundo Freire (2010) comenta que baseado em pesquisas e experiências chegou-se à conclusão que os motivos que levam jovens e adultos a procurar estudar são referências predominantes no que diz respeito às suas expectativas de conseguir um emprego melhor, poder ensinar as tarefas escolares de seus filhos ajudando-os em sua aprendizagem, especialmente as mulheres, por permanecerem por mais

tempo no ambiente familiar e dar-lhes bons exemplos, se expressar melhor e não depender muito dos outros.

É possível que ao integrar-se a escola imaginem encontrar salas de aulas tradicionais como: repetição em coro do alfabeto, cadeiras enfileiradas, cópias do quadro negro, momentos rígidos de entrada e saída, não poder sair da sala quando o professor estiver dando sua aula, enfim, disciplinas rígidas que em sua visão corresponde ao modelo de escola anteriormente conhecida (FREIRE, 2010).

A situação com os adolescentes tende a ser diferente, principalmente nos centros urbanos. Normalmente passaram por vários anos sem sucesso na escola regular, geralmente adolescentes com conflitos tanto familiares como escolares e ainda se ver expresso a indisciplina o que é comum também a autoafirmação. O educador neste momento, em ambos os casos deverá trabalhar juntamente com o educando para que este reconstrua sua imagem tanto escolar quanto de sua personalidade.

O Censo Escolar divulgado em 2020 registrou uma queda de 8,3% nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação ao ano anterior. No período, foram 270 mil estudantes a menos nas salas de aula. A diminuição aconteceu tanto na EJA de nível fundamental (-9,7% com a redução de 187,4 mil matrículas) quanto na de nível médio (-6,2% com a redução de 83,5 mil matrículas). O levantamento indica que 1,5 milhão de estudantes de 14 a 17 anos não frequentam a escola.

Em 2020, a data de referência do Censo Escolar foi antecipada de maio para março em virtude da pandemia de covid-19 e consequente interrupção das atividades presenciais na maior parte das escolas. Dessa forma, a pesquisa apresenta um retrato da situação das escolas em um contexto anterior à pandemia, não refletindo, portanto, seu impacto na educação.

Com precisão e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico, o professor deve estar em condições de definir, para cada caso específico, as melhores estratégias para prestar ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem. O professor de jovens e adultos tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, pois numa mesma turma poderá encontrar alunos com diferentes bagagens culturais (MACHADO, 2009).

Ainda sobre o assunto Machado (2009) que é uma responsabilidade importante dos professores de jovens e adultos favorecerem o acesso dos alunos a materiais

educativos como livros, jornais, revistas, cartazes, textos, apostilas e vídeos, etc. Deve-se considerar o fato de que se trabalha com grupos sociais desfavorecidos economicamente e de muito pouco acesso a essas fontes de informação fora da escola.

Um dos grandes objetivos que o professor deve ter é sempre ser consciente do que se quer atingir, em cada aula ou, até mesmo, em parte de sua aula estabelecer um objetivo seguro o qual a turma se sinta à vontade para poder perguntar, responder, sugerir ou até mesmo discordar.

Ao longo de toda sua trajetória, Freire (2010, p.33) mostrou que:

o professor, ao longo do papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer a leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários a intervenção na sociedade, tinha o papel pedagógico e epistemológico de propiciar aos alunos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitassem formas competentes de intervenção gnosiológica e política.

Finalmente, os professores devem atentar para o fato de que o processo educativo não se encerra no espaço e no período da aula propriamente dita. O convívio numa escola ou em outro tipo de centro educativo, para além da existência às aulas, pode ser importante fonte de desenvolvimento social e cultural. Por esse motivo, é relevante considerar também a dimensão do centro educativo como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo-se festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade para frequentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades.

O professor deve ter sempre em mente que o seu papel é o de agente de transformação social e como tal pode, pela educação, combater, no plano das atividades, da discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, a qual afasta e estigmatiza grupos sociais.

Cabe ao professor construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se e viver, antes de qualquer coisa, como ser social. A manifestação de características sociais que esse aluno venha partilhar com seu grupo de origem pode ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida. Cabe ao professor, ainda, reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, buscando superar as discriminações, consciente de que estará atuando sobre um dos mecanismos de exclusão cumprindo uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

2.4 Bases Legais Aplicadas a Educação de Jovens e Adultos

Este tópico explora as principais características da EJA a partir da Legislação educacional brasileira, tecendo apontamentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e caracterizar as metas estabelecidas no PNE em relação à EJA, traçando uma trajetória específica quanto à correlação educação e Lei.

A partir do entendimento pretendido, será enfatizado o direito à EJA Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que só aparecerá na Constituição de 1934, quando somente será consolidada na Carta Constitucional promulgada em 05 de Outubro de 1988, que é produto de cinco séculos de registros de lutas em busca de uma educação básica com um direito unânime do sujeito, enquanto pessoa e do cidadão.

No Parecer nº11 CNE/CEB/2000 encontram-se afirmações de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino têm sido mais abertos a adolescentes e jovens, citando como exemplo os ciclos de formação e as classes de aceleração. Porém, afirma que as classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. Neste Parecer nº 11/ CNE/CEB/2000, elas estão assim definidas: É um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais aceleradamente no seu processo de aprendizagem.

Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. Portanto, esta função vem reparar o postulado de inúmeras pessoas que não tiveram acesso ao banco escolar relacionado idade/ano. Assim, é confirmado pelo referido documento que o ponto de chegada dessa função, torna-se um ponto de partida para a igualdade de oportunidades. Por isso, necessita-se da outra função – a equalizadora. Ela irá dar cobertura aos trabalhadores e outros segmentos a buscar novas oportunidades e direitos a uma vida de qualidade (OLIVEIRA, 2011).

Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. De acordo com o Parecer nº15 CNE/CEB/98, o Parecer nº 11/2000 afirma que esses demandantes têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental. São estudantes, via de regras, mais pobres, que necessitam do estudo e aspiram trabalhar para a própria sobrevivência.

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente em relação à escolaridade e os jovens e adultos sem um mínimo de escolaridade (pelo menos até o ensino médio) vão ficando à margem da sociedade, vivendo o que os autores Haddad e Pierro (2011, p.57) mostraram “sobre a dualidade do Brasil e seus pares opostos”. Daí a importância da busca pela equidade e do incentivo aos adultos a ultrapassar o processo de alfabetização, para a formação de leitores de livros, de múltiplas linguagens visuais e que Paulo Freire (2010) chamou de “leitura de mundo”.

Assim, os jovens e adultos poderão somar aos seus saberes experienciais aos saberes das ciências, superando o pensamento de senso comum e passando ao pensamento crítico de sua realidade e do mundo. Isso confirma a 3ª função que o Parecer nº 11 CNE/ CEB/2000 cita, a função qualificadora: Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (OLIVEIRA, 2011).

Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Uma educação que busca a qualidade de vida, uma educação que interpenetra em nossos saberes experienciais, formando novos saberes. Descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista e de um intelectual (MACHADO, 2009).

Nesse contínuo, a função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho das descobertas. Ela é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer n.16/99.

Isto não retira o caráter complementar da função ora descrito que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto aprendido em vista de uma reconversão profissional, seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. Assim, é essencial nessas funções comprometedoras da EJA, que ela crie uma pedagogia própria, para pessoas que já

possuem outros conhecimentos construídos ao longo de suas vidas. Nesse sentido, a base desse processo é uma alfabetização repensada (OLIVEIRA, 2011).

O Parecer nº11/ CNE/ CEB/2000 empresta a seguinte citação da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos: [...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades.

A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. Continua-se a discutir, nessa Declaração, que a privação dos códigos relativos à leitura e à escrita não é tarefa somente da educação escolar, pois essa discriminação não nasceu nela. A educação escolar é imprescindível, mas ela sozinha não dá conta de exterminar com as desigualdades deste país (HADDAD; PIERRO, 2011).

A falta da leitura e da escrita prejudica e muito a qualidade de vida, tanto dos jovens como dos adultos, neste século conhecido como “o século do conhecimento”. Assim, a EJA deve ser vista como uma função reparadora que oportunizam jovens e adultos frequentar uma instituição escolar, porém com um modelo pedagógico próprio que satisfaça às suas necessidades de aprendizagens. Não se pode considerar a EJA, nesse novo conceito, como apenas um processo inicial de alfabetização (ARROYO, 2018).

Desse modo, os movimentos, os conceitos e as definições mostrados, de um modo resumido, mostram que esse conceito não acontece por acaso e sim devido a um contexto político, econômico e social. Em uma conjuntura nacional podemos destacar os diversos Fóruns da EJA no Brasil que são peças chave para discutir questões relacionadas a essa temática. De acordo com o professor Silva (2005, p.65) “esses fóruns configuram-se como um espaço de formação intelectual para os educadores, envolvendo, principalmente, atores de diferentes segmentos sociais, comprometidos com a política da EJA no âmbito nacional e internacional”.

Entendendo melhor a força de uma Constituição como instrumento a ser empreendido e o domínio dela emanado, Moraes (2009, p.81) apresenta-nos uma definição assertiva:

[...] a Constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas num pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se geram as Leis ordinárias. Ela fixa o poder regulador “que emana do povo e em seu nome é exercido” dividindo-o atribuindo competências, como por exemplo, o Poder Judiciário, Legislativo e Executivo. Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno. Determina também princípios que regulam a ordem socioeconômica, como por exemplo, as relações de trabalho. E, em geral, asseguram princípios que possam formalizar a ordenação educacional no País.

A primeira Constituição Brasileira (Carta Magna) data de 1824, logo após a Proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 1822. Na Constituição, ainda no período Imperial, estava determinado que todos os cidadãos tiver acesso à instrução primária gratuita. Ocorre que, nessa época, a cidadania restringia-se àqueles considerados livres e libertos, uma vez que o modelo de produção era baseado no trabalho escravo, que perdurou até 1888, quando da abolição da escravatura (MORAIS, 2009).

Encontra-se no texto do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada por Carlos Roberto Jamil Cury, a descrição da trajetória da EJA no que se refere aos aspectos da legislação. Ele descreve que o Decreto nº 7.247, de abril de 1879, o qual tratava da reforma do ensino e foi apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno. Estávamos num período ainda de escravidão, mas a preocupação com a instrução pública começava a ganhar fôlego, uma vez que os índices de analfabetismo eram alarmantes (MORAIS, 2009).

O Ato Adicional de 1834 atribuía aos governos provinciais o tratamento das questões da educação fundamental das crianças e, por extensão, dos adultos. A primeira Constituição da República Brasileira data de 1891, após a Proclamação da República, que se deu em 1889, e dá continuidade à orientação descentralizadora para a educação popular.

