

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE
DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS**

Taubaté – SP

2022

RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE DIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Taubaté – SP

2022

RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

S586e Silva, Renan Aparecido Alves Marcondes da
Educação de Jovens e Adultos : espaço de diversidade e
práticas docentes diferenciadas / Renan Aparecido Alves
Marcondes da Silva. -- 2022.
98f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Habilidades
profissionais. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DE DIVERSIDADE E PRÁTICAS
DOCENTES DIFERENCIADAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Data: 01/09/2022

Resultado: APROVADO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz – Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Profa. Dra. Vera Lucia Antonio Azevedo – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura  _____

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza – Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força que me impulsiona a buscar meu crescimento pessoal e espiritual, e pelas pessoas que o Senhor reservou para caminhar comigo.

Aos meus familiares, que me ensinaram que a educação é o caminho para a dignidade e que os obstáculos da vida devem ser enfrentados com confiança e determinação.

Aos meus amigos, grandes incentivadores e apoiadores em todos os momentos.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, pela confiança em mim depositada e pela amizade.

Embora o texto seja finito e limitado à extensão do papel, a gratidão é infinita.

Quero falar da descoberta que o “eu” faz do outro. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”.

(TODOROV, 2003, p. 7)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar quais são os procedimentos de ensino adotados por um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública da rede de ensino municipal, no interior paulista. Investigou-se como os docentes explicam sua prática pedagógica e que habilidades consideram necessárias para lidar nessa modalidade de ensino. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, realizando-se um estudo em uma escola pública municipal, que oferecia a EJA no ano de 2021. Seis docentes foram convidados a participar dessa experiência de pesquisa. Como critério de escolha, definiu-se que os participantes tivessem mais de um ano de experiência docente na EJA, além da familiaridade com a proposta de trabalho com projetos. Para coleta de dados utilizou-se dois instrumentos: um questionário online, para caracterização sociodemográfica dos participantes e a técnica de grupo focal. Este último foi realizado de forma virtual, pelo *Google Meet*, em dois encontros, com duração aproximada de 90 minutos cada um. Os resultados obtidos apontaram a emergência de uma formação específica para os professores dessa modalidade de ensino, bem como indicaram a importância de manter experiências de reflexões e discussões pontuais entre os docentes, no interesse de conhecer e atender às características e necessidades reais dos alunos da EJA, respeitando a diversidade histórico-cultural dos mesmos e considerando suas descontinuidades nas trajetórias pessoal e acadêmica. A imersão na pesquisa e os dados nela inseridos contribuíram com a produção técnica de um determinado material, intentando que possa vir a ser explorado por docentes atuantes nesta modalidade educativa, e atender às características e necessidades reais dos alunos da EJA, respeitando a diversidade histórico-cultural dos mesmos e considerando suas descontinuidades nas trajetórias pessoal e acadêmica. Como produto técnico educacional tem-se a produção de um banco de atividades voltadas para o segmento da EJA, realizado de forma colaborativa com os docentes participantes deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Habilidades Profissionais. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