É importante lembrar, que a Lei Saraiva, de 1881, proibia o voto ao analfabeto num momento em que a maioria da população era analfabeta. A proibição fez com que os políticos se preocupassem com a formação de uma massa de eleitores e, portanto, com a manifestação e a defesa de ações que poderiam fortalecer a luta pela educação de adultos, especialmente pela instrução necessária para o indivíduo ser considerado alfabetizado (ARROYO, 2018).

Segundo Morais (2009, p. 82), o reconhecimento do caráter nacional da educação, como direito de todos, deu-se com a Constituição de 1934, que se referiu ao Plano Nacional de Educação, o qual deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos.

Ainda em sua narrativa Morais (2009, p. 83), comenta que num período em que a industrialização começou a ganhar fôlego e as cidades começaram a crescer, é importante observar a ampliação do número de Leis, Portarias e Decretos voltados ao ensino fundamental e à educação de adultos, afinal, desde a Proclamação da República, o analfabetismo vem sendo discutido como a “vergonha nacional” e considerado como uma das causas do subdesenvolvimento do País.

O Decreto nº 19.513, de agosto de 1945, regulamentou ações do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, voltadas às unidades federadas, estabelecendo que 25% de cada auxílio federal seriam destinados à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 1946) menciona o curso primário supletivo, voltado a adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e dois anos de duração, com os mesmos princípios do ensino primário fundamental. Em 1947, com a Portaria nº 57, de Janeiro de 1947, foi autorizada a organização de um Serviço Nacional de Educação, o que possibilitou a ação da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, atendendo à Lei nº 3.327-A, de 1957, por meio da Portaria nº 5-A que propunha o desenvolvimento de um plano piloto em um município de cada uma das regiões brasileiras.

Em 1961, foi oficializado o Movimento de Educação de Base por meio do Decreto nº 50.370, que estabelecia as Diretrizes do convênio celebrado entre o Governo da União e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Com a Lei nº 4.024, de 1961, ficou determinado que as pessoas maiores de 16 anos pudessem obter certificados de conclusão de curso ginasial mediante a realização de exames de madureza após estudos efetivados fora do regime escolar.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967, por meio da Lei nº 5.379, de dezembro daquele ano e foi extinto em novembro de 1985 pelo Decreto nº 91.980 e com a Lei nº 5.692, aprovada em 1971, foi regulamentada a inserção do ensino supletivo no ensino regular. Nesse período, o Mobral e depois Fundação

Educar ainda continuaram como os responsáveis pela manutenção dos cursos equivalentes às quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. A idade para os exames supletivos era de 18 anos para a conclusão do ensino de primeiro grau e de 21 anos para a conclusão do segundo grau.

Em 1988, com a Constituição Federal, em seu art. 208, ficou registrada a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos aqueles que a ele não tiveram acesso a idade própria. O art. 60 das disposições transitórias determina que 50% dos recursos a que se refere o art. 212 sejam aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental.

O dever do Estado com a educação foi efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Por sua vez o art. 60 das Disposições Transitórias menciona que:

Nos dez primeiros anos da Promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, **para eliminar o analfabetismo** e universalizar o ensino fundamental.

É importante destacar que a Emenda Constitucional nº 14, aprovada em setembro de 1996, altera o art. 208, dentre outros, dando nova redação, também ao art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Assim, do art. 208 altera-se a redação dos incisos I e II nos seguintes termos:

I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Observando atentamente a descrição presente no art. 208 e a nova redação da Emenda Constitucional nº 14, constatamos que foi retirada a obrigatoriedade para todos os que não tiveram acesso ao ensino.

Quanto ao art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, a partir da Emenda Constitucional nº 14 cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, porém retira-se a expressão “eliminar o analfabetismo”, que aparecia ao lado da universalização do ensino fundamental.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, que traz os arts. 37 e 38 versando sobre a Educação de Jovens e Adultos. Nela está explícito que:

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

Observa-se que a LDB 9.394/96 alterou a idade para a realização dos exames supletivos, em relação à Lei nº 5.692/71, diminuindo-a. Trata-se de uma medida positiva, mas ao mesmo tempo pode atrair os jovens que queiram, em vez de frequentar o ensino regular, esperar e optar pela realização da EJA. Ainda, observamos que não há menção nessa LDB à necessidade de haver professores especializados para a EJA, o que pode incentivar a não-qualificação dos profissionais para essa modalidade educacional. São fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado a jovens e adultos, que, dado o caráter de experiência de vida já acumulada, demandam profissionais qualificados que tenham conhecimentos suficientes para propiciar a ampliação dos saberes da vida e dos saberes escolares entre os alunos (ARROYO, 2018).

No meio do caminho entre a Constituição de 1988 e Conferência Nacional de Educação Básica de 2008, coube a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), colocada em vigor em 1996, definir parâmetros mais claros no tocante a critérios específicos para a EJA.

A LDB, em seu artigo 37, definiu que a “Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, com os “sistemas de ensino” tendo que assegurar “gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante

cursos e exames” e cabendo ao Poder Público viabilizar e estimular “o acesso e a permanência do trabalhador na escola” (MACHADO, 2009).

A LDB, ainda, no mesmo artigo 37, propõe e promove a articulação da EJA com a educação profissional. Há, ainda, na mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 38, ainda em referência a EJA, a proposição de que os sistemas de ensino mantenham “cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. A formação dos profissionais para EJA tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Médio e Educação superior – formação de professores (MACHADO, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para tal. No tocante aos exames, o que se especificam são provas que comprovem a fluência e capacitação para a conclusão do Ensino Básico, primeiramente no que tange ao Ensino Fundamental (para maiores de 15 anos) e, num segundo patamar, para o Ensino Médio (para maiores de 18 anos)(MACHADO, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos trata-se de um documento que deve obrigatoriamente ser observado pelas instituições que oferecem EJA e constitui referência opcional para as iniciativas autônomas que se caracterizam como educação não formal.

As diretrizes supracitadas propõem defesa de um modelo pedagógico próprio que propicie equidade, que respeite a diferença (alteridade dos jovens e adultos) e que tenha proporcionalidade, com disposição dos componentes curriculares de forma a garantir práticas pedagógicas que assegurem aos seus alunos identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (ARROYO, 2018).

Apresentam a definição dos objetivos da EJA, bem como estabelecem a idade mínima para inscrição e realização dos exames supletivos em conformidade com a LDB 9.394/96. Alunos que fizeram EJA em cursos à distância devem fazer o exame supletivo de forma presencial.

2.4.1 Como se deu o Processo de Fortalecimento da EJA

Na LDB 5.692/71, denominava-se Ensino Supletivo a educação dos adolescentes e adultos, que passou a ser chamada, na LDB 9.394/96, de Ensino de Jovens e Adultos, destacando um conceito de educação mais abrangente do que o expresso com o termo anterior. Como nos diz Diniz (2020, p.77), “estamos em um período de transição, convivendo com antigas práticas com a do ‘ensino supletivo’, marcada pelo ligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade”.

De acordo com o que foi comentado anteriormente, quando tratamos de aspectos da trajetória da Educação de Adultos no Brasil e sobre o fato de vários movimentos e campanhas foram registrados, podemos afirmar que a sociedade civil organizada tem papel fundamental na valorização da EJA no Brasil. Para Soares (2004), “as práticas desenvolvidas nos movimentos sociais, nas organizações governamentais, nos governos municipais, nas universidades foram ressignificando a educação de jovens e adultos”.

Soares (2004, p.51) nos permite sintetizar alguns dos acontecimentos envolvendo a sociedade civil organizada que constituem sinais da demanda e do fortalecimento da EJA:

- Após um período de repressão nas décadas de 1960, 1970 e meados dos anos 1980, a EJA vive uma fase de efervescência no País.
- Pesquisas demonstram que os jovens e os adultos vêm reivindicando os seus direitos e o cumprimento do dever do Estado.
- Iniciativas municipais, experiências de grupos populares e organizações não governamentais vêm conquistando cada vez mais espaço na sociedade brasileira.
- O reconhecimento do Movimento de Educação de Base como referência possibilitou que essa instituição representasse as ONGs do Brasil na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, na Alemanha.
- As universidades, em especial as gratuitas, têm trazido a EJA para os seus projetos de extensão e para o âmbito da formação de professores.
- Os governos estaduais têm criado projetos e estabelecido convênios com entidades da sociedade civil na oferta da EJA.
- Tem acontecido a realização de vários encontros estaduais de EJA, a exemplo do Encontro Nacional de EJA, em Natal-RN, no ano de 1996.
- Houve a criação dos Fóruns de EJA (RJ, MG, ES, SP, RS, PR, SC, PB, TO, MT e AL) a partir do debate empreendido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos e da realização de encontros anuais de EJA.

É importante lembrar que a Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada na Alemanha constituiu um espaço público de incentivo à organização de fóruns e encontros nacionais e estaduais.

No Brasil, aqueles que acompanham o debate sobre EJA têm conhecimento de que desde 1999 foram realizados nove Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), segundo Morgado (2005, p.65).

:

- I Eneja, realizado no Rio de Janeiro, em 1999, que teve como lema “Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo responsabilidades”;
- II Eneja, realizado em João Pessoa-PB, em 2000, tendo como eixo do debate o conceito de alfabetização e de parcerias;
- III Eneja, realizado em São Paulo, em 2001, focalizando o tema “Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?”;
- IV Eneja, realizado em Belo Horizonte-MG, com os temas “Cenários em mudança”, com destaque para o debate acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e das articulações dos fóruns estaduais e regionais, bem como para a inserção da EJA nos planos estaduais e nacionais de educação;
- V Eneja, realizado em Cuiabá-MT, em 2003, tendo como lema “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”;
- VI Eneja, realizado em 2004, na cidade de Porto Alegre-RS, com o tema “Políticas Públicas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade”;
- VII Eneja, realizado em 2005, na cidade de Luziânia-GO, com o tema “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”;
- VIII Eneja, realizado em 2006, na cidade de Recife-PE, com o tema “EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”;
- IX Eneja, realizado em 2007, na cidade de Curitiba-PR, com o tema “A Atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil”.

As temáticas debatidas nos sete encontros nacionais anunciam os caminhos percorridos pela sociedade civil no fortalecimento da EJA no Brasil. Foram tratadas questões relacionadas ao Plano Nacional de Educação; às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; as parcerias em desenvolvimento na sociedade brasileira, envolvendo o poder público, entidades da sociedade civil e empresas; ao conceito de alfabetização; às políticas públicas; ao comprometimento da EJA e à continuidade da escolarização; à diversidade; ao financiamento e aos papéis do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas.

É nesse cenário de participação da sociedade civil que a EJA conquista espaço político e abrangência territorial, no entanto ainda existem algumas fragilidades no que se refere à formação dos profissionais para a EJA e à vulnerabilidade em muitos convênios estabelecidos entre o poder público e as entidades da sociedade civil, especialmente no rompimento de projetos, no atraso no repasse de verbas, etc., gerando descontinuidades no processo educativo.

3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 Breve histórico da sociologia como disciplina curricular

O ensino de sociologia colabora na competência das disciplinas curriculares da educação de jovens e adultos na fase do ensino médio. É de intensa relevância, já que os alunos tem a autodesvalorização por não ter sido capacitados de terminar seus estudos e por motivo disso se acusam e subestimam sua habilidade cognitiva. Por essa circunstância “cabe à Sociologia, por intermédio das meditações sobre o meio social em que está introduzido, proporcionar meios precisos para impulsioná-los para a plena atividade da cidadania” (PAVEI, 2020, p. 241).

Pavei (2020) ressalta ainda que, mesmo em meio a diversidade das turmas em vinculação a idade, a tarefa laboral, área de moradia e condição econômica, além das finalidades que os alunos procuram concretizar, é provável construir e adequar o ensino de sociologia para apoiar as necessidades dos alunos sem deixar de versar sobre as próprias condições identificadas em sala de aula e os fatos sociais modernos.

Por esse motivo, é garantido a inserção, a clareza e o debate permanente sobre adversidades de gênero e raça/cor/etnia, associadas ao debate sobre desigualdades sociais que evidenciam a sociedade brasileira, em concordância com o pensar, o ler e o fazer sociológico, por intermédio dos estudos, das concepções e das teorias da área do saber. (PAVEI, 2020, p. 242).

Todavia, a inclusão da sociologia como disciplina curricular em momento algum seguiu um caminho contínuo na educação brasileira, sendo separado da sua exigência por inúmeras vezes. Atualmente, é reconhecível muitos obstáculos para um efetivo trabalho pedagógico que abranja os conteúdos relativos ao ensino de sociologia. Assim sendo, verifica-se a importância de tratar sobre o histórico da sociologia como disciplina, no intento de destacar esses conhecimentos no âmbito da educação de jovens e adultos (SOSO; MESSER, 2018).

A disciplina sociologia escolar teve uma caminhada marcada por uma inconstância nos currículos elaborados para a educação básica. O aparecimento da disciplina no enquadramento estudantil se deu em meio aos anos 1920, no estado de Pernambuco, nas Escolas Normais, uma técnica de ensino que tinha um duplo propósito, formar os alunos no segundo grau ao mesmo tempo em que os qualificava a ensinar no primário. O primeiro dispositivo que deu a sociologia uma situação de

disciplina obrigatória no ensino secundário e para as Escolas Normais do país foi a reforma João Luís Alves-Rocha Vaz (1925-1942) (SOSO; MESSER, 2018).

No campo acadêmico o ensino de sociologia penetrou em 1931 com o surgimento dos primeiros cursos de Ciências Sociais. Isso se deu devido a Reforma Francisco Campos, que além de traçar relevantes modificações no ensino básico, também determinou inovações na orientação para o ensino superior, a qual concedeu às instituições de ensino superior a responsabilidade de evoluir na pesquisa científica e a disseminação da cultura, além do mais, foi certificado a essas entidades uma maior autonomia administrativa e pedagógica (MENEZES, 2009).

O primeiro curso de ciências Sociais foi ofertado pela Escola Livre de Sociologia (1933), em seguida pela Universidade de São Paulo (1934) e posteriormente pela Universidade do Distrito Federal (1935). O ensino de sociologia teve uma entrada menos oscilante nos cursos superiores quando assemelhado aos currículos da educação básica. Segundo Mortatti (2013, p.94),

a estadia da sociologia enquanto disciplina em geral esteve ligada às ideologias de cunho político e os seus projetos de sociedade. Nesta circunstância, ainda na década de 1950, Florestan Fernandes discorria sobre este particular na conjuntura brasileira ressaltando sua posição no sistema educacional brasileiro discorrendo que a sociologia oscila de modo irregular ao sabor de inspirações ideológicas do momento.

Em 1942 foi instituída a Reforma Capanema, que entre outras deliberações, retirou a exigência da sociologia da grade curricular das escolas secundárias, deixando somente nas Escolas Normais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases, sancionada no ano de 1961, no campo do regime militar tirou a sociologia do currículo das Escolas normais (MORTTATI, 2013).

O Conselho Federal de Educação, em 1962 elaborou os currículos do ensino médio, que determina um conjunto de disciplinas obrigatórias e um complexo de disciplinas facultativas. A sociologia passou a incluir-se nas disciplinas de âmbito opcional somente no colegial. Lembrando que, no período, o atual ensino médio, era fragmentado em colegial e ginasial (BARBOSA; MENDONÇA, 2010).

Nas décadas seguintes, especialmente os que incluíram a ditadura militar, a Sociologia foi muito fraca, principalmente pelo fato de ser regularmente associada ao socialismo e ao comunismo (BARBOSA E MENDONÇA, 2010). Em confrontação, foram incluídas as disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política

Brasileira (OSPB), disciplinas exigidas que tivessem como propósito desenvolver o sentimento de patriotismo e reconhecer os projetos políticos do governo militar.

Como é viável compreender, a sociologia esteve afastada dos conteúdos da educação brasileira no decorrer de 40 anos (1942-1982). Conforme Castro (2019, p. p.33, 34), “apesar do retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária em 1949 por Antônio Cândido, o Conselho Federal de Educação nem ao menos cadastrou a Sociologia como disciplina optativa em 1962”.

Com a conclusão do regime militar, associações e sindicatos na área da educação passaram a se estruturar em favor do retorno da sociologia como disciplina obrigatória. Pouco a pouco a sociologia foi sendo incorporada no ensino básico, primeiro pelos estados e municípios para só depois ser incluídas em documentos nacionais (LEITE et al, 2017).

No ano de 1996 com a promulgação da lei 9394/96, ficaram estabelecido as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que a sociologia como disciplina retornou à pauta de debates. Na seção IV, que trata sobre o ensino médio, no artigo 35 refere que a “Base Nacional Comum Curricular relativo ao ensino médio abrangerá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2007). O entendimento da sociologia e da filosofia foi analisado pela LDB, como fundamentais para o chamado exercício da cidadania.

Conforme ressalta Moraes (2009) a ausência de entendimento no que diz relação a efetivação da sociologia e da filosofia na LDB deu oportunidades para interpretações ambíguas, que julgavam que tais conhecimentos poderiam ser trabalhados de forma descrita e interdisciplinar, sem, impreterivelmente, a oferta de uma disciplina curricular. Mas essa análise foi afastada pelos PCNs, publicado pelo próprio governo federal.

A ambiguidade da LDB levou alguns estados a tornar menos rígido ou até mesmo eliminarem essas disciplinas da grade curricular do ensino médio, assim como Barbosa e Lucila (2016, p.120) dizem “Alguns Estados as apoiam pelo menos em um ano do Ensino Médio - como é o caso do Rio de Janeiro onde a Filosofia se estrutura a grade do 1 ° ano e a Sociologia do 3° ano. Outros optam por não adotá-la como no Estado de São Paulo”.

Essas contradições criaram uma circunstância de insatisfação nos movimentos sociais e estudantis que se colocaram em defesa da inserção da sociologia e da filosofia no ensino médio, o que proporcionou uma pressão para inclusão dessas

disciplinas no currículo das escolas de nível médio. Organizações nacionais como a UNEM (União Nacional dos Estudantes) e a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas) ergueram a bandeira em prol da efetivação e permanência da sociologia escolar (BARBOSA; LUCILA, 2016).

Em 1999 foi publicado os Parâmetros Nacionais Comuns Curriculares (PCNs) que ostentaram novas diretrizes para o ensino médio, entre ele a indicação de serem introduzidos no campo estudantil conhecimentos relativos às ciências sociais como sociologia, antropologia e ciências políticas. Porém, a discussão aconteceu dois anos após, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo graduado, indeferiu a lei Deputado Federal Padre Roque, que previa a imposição da sociologia e filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. “O presidente utilizou como alegação a sobrecarga aos estados na geração de cargos para admissão de pessoal para execução na docência dessas disciplinas e a pouca oferta de docentes com formação específica para exercerem tais cargos” (QUEIROZ, PAZ, LUBAMBO, 2019, p. 4).

Os movimentos em favor da volta da sociologia ganharam visibilidade no ano de 2003, sendo formadas passeatas, campanhas e solicitações para o ingresso da disciplina. Mas, a solução veio somente no ano de 2006, pelo decreto 36, onde o ministro da educação determinou a inclusão obrigatória da sociologia e filosofia como disciplinas do ensino médio, no entanto não determinava em qual série deveriam ser instituídas. “Na época, as duas disciplinas já eram utilizadas em instituições de ensino médio de 17 estados brasileiros” (MEC, 2012).

Um novo passo foi dado no ano de 2008 quando foi decretada a lei 11.684 que além de renovar a obrigatoriedade de tais disciplinas, definiu sua inserção em todos os anos do ensino médio. Essa inserção foi uma relevante medida para equiparar a sociologia, que por tanto tempo foi rotulada e submissa, as demais disciplinas.

Segundo Oliveira (2011), a pausa da sociologia no currículo do ensino médio sempre teve muito ligada a “limitações de poder, que em boa parte do momento histórico, tem sido empregado como estratégia de dominação e réplica social”.

No ano de 2011, com a iniciativa do MEC a sociologia foi introduzida no Plano Nacional do Livro Didático e as editoras começaram a gerar o material pedagógico para a disciplina de sociologia para o ensino médio para uma procura nacional. Com a confirmação da sociologia como disciplina apareceram novas desafios tanto no que

diz respeito à sociologia no ensino médio quanto no âmbito das ciências sociais no ensino superior.

Leite et al (2018, p.126) apresentaram alguns desses desafios:

a articulação entre o bacharelado e a licenciatura; a necessidade de consolidação de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia; a legitimidade da disciplina; o currículo; os materiais didáticos; a carga horária da disciplina; além das condições de trabalho dos professores do ensino médio da rede pública.

Um pequeno número desses desafios foi sendo preterido ao longo dos anos, exemplificando a acepção do campo de ação dos bacharéis e dos licenciados. Os currículos escolares foram sendo adequados inserindo tal disciplina e os livros didáticos de sociologias foram adquirindo espaço como material pedagógico. Embora tenham existido muitas realizações, a sociologia nunca decaiu seu caráter de inferioridade, isso se dá especialmente pelo fato de que há ainda uma ausência de professores graduados na área, que por essa circunstância acaba sendo ensinada por alunos graduados em outras áreas, que, na maior parte das vezes não tem aptidão pelo conteúdo, proporcionando uma desmotivação nos alunos (CARDOSO-MARTINS, 2008).

Essa circunstancia exige intervenções positivas das autoridades educacionais do país, na condição de criar incentivos para os cursos de formação docente em sociologia, bem como caracterizar a disciplina como fundamental para a formação dos alunos.