ABSTRACT

This study aimed to investigate what are the teaching procedures adopted by a group of teachers who work in Elementary Education (Initial and Final Years) in Youth and Adult Education (EJA), in a public school of the municipal education network, in countryside of São Paulo. It was investigated how teachers explain their pedagogical practice and what skills they consider necessary to deal with this type of teaching. Methodologically, a qualitative approach was adopted, carrying out a study in a municipal public school, which offered EJA in the year 2021. Six teachers were invited to participate in this research experience. As a choice criterion, it was defined that the participants had more than one year of teaching experience in the EJA, in addition to being familiar with the proposed work with projects. Two instruments were used for data collection: an online questionnaire for sociodemographic characterization of the participants and the focus group technique. The latter was held virtually, by Google Meet, in two meetings, each lasting approximately 90 minutes. The results obtained pointed to the emergence of a specific training for teachers of this type of education, as well as indicated the importance of maintaining experiences of reflections and punctual discussions among teachers, in the interest of knowing and meeting the real characteristics and needs of EJA students, respecting their historical-cultural diversity and considering their discontinuities in their personal and academic paths. The immersion in the research and the data inserted in it contributed to the technical production of a certain material, intending that it can be explored by teachers working in this educational modality. and to meet the real characteristics and needs of EJA students, respecting their historical-cultural diversity and considering their discontinuities in their personal and academic paths. As a technical educational product, there is the production of a bank of activities aimed at the EJA segment, carried out in a collaborative way with the teachers participating in this study.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Professional skills. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Descritores mais relevantes para a pesquisa	28
QUADRO 2: Panorama das produções e pesquisas correlatas	29
QUADRO 3: Planejamento EJA I (Anos Iniciais)	61
QUADRO 4: Planejamento de Matemática EJA II	62
QUADRO 5: Planejamento de Língua Portuguesa EJA II	65
QUADRO 6: Assuntos abordados e solicitados de forma empírica pelos docentes.....	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Relevância do estudo/Justificativa	16
1.2 Delimitação do estudo	16
1.3 Problema	17
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Objetivo geral	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
1.5 Organização da dissertação	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 EJA: práticas educativas e formação docente: uma reflexão necessária	20
2.2 EJA: espaço diferenciado de aprendizagem	24
2.3 EJA como modalidade: referências legais	26
2.4 Panorama das pesquisas correlatas	28
2.4.1 O adulto aprendiz	33
2.4.2 O processo de ensino para adultos: a diversidade nos espaços de aprendizagem	34
2.5 Os docentes e a prática pedagógica na EJA	37
2.6 A importância da afetividade no trato com o outro, em especial na Educação	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa	42
3.2 Instrumentos de Pesquisa	43
3.2.1 Questionário	43
3.2.2 Pesquisa documental	44
3.2.3 O grupo focal	44
3.3 Procedimentos para coleta de dados	45
3.4 Procedimentos para análise de dados	47
4 REFLEXÕES EM TORNO DO QUE OS DADOS REVELARAM	48
4.1 Análise dos dados do questionário	48
4.2 Análise documental	53
4.2.1 Plano Municipal de Educação	55
4.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)	55
4.2.3 Plano de Ensino dos docentes: o delineamento da prática	58
4.2.4 Os encontros decorrentes do grupo focal	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86

Apêndice A – Roteiro do questionário sociodemográfico.....	86
Apêndice B – Roteiro para análise de documentos	87
Apêndice C – Roteiro do grupo focal.....	88
Apêndice D – Produto técnico elaborado	89
ANEXOS.....	91
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	91
Anexo B – Consentimento pós-informação	93
Anexo C – Declaração de infraestrutura.....	94
Anexo D – Termo de autorização de uso de imagem.....	95
Anexo E – Parecer consubstanciado do CEP	96
Anexo F – Conclusões ou pendências e lista de inadequações	97

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

O objetivo implícito e explícito do memorial é possibilitar ao leitor uma imersão na trajetória de vida pessoal e profissional do pesquisador. Assim, apresento aqui as etapas, as vitórias, os percalços, e todos os fatores que compõem meu currículo do pesquisador, desde a formação básica, a graduação, até a obtenção do título de Mestre em Educação da UNITAU.

Todo memorial permite ao leitor uma aproximação com as histórias de vida dos pesquisadores, as etapas vivenciadas, os caminhos delineados da pesquisa, de forma a humanizar o processo compreensão os objetivos desse tipo textual.

Cursar História na UNITAU em 2006 foi uma grande conquista pessoal, o primeiro passo em direção ao meu futuro. Tive a oportunidade de fazer grandes amigos, conheci professores incríveis e me senti, naquele momento, o autor da minha história.

Após o período de adaptação como iniciante da graduação, dediquei-me totalmente ao curso. Sempre fui um aluno aplicado e, ao longo dos quatro anos de graduação aproveitei ao máximo a excelência das aulas, carregando comigo os ensinamentos e aprendizados compartilhados. No terceiro ano da graduação fui selecionado no programa institucional de Iniciação Científica e, durante dois anos, fui bolsista desse programa, o que possibilitou minha inserção no mundo da pesquisa.