3.2 A Formação Docente e Exercício da Docência em Sociologia

A atividade de ensinar constitui-se como elemento presente na vida humana e, especialmente, inerente à condição de ser humano. O ato de ensinar ocorre em ambientes e situações dos mais diversos tipos. Entretanto, há um momento histórico de institucionalização desse ensino que passa a acontecer formalmente nos ambientes escolares e que tem como principal mediador o professor. Aqui no Brasil, a história da educação formal tem início em 1954 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, que dominaram o cenário educacional por mais de duzentos anos, como remonta Pierro & Haddad (2009, p.108):

Os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

A história nos permite inferir que o ensino no Brasil, desde seus primórdios até a contemporaneidade, tem suas razões de serem intrinsecamente relacionadas a mudanças econômicas, sociais, culturais e, sobretudo, políticas. Nessa conjuntura estão os professores, imbuídos institucionalmente da atividade de ensinar, ao encarar tal tarefa são levados a pensar sobre os diversos contextos históricos, as demandas sociais, políticas, pedagógicas e os paradigmas estabelecidos pelas sociedades de suas épocas. Os mestres de hoje, pois, devem levar em conta uma série de novas exigências, possuir determinadas competências e habilidades que os capacitam para dar conta das complexidades sociais e culturais que interferem diretamente no ato de ensinar.

Nessas reflexões, portanto, iniciam-se sobre como este professor está se preparando para o desempenho de sua atividade. Essencialmente, ponderamos como o docente brasileiro está sendo formado e, principalmente, se tal formação fornece a ele os subsídios necessários, de modo que dê conta das demandas educacionais com as quais se depara.

Salientamos ainda quão necessária se faz uma formação que alcance a docência, como atividade que vai além das atribuições professorais, transbordando o ato de “dar aulas” ou de instrumentalizar os discentes, mas que é caracterizada também pela investigação científica e que deve superar um modelo formativo baseado simplesmente na racionalidade técnica (MELO GARCIA, 1999).

Assim, utilizaremos, nesse estudo os termos professor e docente de modo sinonímico, na esteira de um pensamento esperançoso de que a formação desse profissional resulte numa prática que dialogue com a construção dos saberes e a reflexão investigativa.

Será exposta neste tópico uma reflexão sobre a formação de professores no Brasil, perpassada por suas características e problemáticas, explanadas numa pequena digressão que revela um pouco dos processos históricos que permeiam as questões educacionais e de formação nacional, além de uma ênfase a como são formados os professores para o ensino de Sociologia.

De acordo com Gatti (2010), a proposta para a formação de professores para o ensino das chamadas “primeiras letras” acontece no final do século XIX. Apesar de haver uma continuidade neste processo formativo de profissionais para o ensino, principalmente nas séries da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, até meados do século XX não havia uma regulamentação objetiva que exigisse um nível de formação específico para que os sujeitos pudessem ou não atuar como professores.

Ainda segundo a autora, a situação era mais delicada no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. As escolas secundárias, principais instituições que atendiam aos estudantes destes níveis de ensino, eram muito escassas e o próprio quantitativo de educandos também. Nesse contexto, o ensino acabava sendo desempenhado por profissionais liberais ou autodidatas que, provavelmente, não estavam devidamente aptos para a atividade de lecionar.

Segundo Damis (2010, p.102),

Esse antecedente de atraso na formação do professor em nível superior acabou contribuindo para que exercício do magistério no Brasil, por longo tempo, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primeira era de possuir ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimentos para serem transmitidos.

Em 1996, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9.394/1996), ficam definidas orientações para a educação nacional – agora constituída em dois níveis escolares: da educação básica e a educação superior – bem como, uma regulamentação da educação escolar, enfatizando princípios e finalidades a serem alcançados pelas instituições de ensino formal. Desse modo, somente com a promulgação da LDB/96 fica estabelecida a exigência de formação dos professores em nível superior para que possam exercer a atividade de ensino.

Sobre isso, Damis (2010, p.113) ainda coloca que:

Nesse momento foi criada outra localização institucional destinada à formação inicial do profissional da educação, para lutar na educação básica. Segundo o artigo 62 da LDB, toda a formação de docentes para a educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio deve ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Essa exigência à formação, então expressa no texto legal constituiu um passo significativo à profissionalização, valorização e necessidade de formação específica

para a carreira docente. Em contrapartida, os modelos acadêmicos-formativos revelam a relação dicotômica encontrada em toda a história de institucionalização da formação de professores no contexto nacional, seja ela entre literatura e bacharelado, entre institutos de formação básica e a faculdade de educação ou entre universidades e institutos superiores de educação (DAMIS, 2010).

Assim emergem algumas das principais problemáticas no que se refere à formação professoral. Obviamente, com modelos acadêmicos afetados por uma ideia de conhecimento e de escola rígidos, fechados e racionalistas, como pressupunha a ciência moderna, a formação dos profissionais que atuam nesse espaço fica, decerto, comprometida. Já não é suficiente uma formação que mantenha suas bases na lógica da racionalidade ou da fragmentação de saberes, posto que esta formação é o reflexo das separações entre ciência e técnica, entre teoria e prática, saberes e metodologia e, nos cursos formativos, sobretudo, entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

3.3 A Sociologia no Contexto do Ensino de Jovens e Adultos

Discorrer sobre a Sociologia na modalidade do ensino de jovens e adultos é uma disciplina que encontra obstáculos, pois há uma área muito restrita de realizações de pesquisas que lidam sobre o assunto.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), determinou que o método de ensino voltado aos jovens e adultos que não terminaram o ensino básico na idade certa, deverá continuar as mesmas diretrizes e orientações das diferentes fases de ensino da educação básica, mas destaca que as particularidades devem ser vistas na oferta e na estrutura dos elementos curriculares.

Como métodos destas fases da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos consistirá as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposta de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

Como assevera a determinação supracitada, o modelo pedagógico do ensino de jovens e adultos deve ser apropriado aos perfis dos alunos, dando liberdade para

que haja a apropriação das diretrizes curriculares nacionais aos diversos contextos dessa técnica de ensino.

Segundo Musial (2003, p.38-39), as Diretrizes Curriculares para o EJA abrangem,

a necessidade de flexibilidade curricular, na qual as experiências que os alunos trazem consigo sejam aproveitadas pela escola, e que temas da vida cotidiana, a exemplo do trabalho, possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

No entanto, essa liberdade que é conferida às entidades de ensino que promovem a EJA, concluem por dar margem para a supressão de alguns assuntos em favor de outros. Essa perspectiva é questionada na pesquisa de Souza, Júnior e Pessoa (2019), executada no Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB) que verificou que os alunos do EJA, na maior parte das vezes chegam ao ensino médio com defasagem em saberes basilares como na leitura e escrita, por essa causa, são destacadas as funções que desenvolvam essa competência.

Para Souza, Júnior, Pessoa (2019), a conduta metodológica no CENEB se mostrou inábil a completa compreensão dos alunos do assunto em que estava sendo tratado. Para os autores, seria preciso a introdução de novas técnicas. Exemplificando, temos as aulas expositivas, com o propósito de construir uma linha de argumento, associando as teorias sociológicas com a condição histórica.

Na vivência da análise, Souza, Júnior e Pessoa (2019) distinguiram que os discentes têm uma potencialidade não pesquisada, que diz respeito ao olhar etnográfico e sociológico, pois eles têm habilidade de erguer suas próprias ideias sobre os fenômenos sociais do dia a dia deles.

O ponto de vista do estranhamento e desnaturalização é tratado por Oliveira (2011) como o que disserta que a sociologia é uma estratégia que nos possibilita ver o que sempre vimos, mas analisando de modo diferente, isto é, o estranhamento do familiar e da desnaturalização do social.

Como professora de sociologia no Ensino de Jovens e adultos, Pavei (2018) emprega como técnica de aplicação do estranhamento, dois instrumentos ópticos o binóculo e a lupa. A autora relata que os objetos são levados à sala no primeiro dia de aula e são usados em todas as aulas, mesmo que simbolicamente, com o propósito de trabalhar a sociologia, enquanto uma ciência social.

Esse procedimento é utilizado pela autora como uma sugestão que tende a provocar uma ponderação sobre a vivência prática da vida diária, fazendo estranhar fatores que estão regularizados e naturalizados, assim como investigar o olhar atento, desacomodando os discentes daquilo que julgam uma obviedade “questionamentos e pensamentos diversos das suas próprias ideias iniciais, investigando-as e confrontando-as com outros conhecimentos apoiados em justificativas deterministas, naturalizadores e fatalistas” (PAVEI, 2018, p. 242).

O processo metodológico descrito por Pavei (2018) é julgado pela autora como de grande relevância, tanto para contribuir com a compreensão da turma acerca de teorias das Ciências Sociais, quanto para desnaturalizar práticas e discursos sociais mediados por discriminação e preconceitos, que na maior parte das vezes padecem os jovens e adultos que decidiram retornar aos estudos e recomeçar de onde pararam.

Por essa mesma razão, Queiroz, Paz e Lubambo (2019, p.13) ressaltam que:

Sociologia e EJA são relevantes, visto que, colaboram no aperfeiçoamento do olhar rependedor dos estudantes adultos sobre a sociedade da qual participam e ainda alertam estes sobre as várias formas de organização social desenvolvendo o respeito à divergência e rompendo com qualquer método de etnocentrismo.

Cabe ressaltar que, a LDB ao descrever sobre a sociologia e filosofia no ensino médio como assuntos, declaram que são saberes precisos ao desempenho da cidadania. Nesse período, Mota (2005, p.99) “chama a atenção para o fato da noção de cidadania ser a maior parte das vezes tratada de um modo vago e muitas vezes simplista pelos professores de sociologia no ensino médio”.

Conforme o pensamento de Mota (2005, p.99) “a sociologia deve provocar o imediato desempenho da cidadania dos jovens estudantes do ensino médio regular”. Esse ponto de vista também é bem recebido no ensino de jovens e adultos, já que não existe o que se falar em preparar para a cidadania, pois já são indivíduos ativos na sociedade, o que pode ser elaborado é uma cidadania consciente dos seus direitos e igualmente de seus deveres.

Outra forma que merece evidência é a conexão momentânea que se faz entre sociologia e cidadania, como se tal disciplina se concentrasse ao ensino e o preparo para a cidadania. Essa conexão é caracterizada por Zeitoune (2017), autor que ampliou uma densa consulta sobre os livros de sociologia na educação de jovens e adultos, onde demonstrou que os primeiros livros de sociologia do estado do Rio de Janeiro versavam sobre uma visão reducionista de sociologia, que lidava como

disciplina que tem como propósito ensinar unicamente ou prioritariamente aos discentes os seus direitos e deveres.

É relevante mostrar que não existe ambição em formar sociólogos no ensino médio, é certo que muitos assuntos e teorias da sociologia não serão tratados em sala de aula, nem sequer apresentaram-se nos currículos ou livros didáticos. Embora, as práticas pedagógicas que se voltam de maneira rasa e descrita para os conceitos de sociologia, antropologia e ciência política, procurar a reprovar a disciplina e o trabalho pedagógico.

3.4 Metodologia do Ensino em Sociologia

De acordo com a Lei 9394/96 dos princípios e finalidades da Educação Nacional Art. 2ª a educação é dever da família e do Estado e é motivada nos princípios de liberdade e nos ideais de assistência humana, tendo por fim o pleno progresso do educando, objetivando seu preparo para o desempenho da cidadania e sua habilidade para o trabalho (BRASIL, 1996).

A sugestão para a organização metodológica das técnicas pedagógicas de EJA deve levar em atenção três pilares articuladores que necessitarão estar intrinsecamente ligados: cultura, trabalho e tempo, têm que ir além de identificar que os discentes dispõem de contrastes físicos e culturais. Necessitamos exercer uma pedagogia do enaltecimento das diferenças, garantindo uma educação questionadora dos princípios essencialistas tratando-os como classes socialmente construídas no decurso dos discursos históricos. Destacando que a distinção e a disparidade não podem ser vistas como sinônimos de diferenças uma vez que são aspectos que enriquecem a cultura (MACHADO, 2010).

Portanto devemos fortalecer atividades pedagógicas que aprimorem o método de ensino e aprendizagem, aprimorando a conduta de docentes e discentes. Os temas tratados pela Sociologia podem ser abordados de maneira interdisciplinar, para esclarecer melhor os fatos sociais na sua totalidade. A vivência social é pluridimensional e, por isso, provável de ser versada de diferentes modos (GAMELAS, 2012).

Nesse ponto de vista a “permuta de saberes” se faz preciso visto a diversidade e reciprocidade do conhecimento. A conversa entre as disciplinas consente que as investigações efetuadas numa área do conhecimento possam ser essenciais para

outra, intervindo consideravelmente na produção e socialização do conhecimento no desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

Desse modo a função da interdisciplinaridade na escolarização de jovens e adultos contribui para que o ser humano se produza enquanto ser social e também enquanto sujeito e objeto do conhecimento. A interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Tudo isso problematizado pela situação do real e sistematizado pelo conhecimento teórico (GAMELAS, 2012).

Na Sociologia, precisamos atentar principalmente para a hipótese de questionamentos, contextualizações, averiguações e análises, produzindo encaminhamentos que podem ser executados a partir de diferentes meios, como a leitura de textos jornalísticos, obras literárias, textos sociológicos e textos didáticos. Essas providências podem, igualmente, ser valorizado se lançarmos mão de meios audiovisuais que, assim como os escritos, também são prováveis de leitura.

O emprego de imagens, músicas, filmes, e charges estabelece relevante componente para que os discentes comparem a teoria com sua prática social, propiciando a construção comunitária dos novos saberes. As Diretrizes Curriculares Estaduais direcionam que a pesquisa de campo, quando provável, deve ser proposta de modo que vincule os dados abordados à teoria estudada, proporcionando um verdadeiro trabalho de compreensão e crítica de componentes da realidade social do aluno (PARANÁ, 2008).

O estudante deve ser posto como sujeito de seu aprendizado, efetuando o vínculo contínuo entre as teorias sociológicas e as pesquisas, problematizações e contextualizações propostas. Essa atividade consente que os assuntos estruturantes conversem frequentemente entre si e permitindo também que o saber sociológico converse com os saberes específicos das outras disciplinas que constituem a grade curricular da Educação Básica (GAMELAS, 2012).

Em se valendo da função do professor vemos que a obrigação que temos de mobilizar o pensar para a aprendizagem reitera que na instituição do ensino, não agimos só da organização lógica do assunto, mas igualmente da maneira de fazer equiparar o objeto do ensino com as causas, vontades e necessidades do aluno. Salientamos que as necessidades de cada discente, devem ser questionadas pelo professor (CRUZ, 2015).

O professor deve incentivar a pergunta, a meditação crítica sobre a pergunta específica o que se planeja com este ou com aquele questionamento em lugar da passividade em face das instruções discursivas. O primordial é que docente e discente saibam que o porte deles é aberto, curioso, dialógico, indagador e não apassivado, enquanto um fala o outro escuta. O educador quando alcança, enquanto fala, traz o discente até a privacidade do movimento do seu pensamento, está colaborando no desenvolvimento de humanização do ser humano (MACHADO, 2009).

Nesse contexto, a educação necessita ser olhada como uma circunstância na formação dos jovens não só para o mercado de trabalho, mas para sua prática no núcleo da sociedade. Realizar a restauração desta realidade inscrita em nossa história social e na vida de tantas pessoas é um imperativo e uma das intenções da EJA.

4 DELINEAMENTO DO ESTUDO

4.1 Tipo e Método da Pesquisa

Para a realização deste trabalho, adotou-se o método de estudo de natureza exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa. Dada à importância e especificidade de cada um, todos foram apresentados, iniciando-se com a fase exploratória que visa conhecer a variável da pesquisa, seu significado e o contexto onde se insere. Compreende a escolha do tema, as características do objeto, seus objetivos, bem como a delimitação de problema (MINAYO, 2017). Ao associar este tipo de estudo com a pesquisa que foi desenvolvida, ou seja, sua utilidade verificou-se que os dados foram explorados tanto na literatura pertinente quanto na pesquisa de campo.

Gerhardt e Silveira (2010) relatam que a pesquisa exploratória caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Desse modo, este tipo de pesquisa, estimula os entrevistados a pensarem sobre um tema, mostrando aspectos subjetivos para que respondam de maneira espontânea.

O estudo descritivo na visão de Trivinos (2010) é uma abordagem onde se realiza os registros, as análises e interpretações da natureza atual da realidade e suas condições dominantes, empregando-se para este fim a comparação e o contraste. Ao

associar este tipo de estudo com a pesquisa que será desenvolvida, ou seja, sua utilidade verificar-se-á que os dados serão analisados, interpretados e descritos.

Segundo Gil (2012), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados.

A abordagem qualitativa é construída de modo diferente por cada pessoa, nela, o pesquisador deve interagir com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados (CHEUKE; LIMA, 2012). O pressuposto que fundamenta essa situação é de que “a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas, não havendo uma única que pode ser a mais verdadeira” (LUDKE; ANDRÉ, 2010, p.20).

4.2 Lócus do Estudo

A presente pesquisa foi realizada no município de Sobral que possui 205.529 habitantes e está situado na zona norte do estado do Ceará. A cidade de Sobral surgiu da estratégia de colonização portuguesa do início do século XVII, de colonizar o sertão cearense, a partir da doação de terras para o desenvolvimento de atividades de cultivo de gado, como atividade principal. A facilidade do pasto para a criação de gado fez nascer o povoado da Fazenda Caiçara, que começou o seu desenvolvimento com o estabelecimento de várias moradias nos seus arredores, dando origem ao município de Sobral. O mais provável, é que o nome Sobral, seja proveniente da denominação do distrito homônimo de Portugal. Sua criação como município se deu pela Carta Régia de 1772, segundo o IBGE (2017).

A Fazenda Caiçara destacou-se no cenário regional, pela comercialização de boiadas, charque e couro, pois sua localização estratégica, logo garantiu um lugar de destaque e uma vocação comercial, favorecendo o despontar da cidade no cenário econômico e social do Ceará e do Nordeste, que naquela época tinha pujança exatamente no comércio, sendo ainda muito insipiente a sua industrialização.

Na primeira metade do século XIX, Sobral chegou a superar Fortaleza na área comercial, constituindo-se no polo comercial do norte do Ceará. No nosso período mais recente, Sobral vem se firmando como polo de desenvolvimento do Ceará, a

partir da instalação de indústrias, prestação de serviços de saúde, um sistema educacional vigoroso, fortalecimento e resgate da cultura, qualificação permanente de mão de obra e estabelecimento de uma infraestrutura capaz de receber os mais diversos aportes de investimento.

O município de Sobral limita-se ao Norte com os municípios de Meruoca, Massapê e Santana do Acaraú, ao Sul com Santa Quitéria, Groaíras e Cariré e a Leste com os municípios Miraíma, Irauçuba e Canindé e a Oeste com Coreaú, Mucambo e Alcântaras, tem uma extensão de 2.122,98km² e dista 235km de Fortaleza.



Fonte: Google imagens

O município possui 12 (doze) distritos que são Aprazível, Bonfim, Caioca, Caracará, Jaibaras, Jordão, Rafael Arruda, Patos, Patriarca, São Jose do Torto, Taperuaba, Aracatiaçu.

Possui 61 (sessenta e uma) unidades de saúde ligadas ao sistema único de saúde (SUS) e na Educação possui 54 (cinquenta e quatro) escolas sendo 13 (treze) relacionada a educação infantil apresenta 115,497 pessoas alfabetizadas e a taxa de analfabetismo PE de 17% (CEARÁ, 2011).

Na Educação Básica, conforme dados do Censo Educacional 2015, o município de Sobral, possui uma matrícula total de 33.939 alunos, sendo que 26.276 (77%) concentram-se na rede municipal de ensino. Da matrícula total do município, 28.312 constitui o ensino fundamental, sendo 21.933 a matrícula efetivada na rede municipal. É importante ressaltar que o município de Sobral, desde 2001, ampliou o ensino fundamental para nove anos. O atendimento às crianças de seis anos, portanto, está incluído na matrícula do ensino fundamental. De acordo com dados de 2011 do

IPECE, Sobral possui um total de 105 escolas, sendo 47 escolas municipais, 25 escolas estaduais, uma escola federal e 32 escolas particulares e também tem uma taxa de alfabetização de 94,90% que faz do município um dos mais alfabetizados do nordeste e do Brasil (PEREIRA, 2017).

O município de Sobral apresentava, em 2015, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 8,8, figurando como o município com o melhor índice do Ceará e da Região Nordeste, e em primeiro lugar entre todos os municípios brasileiros. Supera a média proposta pelo Ministério da Educação para 2021, que é de 6,1. Ao alcançar 7,3 pontos, Sobral zerou a taxa de abandono escolar do 1º ao 5º ano. O desempenho das Escolas de Sobral ficou acima da média do Ceará, que foi de 4,9, e, também, acima da média nacional, de 5,0. Das 47 escolas da rede municipal de ensino, 35 foram avaliadas pelo IDEB, e destas 34 figuram entre as 100 melhores da região Nordeste, e nove delas estão também entre as 100 melhores do País, apenas uma escola das avaliadas não se destacou, com isso coloca 27 escolas do município com os mesmos padrões das escolas de país desenvolvido (PEREIRA, 2017).

Com metodologias e material didático diferenciado, os professores da EJA realizam um trabalho personalizado com cada aluno, estimulando o envolvimento do discente e promovendo inclusão social por meio da educação.