Além de cursar a graduação, desde meados de 2007 fiz um estágio remunerado. Foram anos cansativos, mas sem dúvida enriqueceram minha formação docente.

Concluída a graduação em 2009, meu sentimento era de alegria e entusiasmo, mas ao mesmo tempo eu estava com receio. Tinha medo do desemprego e a incerteza misturava-se com a dificuldade de me inserir no mercado de trabalho. Nunca pude contar com meu pai, então precisava de uma remuneração própria.

No último ano, desenvolvi minha monografia sobre a Festa do Bom Jesus de Tremembé, cuja metodologia deu-se por meio de uma revisão bibliográfica, entrevistas e pesquisas em museus de Taubaté. Sem dúvida foi um trabalho enriquecedor, visto que me facilitou acesso ao conhecimento científico.

O ano de 2010 chegou trazendo consigo muita insegurança. Busquei participar de todos os processos seletivos e concursos que surgiram e, felizmente, os resultados foram satisfatórios. Em fevereiro desse mesmo ano, fui chamado para contratação no município de Roseira, para trabalhar em um bairro rural que apresentava muitas agruras sociais. Essa

experiência levou-me a conhecer as dificuldades da educação: falta de recursos, ausência dos pais, negligência, abuso e violência. Chorei muitas vezes, mas sabia que não tinha grande poder frente a essas mazelas.

As crianças eram difíceis, dada a realidade que vivenciavam. Fiquei dois anos nessa escola, e confesso que foi um período de grande aprendizado e crescimento profissional. Crises pessoais e angústias surgiram, mas fui capaz de vencê-las. Na época morava em Tremembé e realizava a viagem de ida e volta todos os dias. Em 2010, ainda tive a imensa alegria de conseguir quatro salas atribuídas na escola em que estudei a vida toda, no município de Tremembé. Portanto, comecei cedo a vida com acúmulo de cargos.

Depois disso, foi com grande satisfação que ingressei na EJA (na época tinha 21 para 22 anos) e estava à frente de uma sala na qual a maioria tinha mais de 30 anos. Essa experiência foi muito prazerosa para mim!

Lecionar na EJA possibilitou-me compreender a necessidade de trabalhar com extremo zelo e afinco: afinal eram adultos cansados pelo dia de trabalho, que estavam ali por vontade própria na busca de vencer a escolaridade tardia. Por essa razão, mereciam toda a dedicação dos professores. A EJA aproximou-me dos estudos de Paulo Freire e despertou meu interesse em conhecer as reais necessidades dos alunos:

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” (FREIRE, 2019, p. 85).

Como apontado por Freire (2019), o estudante da EJA possui outras aspirações e necessidades que não correspondem à decodificação de palavras. Eles precisam atribuir sentido ao que é ensinado, compreender o funcionamento e a estrutura da sociedade, pois o aluno também é um sujeito que aprende, é um sujeito que também ensina.

Percebi que a docência é uma atividade complexa que exige que o educador tenha muito mais que domínio do conteúdo. Segundo Tardif (2000), o saber docente é plural, composto pela mobilização do conhecimento pedagógico, curricular, cultural, de acordo com a personalidade e as características de cada docente.

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas, que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não

correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. (TARDIF, 2000, página 35).

Como exposto, a formação inicial compõe uma das etapas do desenvolvimento da profissão docente. Entretanto, ser professor exige muito mais do que conhecimentos curriculares. É preciso que ele partilhe experiências, que participe de formações continuadas e que conheça suas habilidades e potencialidades, de forma a explorá-las de maneira mais enriquecedora.

Em 2011, sofri um acidente e tive que me afastar das atividades por um tempo. Tive de aprender a depender dos outros. Foi sem dúvida uma grande lição, reconhecer a nossa pequenez e vulnerabilidade frente à vida. Depois de alguns meses em recuperação, nesse mesmo ano, obtive a efetivação para o cargo de docente. Foi uma alegria muito grande, e mais uma vez uma tomada de decisão importante. Atuar nessa rede de ensino foi de grande valia para meu desenvolvimento profissional, na qual permaneço atuando na função de Assistente de Direção. Na rede de ensino estadual leciono na minha área de formação no período noturno.