4.3 Participantes do Estudo

Nosso *corpus* de pesquisa é constituído das transcrições com cinco professores da Rede Estadual de Sobral-Ce, procurando analisar a prática docente utilizada pelos professores que lecionam sociologia, nesse caso os professores, que estejam atuando na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa do Ensino Médio, tendo como campo de pesquisa, a cidade de Sobral, CE.

4.4 Coleta de Dados

Para a coleta dos dados foi utilizado à entrevista semiestruturada aberto com perguntas sobre o perfil socioeconômico e cultural e a percepção dos professores sobre a disciplina de sociologia na educação de jovens e adultos, na cidade de Sobral-Ce (Sede). Para Manzini (2008) a entrevista semiestruturada está focalizada em um

assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Conforme Marconi e Lakatos (2011), as entrevistas semiestruturadas diferenciam-se das estruturadas devido ao questionário sair de cena e dar lugar a um roteiro de entrevista, composto por perguntas gerais, possíveis de sofrerem alteração que venham a contribuir direcionando o pesquisador. Dessa maneira, as questões não abrem opções predeterminadas de resposta e o entrevistador não fica amarrado a formulações pré-estabelecidas, ficando livre para inserir perguntas extras e/ou perguntas de sondagem, tal como perguntas de opinião.

Em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, as entrevistas foram realizadas por meio de um aplicativo multiplataforma de mensagens, o WhatsApp. A entrevista mostrou-se eficaz como instrumento de diálogo e aproximação com os professores. O roteiro de entrevista utilizado durante a condução das entrevistas encontra-se disponível no Apêndice I desse trabalho.

4.5 Aspectos Éticos

A presente pesquisa obedeceu todos os aspectos éticos descritos no capítulo III da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012). Deve-se ressaltar que a mesma só será realizada após os participantes, assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo manifestado sua anuência no estudo.

A participação dos sujeitos neste processo foi documentada através de suas assinaturas no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2), elaborado em duas vias (uma sendo entregue aos participantes e a outra ficando com a responsável pela pesquisa). Nestes termos foram expostos os objetivos envolvidos, as informações sobre o direito de anonimato, do sigilo de informações pertinentes à privacidade e do direito de desistir conforme suas vontades, sem que isso lhes possa trazer qualquer prejuízo.

Foram respeitados e obedecidos os princípios básicos da bioética que inclui: máximo de benefícios e mínimos de danos e riscos (beneficência); garantia que nenhum constrangimento seja causado aos participantes (não maleficência); consentimento livre e esclarecido dos indivíduos (autonomia); igual consideração dos interesses envolvidos sem perder o caráter sócio-humanitário (justiça e equidade) (BRASIL, 2012).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, tratou-se dos resultados da pesquisa realizada com cinco professores de escolas da Rede Estadual de Educação de Sobral-Ce. Apesar das participações terem sido autorizadas, optamos junto aos professores não expormos suas identidades. Para analisarmos os resultados da pesquisa, designamos nomes fictícios para os professores que concordaram e autorizaram participar do presente estudo, denominando-os de P1, P2, P3, P4 e P5.

Inicialmente, foram analisados alguns dados acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, os resultados foram apresentados a partir de cada uma das questões que nortearam a presente pesquisa, na qual foi realizada uma análise qualitativa, correlacionando os dados obtidos através do roteiro de entrevista semiestruturada.

5.1. Perfil socioeconômico dos professores de sociologia pesquisados

O quadro abaixo apresentado evidencia os resultados da análise do perfil socioeconômico e cultural dos professores de sociologia da EJA pesquisados em 2021.

Quadro 1. Perfil dos professores pesquisados

| Professor | Sexo | Idade | Tempo de Profissão EJA | Grau de Formação | Renda Familiar | Experiên. escolar | Quant. de Membros familiar | Estado civil |
|-----------|------|-------|------------------------|------------------|----------------|-------------------|----------------------------|--------------|
| P1 | M | 32 | 04 anos | História | 3.500 | Público | 04 | Solteiro |
| P2 | M | 49 | 10 anos | Estudos sociais | 5.000 | Público | 04 | Solteiro |
| P3 | M | 42 | 17 anos | História | 3.000 | Público | 02 | Solteiro |
| P4 | M | 36 | 05 anos | Estudos Sociais | 4.000 | Privado | 03 | Casado |
| P5 | M | 33 | 03 anos | Geografia | 7.000 | Público | 05 | Solteiro |

Fonte: Direta

Nesse contexto, os dados coletados nos permitiram pontuar algumas considerações sobre quem são os docentes da EJA pesquisados. Dos docentes entrevistados cinco, 100% deles são do sexo masculino, com idade variando entre 32 a 49 anos, esses dados revelam que a faixa etária dos entrevistados é constituída por professores jovens na profissão.

São professores atuantes na EJA entre 04 a 17 anos. Em relação à escolaridade dois são graduados em História e dois em Estudos Sociais e um em geografia.

A faixa de renda familiar dos cinco professores pesquisados possui carga horária de 40 horas semanais variando entre 4 a 7 salários mínimos (03) e os outros dois possuem 20 horas semanais, assim o salário reduz-se a metade entre 2 a 3 salários mínimos.

Quanto ao estado civil, quatro são solteiros e em sua maioria moram com os pais, portanto, seus salários servem para custear principalmente suas despesas pessoais. Já um casado é responsável pelas despesas do lar.

Os dados coletados mostram que os professores respondentes estudaram ensino público 80% (03) e ensino privado 20% (01) e que a família destes é constituída por 2 a 5 pessoas.

Ao responderem sobre suas opções culturais e de lazer citaram como principais atividades de lazer, caminhada, ir a festas, ler livros, sair com amigos, namorar, ir à praia, ver filmes entre outros. Essas atividades demonstram certa tendência desses cientistas sociais ao fortalecimento dos laços afetivos de sociabilidade.

5.2 Percepção dos professores sobre a disciplina de sociologia na educação de jovens e adultos, na cidade de Sobral-Ce

A sociologia aborda a vida, as relações e comportamentos humanos em sociedade. Trabalha muito aproximadamente ao senso comum, ouvindo-o, mas também o problematizando. Quando aborda conceitos e teorias, o faz sem perder de vista o horizonte da realidade social, pois busca estimular e qualificar a reflexão crítica sobre o mundo social (SILVA; GONÇALVES, 2017).

O magistério da disciplina de Sociologia na Educação Básica está configurado em conformidade com o contexto contemporâneo em que se encontra o sistema escolar brasileiro, que aqui interessa, particularmente, o ensino público. Portanto, para analisar qual sentido os professores de Sociologia de escolas do Ensino Médio da rede pública atribuem ao seu trabalho docente é preciso recordar o processo sócio histórico da profissão docente no Brasil, no sentido de identificar as mudanças políticas, econômicas e sociais que essa atividade vem sofrendo ao longo dos anos.

O ensino de sociologia na EJA atende aos objetivos curriculares da Educação Básica, que visa um currículo que enfatiza a escola como um espaço de socialização de conhecimentos que contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas das sociedades contemporâneas (MACHADO, 2009).

Pensando neste contexto, e nas características e dificuldades específicas por que passam o ensino de sociologia seguem-se os questionamentos e depoimentos dos professores pesquisados sobre os percursos de ensinar a disciplina de sociologia na EJA.

Para isso, demos voz aos professores para compreender um pouco de sua trajetória de vida pessoal e profissional, no intuito de compreender seus processos formativos. Analisando a resposta da questão “*como chegou a se tornar professor (se foi por opção, desejo ou por acaso)*”, vejamos as respostas que se seguem:

- Me tornei professor por opção de mercado aqui em minha comunidade, pois os empregos em sua maioria são na área do magistério até então não me via como professor (P1).

- Foi por opção (P2).

- Foi por opção, ministro as disciplinas de história, sociologia, filosofia e geografia (P3).

- Foi por opção (P4).

- Analisei o contexto que tinha na vida e optou pelo interesse pelas disciplinas de humanas (P5).

Nesse estudo, o que se encontrou foram indícios de que a escolha desta profissão ocorreu em função de muitos fatores, daí ter-se como resultado que a maioria dos respondentes relatou ter se tornado professor por opção.

Para Lima (2009), optar pela educação no momento da escolha da formação de magistério é uma questão imprescindível para se entender como estão configurados a maioria das escolhas de sua profissão mesmo enfatizando as dificuldades enfrentadas pelos que escolhem a docência.

Para Tardif (2012, p. 239), “a experiência do trabalho docente requer um controle cognitivo e instrumental da atividade, ela também requer uma socialização na profissão e em uma prática profissional por intermédio da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional”. Desse modo, a formação da identidade dos professores é bem muito orientada pela forma como estes se veem e se sentem no método formativo. Dessa maneira, ele consegue enxergar como se integra enquanto docente, que professor foi que professor é e como ele quer ser.

Podemos comprovar, no campo da identidade docente, que se encontram aspectos positivos e negativos que marcam a prática formativa dos professores.

A segunda questão consiste em questionar “*qual sua motivação para ensinar sociologia na EJA*” obtiveram-se as seguintes respostas:

- Motivação nas turmas de EJA é em toda aula, pois vemos grandes exemplos de pais. Mães, que trabalham durante o dia, cuidam dos filhos, precisam se deslocar de suas localidades para ir à escola de ensino médio mais próximo e o prazer de ver como eles são esforçados para aprender os conteúdos isso é muito motivador (P1).

- O processo docente nos traz muita experiência, pois trabalhamos com pessoas, as quais aprenderam muito (P2).

- Aprender a ensinar Sociologia como preparação para o pleno exercício da cidadania constitui um dos principais desafios atuais da formação dos profissionais que deverão ministrar aulas de sociologia, posto ser no processo da formação que eles irão adquirir bagagem de conhecimentos, atitudes e práticas que lhes permitam desempenhar a docência com responsabilidade (P4).

A motivação humana é o estudo das determinantes do pensamento e da ação, ela objetiva estudar por que o comportamento é iniciado, persiste e termina, e como também as escolhas são feitas (OLIVEIRA, 2011).

Ensinar Sociologia no Ensino Médio diz respeito ao modo como o grupo formado pelos professores dessa disciplina concebe seu trabalho docente,

considerando o contexto escolar que configura seu cotidiano, sem perder de vista a conjuntura contemporânea em que a educação brasileira se encontra inserida.

O professor desta modalidade de ensino deve, também, ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno. O perfil do professor é muito importante para o sucesso da aprendizagem, pois esta se dá em conformidade com a motivação que os alunos constroem e grande parte desse processo depende dos incentivos e da habilidade docente.

A cerca da questão sobre *“falar sobre a formação docente em sociologia”*, os professores se posicionaram da seguinte forma:

- Já lecionei sociologia nas turmas regulares no ano de 2019 1º, 2º e 3º anos além da EJA, são aulas que necessitam de ter uma boa leitura e interpretação dos alunos falar sobre os inúmeros contextos que existem na sociedade. Aulas que geram bons debates e visões diferentes de cada aluno (P1).

- Identifico-me muito com as ciências humanas, isso faz com que tenhamos um interesse pela sociologia (P2).

-Trabalhar direitos de deveres e gerar reflexão buscando a aproximação da verdade (P5).

A formação docente frente a todos esses caminhos tortuosos que a sociologia perpassa ao longo de sua trajetória tem papel fundamental para sermos professores da educação básica possamos assegurar e legitimar ainda mais nosso lugar nos currículos do ensino médio, porém para que isso se concretize existe uma necessidade de pensar a formação docente de uma forma que haja uma valorização maior dos professores que atuam na educação secundária (TARDIF, 2012).

Lecionar Sociologia solicita uma atenção muito própria no cuidado com os conceitos, teorias e métodos, o que ajuda não apenas na demonstração ao estudante seu propósito mais prático, mas, essencialmente, para apontar como que cada noção e conceito dão início a outro, como as teorias e os conceitos se motivam e se comparam, como se desenvolve a explicação sociológica, isto é, expor os componentes próprios do trabalho do sociólogo (FERREIRA, 2009).

A respeito da *“experiência pedagógica com o ensino de sociologia na EJA, e quantas horas aulas ministrada”* os docentes responderam:

- As turmas de EJA no ensino médio da disciplina de ciências humanas como já foi dito anteriormente abrange quatro matérias dessa área, dessa forma em 5 horas aula em um dia da semana o professor leciona em duas aulas de tempos seguidos duas das quatro matérias e na outra semana as outras que não foram vistas ficando a outra hora aula para correção das atividades que foram passadas (P1).

- Trabalhar sociologia em turmas de EJA é bastante agradável, pois são alunos que já tem experiência de vida e isso ajuda compreender melhor os temas estudados em sociologia. Na EJA a sociologia está nas ciências humanas onde temos: geografia, história, filosofia e sociologia. São 40/h (P2).

- O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do mundo. 3 horas/aula (P4)

O ensino da sociologia é importante na formação do ser homem e também para o resgate da cidadania em nosso país, enquanto ciência a Sociologia desenvolve um pensamento crítico sobre a sociedade (OLIVEIRA; COSTA, 2009). Essa disciplina deve realmente contribuir para isso na medida em que fornece informações acerca da estrutura e das relações sociais e cria um espaço privilegiado da escola para discussões de suma importância para o indivíduo e para a sociedade.

No entanto percebe-se segundo a resposta dos professores pesquisados que a educação, como um dos pilares do desenvolvimento pessoal e profissional, cada vez mais se converte em objeto de estudo na atualidade. Isso se faz ainda mais preciso quando nos referimos a uma disciplina como a Sociologia, ainda iniciante no contexto escolar.

Levando-se em deferência que o docente é um sujeito plural e diverso, julgamos que outros discentes que sejam habilitados em outras disciplinas acadêmicas, podem ensinar a disciplina, pois o saber docente não é o único componente possível de nortear as práticas do dia a dia em sala de aula, embora não seja desconsiderada para se lecionar (LYRA, 2009).

A observação e a experiência têm nos mostrado que uma das maiores fragilidades do ensino de Sociologia reside, justamente, na dificuldade relacionada à falta de professores habilitados em Ciências Sociais. Por sua vez, isso pode resultar num aprendizado distorcido e numa compreensão igualmente distorcida da vida

social, pelo fato dos docentes desconhecerem as particularidades dos conhecimentos sociológicos (ARROYO, 2009).

Partindo dessa afirmação, no que se refere aos professores não habilitados em Ciências Sociais que hoje lecionam Sociologia e com os quais estamos desenvolvendo nossa pesquisa, acreditamos que eles adquiriram um *habitus*, a partir da apropriação de significativas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais e de vida, que lhes permite configurar as disposições para a prática.

Mesmo não possuindo habilitação para o ensino da disciplina, uma das ações que eles podem valorizar, é a troca de experiências, compartilhando suas dúvidas e dificuldades com outros professores.

Com referência “às metodologias e os equipamentos utilizados, métodos de avaliação” foram obtidos esses depoimentos:

- De início tínhamos o livro viver e aprender, mas ele era meio confuso. Quanto aos conteúdos eram bem enxutos e os alunos não entendiam muito bem, sendo assim, utilizo os conteúdos da grade regular, mas de uma forma mais reduzida devido ao tempo que hoje têm um ano e meio para concluir o ensino médio (P1).

- Eu trabalho questões do cotidiano dos alunos. Trabalho, uso das redes sociais, cultura, gênero ... Tento aproximar o máximo do dia a dia pra eles se voltarem mais para as aulas de Sociologia (P3).

- A avaliação é por meio de lições de casa, trabalhos e provas. (P4).

- O professor tradicional busca gerar reflexões e instigar o pensamento. As metodologias utilizadas são a lousa, o projetor, avaliação através de provas e seminários. Para que isso se efetive os equipamentos utilizados são a lousa e projetor, avaliação através de provas, seminários, etc.(P5).

As metodologias e estratégias de ensino de Sociologia devem, portanto, extrapolar o senso comum e ampliar a visão de mundo até então construída, sem perder de vista que o tempo de permanência no processo educativo terá um significado próprio e totalmente individualizado a ser respeitado e trabalhado (SANTOS, 2006).

O uso das tecnologias, metodologias, teoria e prática de ensino são muito amplos, foi possível verificar a partir deste trabalho, que as relações entre esses

assuntos é um problema antigo que atinge a educação brasileira, sendo que, na busca por alternativas de superação e melhora na aprendizagem, foram propostas algumas estratégias os quais não deram conta de solucionar essa problemática que é grande e complexa. Como formação rápida para professores e criações de salas multimídia sem profissional capacitado para atuar na mesma (TARDIF, 2012).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a avaliação é encarada de forma contínua e processual, onde os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Ainda segundo o PCN (BRASIL, 2000), é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia.

O material didático também consiste em um problema para o ensino de Sociologia na educação básica. Desde a reimplantação da disciplina no ensino médio, efetivamente a partir do ano letivo de 2009, iniciou-se uma grande preocupação com a utilização de um material didático próprio (BRITO, 2009).

No que tange a questão do livro didático Moraes (2009), afirma que no caso específico da Sociologia o livro didático aparece como um objeto paradoxal, pois, apesar da intermitência da disciplina no ensino médio, ela sempre foi ensinada no ensino superior. A Sociologia aparece como uma disciplina de ciclo básico, do núcleo comum, utilizada em cursos de graduação em Pedagogia e Direito, por exemplo, que nas instituições particulares pouco difere do ensino médio.

Com relação ao aprendizado da sociologia como “os *professores veem o interesse dos alunos com a disciplina*” seguem-se as seguintes respostas:

- *Observa-se que os alunos gostam sim de todas as disciplinas das humanas. Muitos deles que vem do ensino fundamental não conhecem sociologia e nem filosofia tudo novo para eles. (P1).*
- *Por serem alunos já com certa experiência de vida, eles se identificam muito bem com a sociologia (P2).*
- *Sobre o interesse dos alunos vai depender do tema trabalhado (P3).*
- *Pode-se reconhecer o interesse do aluno pela disciplina a partir dos resultados conquistados e pelo esforço que empregam no percurso de sua aprendizagem (P4).*
- *Os alunos demonstram o interesse pela aula e disciplina (P5).*

De acordo com as respostas dos professores pesquisados os alunos tem interesse pela disciplina Sociologia, no entanto ao contrário da confirmação dos professores da presente pesquisa Paim e Santos (2009) ressaltam que há uma rejeição dos alunos em relação à Sociologia essencialmente por influência das ideias do liberalismo econômico. Segundo os autores, outro fator contribuinte para o descrédito da disciplina por parte dos alunos é a existência de outras formas de acesso ao conhecimento diferentes da escola, e essas outras são mais sedutores.

A instituição da Sociologia na escola é uma realidade e não deixaria de ser, ao batermos em outro obstáculo essencial, ou seja, a falta tão duradoura da matéria no meio escolar e deixou um grande déficit no quesito de sistemas de ensino orientado para esse ambiente (BRITO, 2009).

A dificuldade dos temas apresentados pela abordagem sociológica torna-se uma provocação para o docente na incumbência de proporcionar modos para que o discente consiga entender a abundância de conceitos, ideias, teorias, aferições e o próprio método de construção do conhecimento sociológico. Perante isso, nossa nova inquietação é tornarmo-nos e tentar despertar a importância do discente para o novo mundo de sabedoria que se expõe.

Ao ser questionado sobre “*quais os desafios e pontos positivos encontrados durante o processo de ensinar sociologia na EJA*” obteve-se as seguintes respostas:

- Como pontos positivos na grande maioria dos assuntos gera um debate saudável entre eles, ficando o professor instigando e sendo uma espécie de mediador, gosto muito dessa parte, temas que estão em alta nos noticiários e que de certa forma eles conhecem, pois eles estão envolvidos como sujeitos de uma comunidade (P1).

- Não vejo muito desafio, pois o assunto de sociologia tem muito a ver com o cotidiano de nossos alunos. O ponto positivo é que a sociologia estuda temas ligados à nossa própria vida (P2).

- A sociologia faz um esforço coletivo de reflexão que busca promover o bem-estar social e individual. O ponto positivo é que a Sociologia permite despertar o olhar sociológico, pelo qual revele a si próprio como ator social que reproduz e transforma sua sociedade (P4).

- O desafio é as perguntas que os alunos tem sobre a carga horária, é somente uma aula e às vezes a aula não é dada a

dependem da escola e sua administração de carga horária; O ponto positivo é ter a oportunidade de passar o conteúdo sobre a realidade que o aluno vive (P5).

Segundo Ribeiro e Sarandy (2012) o ensino da Sociologia é positivo exatamente porque pode revelar aos alunos as intrincadas relações nas quais estão inseridos e como essa exerce um profundo efeito sobre a sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo, em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social.

Mesmo com esse aparato de conflitos e contradições que permeiam sobre a identidade do trabalho docente, os professores de sociologia entrevistados afirmaram nas entrevistas que os desafios são poucos e que gostam da profissão.

Na sua percepção *“os alunos da EJA possuem experiências que venham a contribuir com um melhor entendimento dos conteúdos de sociologia”*.

- Os temas de sociologia são bem abrangentes na questão de trazer problemas que enfrentamos em nossa sociedade como também traz outros assuntos entre eles religiosos, artísticos, culturais, etnias, políticos...(P1).

- Suas experiências de vida relatadas em aula é bastante proveitoso na hora dos debates e explicações (P2).

- A vivência e experiência dos alunos que contribui muito com as discussões dos temas abordados (P3).

- Na minha concepção os alunos da EJA possuem experiências que pode contribuir para um melhor entendimento dos conteúdos de sociologia em relação com a experiência do trabalho, saúde, sindicatos, movimentos sociais, revoluções, indústrias e estes contribuem com suas experiências, inclusive chegam a relatar as historias exemplo do conceito de democracia que geram muita participação (P5).