A experiência com a gestão, sem o afastamento da sala de aula, possibilitou-me muitos movimentos de ação-reflexão imediata, pois não tive uma ruptura na ação docente. Como docente, procuro praticar a escuta ativa, numa atuação mais humanizada e atenta às necessidades e angústias dos meus alunos e também dos profissionais que convivo na gestão escolar.

As recentes experiências na docência, aliadas à gestão escolar, trouxeram muitos questionamentos e anseios, motivando-me fazer um mergulho na literatura e no campo científico, impulsionando meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano, nos vários contextos de suas vivências, como família, escola, igreja, ambiente de trabalho, está sempre em constante aprendizado. Daí o valor da Educação. Segundo Delors (1999, p. 10), a educação se ancora em quatro pilares: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”.

Esses pilares vêm sendo amplamente discutidos ao longo do tempo por pesquisadores, e pressupõe uma atuação conjunta em que docentes e alunos vivenciam experiências educativas na direção de uma formação social, moral, cognitiva e afetiva, num determinado contexto histórico e político.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido, no Brasil, “estudo complexo desde os primeiros momentos de sua implantação, quando passou a ser pensada em suas especificidades com relação ao ensino regular”, como afirmam Mello e Novais (1998, p. 580). Logo de início, quando surgiram os trabalhos de alfabetização na EJA, fundamentados nas contribuições de Paulo Freire (1979), a tarefa de alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. Logo “[...] a educação para o ser humano, se faz em relações humanas profícuas” (GATTI, 2005, p. 91).

A Educação de Jovens e Adultos traz uma questão da especificidade etária, mas também convida a uma reflexão sobre heterogeneidade sociocultural e, principalmente, de um grupo de pessoas que, por motivos diversos, interromperam seus estudos. Esse grupo é composto por sujeitos com baixo nível de escolaridade e com curtas passagens pela escola, quase sempre permeadas de insucessos e perdas, que resultaram em exclusão e desistência da escola regular. De acordo com os estudos de Freire (1979) esses sujeitos passam a ter sentimento de frustração e humilhação. Por conseguinte, têm baixa autoestima.

A EJA traz, em seu contexto, a realidade social do indivíduo como elemento de interferência no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, requer uma metodologia que seja adequada a realidade dos alunos, de modo a inseri-los no contexto social - um “método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista” (FREIRE, 1979, p. 39).

Nessa modalidade de ensino, os profissionais da educação deveriam considerar a importância da relação dos alunos com o espaço da escola, sempre com o objetivo de promover sua inserção social. Segundo Freire (1982, p. 65), devem estar cientes de que “[...] educar para outro mundo possível é educar para a ruptura, para a recusa, para dizer não, para

agir, para sonhar com outros mundos possíveis”. Nessa mesma concepção, Di Pierro (2005) afirma que é preciso responder às necessidades da vida, suprir as lacunas deixadas no passado, reconhecendo nos sujeitos que procuram a EJA pessoas que possuem direitos plenos à educação e cultura.

A importância dessa modalidade de ensino é apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) que preveem o direito à educação para que os indivíduos possam ser inseridos em grupos sociais, requisito primordial para garantia da dignidade humana.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), o número de estudantes matriculados na modalidade EJA aumentou. Atualmente, são mais de 3,7 milhões de pessoas (MEC, 2017) e, por isso, torna-se importante refletir sobre a implementação de currículos adequados às especificidades desta modalidade de ensino, aprendendo com as diferenças, acolhendo o outro, compartilhando saberes, entendendo que cada um tem seu tempo para aprender.

A diversidade presente na EJA implica adoção de práticas pedagógicas reflexivas, concebendo que os alunos são sujeitos ativos que possuem singularidades, multiplicidades e vivências que não devem estar desvinculadas dos conhecimentos educacionais.

O trabalho docente em suas diversas amplitudes tem sido tema delineador de pesquisas e pontos de inflexões. Seja qual for a modalidade de ensino, a investigação das práticas docentes adotadas, dos recursos utilizados e de intervenções para o alcance de bons resultados na aprendizagem é sempre um convite à ação-reflexão.