Na percepção dos professores pesquisados os alunos trazem experiências que podem contribuir como conteúdo para a disciplina de Sociologia. O professor de Sociologia denominado (P5) relata como êxito em seu trabalho, um retorno dado por um aluno da EJA que há pouco tempo atrás teve a grata surpresa de ouvir de uma das minhas alunas do referido curso que suas aulas de Sociologia serviram de inspiração para ela, pois hoje a mesma está cursando bacharelado em Ciências Sociais na UFC, e diz estar apaixonada pelo curso. Isso prova que realmente o ensino

da Sociologia na EJA contribui para a formação dos alunos, bem como também influencia nas escolhas profissionais dos jovens.

À medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua autoestima, participando mais ativamente do processo. “Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social.” (FEITOSA, 2009, p.43)

6 CONCLUSÃO

Os históricos de inconstância no contexto educacional brasileiro são parecidos e conduziram a uma imagem de transparência e redução do ensino de sociologia e da espécie do ensino Educação de Jovens e Adultos. A Sociologia como educação escolar, apesar do histórico de periodicidade no ensino básico, tem como propósitos a formação para a cidadania e o papel de manifestar o olhar crítico dos discentes sobre os temas alusivos à sociedade da qual ele participa. Por seu turno a Educação de Jovens e Adultos em suas atribuições corretiva, homogeneizada e hábil tem retratado um espaço de fortaleza de indivíduos que retornaram à escola após adversidade nesta e em diversas experiências na sociedade a qual constituem.

A disciplina Sociologia no Ensino de Jovens e Adultos é relevante, pois, contribui no aperfeiçoamento do olhar crítico dos discentes adultos sobre a sociedade da qual participam ainda advertem estes sobre os vários modos de organização social ampliando o respeito à desigualdade e quebrando com qualquer método de etnocentrismo.

Do mesmo modo agem na acepção de ideias, crenças e definições por eles já naturalizados, colaborando assim para o reconhecimento destes enquanto atores sociais desenvolvendo capacidades e melhorando o modo como estes são vistos por si mesmos, pela escola e pela própria sociedade. Essa promoção da participação produz consciência política em torno da percepção de sua posição de cidadão em uma situação de cidadania que excede o exercício do voto e da vivência de direitos e deveres e chega ao grau da atuação.

Entre os efeitos adquiridos com fundamento na análise das falas dos docentes de Sociologia interrogados no decorrer da pesquisa, podemos resumir as orientações do ensino da disciplina nos seguintes suportes de debates:

- A atribuição do docente de Sociologia na escola, por intermédio do entendimento gerado pelas Ciências Sociais, além de possibilitar ao discente a percepção dos acontecimentos sociais, é fazer com que eles se entendam como atores sociais aptos de modificar a sociedade em que vivenciamos.

- A maior parte dos docentes de sociologia está na ocupação pelo gosto de exercê-la. No entanto, sua satisfação profissional não é plena por conta das más circunstâncias de execução de seu trabalho docente e da falta de averiguação social da profissão.

Desse modo podemos destacar que a pesquisa foi concluída, mas não esgotamos a possibilidade de prosseguir este argumento epistemológico, renovamos que é necessária persistência dos docentes a sua prática de ensino, reverenciando sua participação no espaço educacional.

Desse modo, é relevante destacar que a escola já não deve agir apenas com um caráter pedagógico, mas deve dar prioridade igualmente a perspectiva social e política que estão vigentes no dia a dia escolar, além de ela precisar estar em conformidade com a realidade do dia a dia, precisa também estar atenta às novas buscas que se estabelecem a cada dia na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.A. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, v.31, n.112, p.707-727. 2010.
- ALVARENGA, EM. **Metodologia da investigação Qualitativa e Quantitativa**. 2 ed. Assunción, 2012.
- ARROYO, M.G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARBOSA, L. LUCILA B. **Sociologia no Ensino Médio**: entre a intermitência e o desafio, v.6, n.3, 2016.
- BARBOSA, M.V; MENDONÇA, S.G.L. Formação de professores de sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. **Mediações**. Londrina, v.12, n.1, p.159-176, jan/jun. 2010.
- BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos**: currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, L.M.L. **A rotulação de alunos como portadores de distúrbio ou dificuldades de aprendizagem**: uma questão à ser refletida. Idéias. 1997.
- CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita**. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 5.ed. São Paulo: Memnon. 2007.
- CARDOSO-MARTINS, C. **Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita**. In D. L. Fuentes, C. H. Malloy-Diniz & R. M. Cosenzal Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- CASTRO, P.A. **Tornar-se aluno**: identidade: perspectivas etnográficas. Campina Grande: EDUEPB, 2019.
- CHUEKE, G.V.; LIMA, M.C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012.

- CONZENZA, R.M. & GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed. 2011.
- CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas:** Lidel: Edições Técnicas. Lisboa, 2015.
- DAMIS, O.T. **Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise.** 4.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- DEMO, P. **Aprender bem/mal:** Aprendizagem, políticas públicas, avaliação. 3.ed. Campinas. Autores Associados. 2008.
- DI PIERRO, M.C.EA.M.O; GALVÃO (2012), **Preconceito contra o analfabeto,** São Paulo, Cortez (Coleção Preconceitos; 2).
- DINIZ, D. **Valores Universais, Direitos Culturais.** In: NOVAES, Regina (Org). Direitos Humanos, Temas e Perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad. 2020.
- FERREIRA, Cláudia. **Transtornos da aprendizagem:** Da teoria á prática. 3º Edição. Belo Horizonte. Uni Duni editora de livros LTDA, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2010.
- GAMELAS, P. **Interdisciplinaridade.** In: Dicionário de Sociologia. Porto Editora, 2012. Disponível em Acesso em 20 out. 2012.
- GATTI, B. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. In Educ. Soc 31(113) 1355-1379. Campinas. 2010.
- GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, AC. **Metodologia do ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, M.L.C. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo. Saraiva, 2011.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2009.
- INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional. **Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram a evolução do alfabetismo funcional na última década.** São Paulo. 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Brasília. 2011.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos.

LEITE, L.S. (Coord.); POCHO, C. L.; AGUIAR, M. M.; SAMPAIO, M. N. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2010.

MACHADO, M.M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, v. 22, n. 82, 2009.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. Londrina: Eduel, 2008.

MARCELO G.C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MAUÉS, O.C. **A avaliação e a regulação**. O professor e a responsabilização dos resultados. In A.I.L.F. Dalben. (Org.), Coleção Didática e Prática de Ensino. Políticas Educacionais: convergências e tensões no campo e do trabalho docente (pp. 703-730). Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, P. **A Relação Professor-Aluno**. São Paulo: Loyola, 2009.

MORGADO, J.C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MORTATTI, M.R.L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, v.33, n.89, p.15-34. Campinas. 2013.

MOTA, K.C.C.S. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** 2005. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2005.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 24 fev. 2014.

OLIVEIRA, I.B; PAIVA, J. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

OLIVEIRA, J.B.A; SILVA, L.C.F. **Métodos de alfabetização**: o estado da arte. In: ABC. Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

OLIVEIRA, L.F; COSTA, L.C.R. **Material didático, novas tecnologias e ensino sociologia**. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, P.S. **Introdução à Sociologia**. 5.ed., São Paulo: Ática, 2011.

PAIVA, M.R.F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: Revisão Integrativa. In: **SANARE**, Sobral, v.15, n.2, 2006.

PALÁCIOS; COOL. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Rio de Janeiro: Artmed, 2004.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. 2008. Disponível em . Acesso em: 07 set. 2012.

PAVEI, K. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PEREIRA, VX. **Sobral: Educação é destaque em jornal inglês**. Dez/2017. Disponível em: <http://www.oestadoce.com.br/ceara/sobral-educacao-e-destaque-em-jornal-ingles>. Acesso em: 20.nov.2021.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2009. SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.

SANTOS, A. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, C.P. Desenvolvimento da leitura e da escrita através do programa alfabetização na idade certa – PAIC. **Revista de Psicologia**, v.3, n.10, p.1179. São Paulo. 2009.

SILVA, I.; GONÇALVES, D.N. (Org.). **Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

SOARES, A.R. **Dificuldades de aprendizagem**: questão psicopedagógica? 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018, p.19-50.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto. 2010.

SOUZA, M.M. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia no contexto brasileiro**. Pensar em Educação. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/>. 2020.

STRELHOW, T.B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n.38, p.49-59. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. 5. reimpr. 2019. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. São Paulo: LESD Brasil, 2012.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 2010.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, 2012.

YIN, RK. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Revisão Técnica. Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso. 2015.

ZEITOUNE, R.R. **A Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos de Sociologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UEVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO**

QUESTIONÁRIO

1 PERFL SOCIO ECONOMICO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Sexo:

Idade:

Tempo de profissão:

Grau de formação:

Renda familiar:

Experiência escolar:

Quantidade de membros familiar:

Estado civil:

2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA CIDADE DE SOBRAL-CE

1. Como você chegou a se tornar professor? Por opção, desejo ou por acaso?
2. Qual sua motivação para ensinar sociologia?
3. Falar sobre a experiência pedagógica propriamente dita com o ensino de sociologia na EJA.
4. Quais os desafios encontrados durante o processo de ensinar sociologia na EJA e quantas horas aulas você ministra?
5. Quais metodologias, equipamentos e métodos de avaliação utilizados nas aulas de Sociologia?
6. Como os professores veem o interesse dos alunos com a disciplina de Sociologia?
7. Quais os desafios e pontos positivos encontrados durante o processo de ensinar sociologia na EJA?
8. Em sua percepção os alunos da EJA possuem experiências que venham a contribuir com um melhor entendimento dos conteúdos de sociologia?

APÊNDICE II



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UEVA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO**

ANEXO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG: _____, declaro que consinto em participar como sujeito da pesquisa **O**

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE E A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE, sob responsabilidade do

pesquisador **ELCINEI OLIVEIRA BARRETO** e que fui satisfatoriamente esclarecido que: A)

o estudo será realizado a partir de preenchimento de um Questionário B) que não haverá

riscos para minha saúde, C) que posso consultar o pesquisador responsável em qualquer

época, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida; D) que estou

livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar

justificativas para isso; E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados

obtidos serão preservados e confiados ao pesquisador que se obriga a manter o anonimato

em relação à fonte (sujeitos de pesquisa) e a se manter fiel e rigoroso em relação aos dados

obtidos; F) que serei informado de todos os resultados obtidos na pesquisa; G) que não terei

quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da

pesquisa; H) que compreendi que esta pesquisa é importante para o estudo.

Declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido

o que nos foi explicado, consinto em participar da pesquisa em questão.

Sobral, _____ de _____ de 20____.

Sujeito de pesquisa

Pesquisador

OBS: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante legal e a outra ao pesquisador.