O mesmo se aplica em relação à EJA: estudos de Piconez (2002) indicam o quanto é importante empreender ações voltadas à formação específica de professores que atuam nesta modalidade de ensino. Partir para a pesquisa tendo como pano de fundo essa modalidade de ensino foi o que instigou a pesquisa, levando em consideração reflexões sobre a própria prática e também o que os pares compartilhavam em alguns momentos. A pesquisa em foco nasceu como uma forma de buscar respostas para as questões da prática docente e de suas necessidades no atendimento à diversidade entre os estudantes que frequentam a EJA.

A seguir, destaca-se com mais clareza, a relevância e a justificativa do estudo.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

A motivação para desenvolver essa investigação surgiu mediante a vivência do pesquisador junto à realidade nessa modalidade de ensino, atuando na Gestão Escolar, em um município do Vale do Paraíba Paulista.

A trajetória profissional do pesquisador no magistério teve início em 2010 com turmas de EJA na rede estadual paulista de ensino. Logo, o interesse por esse segmento da educação tornou-se objeto de contínua análise, reflexão e de busca sistemática por novos conhecimentos acerca da realidade e, principalmente, sobre a expectativa dos professores em relação à prática voltada para atender às peculiaridades do aluno da EJA.

Nessa modalidade de ensino, a dinâmica do trabalho pedagógico constitui um desafio, pois deve haver comprometimento e interesse dos profissionais do magistério em buscar alternativas diferenciadas para sua atuação. Essa questão favoreceu momentos de reflexão do pesquisador em torno da ação docente e sobre o perfil dos profissionais que atuam na modalidade de ensino EJA. A maioria deles tem larga experiência e, mesmo diante de certas dificuldades quanto à adequação curricular, demonstram genuíno interesse em lecionar para esse público.

Nos limites deste estudo, busca-se conhecer como tais profissionais lidam com as questões da prática. Entende-se que há necessidade de explorar a natureza do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino e de desenvolver uma proposta de intervenção, complementando propostas de formação continuada.

O objetivo de buscar uma ressignificação do tema suscita novas reflexões, em consonância com a abordagem da “investigação-ação-formação”, adequada às questões relacionadas ao ensino da EJA. Enquanto estudantes de graduação percebe-se que a formação tem as suas características e determinadas abordagens acabam não sendo aprofundadas, pois, acredita-se que a preocupação seja com o ensino regular. Isto trata-se de hipóteses apenas, porém, com a pesquisa fora possível verificar as indagações e ponderações sobre uma formação específica para docentes atuantes na EJA.

1.2 Delimitação do Estudo

A Educação de Jovens e Adultos faz parte da realidade de muitos municípios em nosso país. É uma modalidade que se apresenta como possibilidade de realizar um reparo social, garantindo a Educação Formal para aqueles que não tiveram acesso em idade própria, conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal de 1988.

Nesse estudo, buscou-se conhecer a dinâmica das situações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista que sedia classes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). A população dessa cidade é de aproximadamente 730.000 habitantes. Trata-se, portanto de uma cidade de grande porte.

As escolas da rede de ensino da cidade Valeparaibana oferecem a Educação para Jovens e Adultos (EJA) aos munícipes maiores de 15 anos, além de um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Nesse município, a EJA funciona da seguinte forma: Classes de Alfabetização - EJA I, presenças duas vezes por semana, anual; Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) - EJA II, presença flexível. Modalidade Presencial-EJA I e II, todos os dias da semana em dois semestres, ou seja, cada semestre cursado equivale a um ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, esse estudo mergulhou nos limites dessa realidade, definindo as linhas convergentes que vieram favorecer os rumos dessa pesquisa, no intento de encontrar respostas para questões ligadas à ação pedagógica, identificando habilidades necessárias aos docentes atuantes nesse contexto.

1.3 Problema

Considerando que no contexto escolar da EJA trabalha-se com a diversidade, convive-se com grupos de jovens com trajetórias acidentadas ao longo da vida e envolvidos com medidas socioeducativas, e também com grupos adultos que buscam refazer a escolaridade tardia com interesses diversos (necessidade de alfabetização, ascensão social e profissional ou continuidade de estudos para acesso ao Ensino Superior), a equipe docente se vê impulsionada a buscar alternativas diferenciadas para realizar seu papel junto às situações de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, configura-se o problema que orienta esta pesquisa, a saber:

- Como os docentes percebem e explicam sua prática pedagógica e identificam as habilidades necessárias para agir diante das especificidades das situações didáticas no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Investigar os procedimentos de ensino que são adotados por um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) na EJA, em uma escola da rede de ensino municipal no interior paulista.

1.4.2 Objetivos específicos

- Investigar como os docentes explicam sua atuação pedagógica a partir de habilidades que consideram favoráveis para o desempenho de suas funções;
- Analisar as formas de aprendizagem desenvolvidas pelos professores da EJA e os fatores estimuladores dessa aprendizagem.
- Conhecer como os professores explicam a ocorrência da afetividade no tratamento das questões pedagógicas;
- Elaborar um banco de atividades, visando colaborar com a prática pedagógica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, valendo-se dos pressupostos identificados nesta pesquisa.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação Considerações Finais. Antecipando os capítulos, as páginas de rosto, dedicatória, agradecimentos, resumo, abstract e sumários. Depois dos capítulos, o texto é completado com a listagem das referências e com Apêndices e Anexos.

No capítulo 1, referente à Introdução, estão expostos os fatores que impulsionaram a realização do estudo, a problematização, a finalidade e a estruturação da pesquisa. Está dividido em: Relevância do Estudo, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos – Gerais e Específicos – e Organização do texto.

O capítulo dois apresenta o panorama de pesquisas correlatas ao tema, evidenciando os processos de pesquisa nas plataformas, os descritores utilizados e os procedimentos utilizados para a escolha dos títulos que subsidiaram o embasamento teórico da pesquisa realizada.

No capítulo três, delinea-se a Metodologia utilizada para a realização da pesquisa, ou seja, o caminho percorrido pelo pesquisador para obtenção dos dados. Está dividido em quatro subitens: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

No capítulo quatro estão apresentados os resultados alcançados após a análise dos dados, assim como as possibilidades de divulgação da pesquisa. Constam deste capítulo, também, referências às alternativas de intervenção junto ao grupo de professores envolvidos com a pesquisa, no sentido de melhorar seu desempenho em relação à prática pedagógica.

O texto encerra-se com as considerações finais do pesquisador sobre os dados obtidos e sobre a análise realizada.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 EJA, práticas educativas e formação docente: uma reflexão necessária

A proposição de discutir teoricamente sobre Educação de Jovens e Adultos, práticas educativas e formação docente ancora-se, inicialmente, nos estudos de Freire (2019), que compreende que a educação é dialógica e não unilateral: uns aprendem com os outros. Para o autor, a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, escola e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, em uma trama de múltiplas confluências em um tempo e espaço social.

Esta modalidade de ensino, que atende jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada, precisa ser compreendida considerando as especificidades dessa população, e não a partir de uma transposição dos modos de ensinar e aprender com crianças.

Os estudos de Knowles, Holton Swanson (2011), por exemplo, indicam que o adulto usa sua própria experiência como recurso para aprender.

É aqui que repousa a força da andragogia: ela é um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem de adultos. Os objetivos e propósitos para os quais a aprendizagem é oferecida são um assunto à parte. Os profissionais em Adult Education-AE (Educação de Adultos) deveriam desenvolver e discutir os modelos de aprendizagem de adultos separadamente dos modelos dos objetivos e propósitos de suas respectivas áreas que aplicam esse tipo de aprendizagem. A área de DRH, por exemplo, adota a performance organizacional como um de seus principais objetivos, enquanto a Educação de Adultos pode focar mais no crescimento individual (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p. 81).

Outro elemento a ser considerado no estudo da EJA é o da **formação dos professores**. Sobre este campo, são importantes os estudos de Tardif (2002) sobre os **saberes docentes**, que são múltiplos e constituídos ao longo da vida e da carreira. Para o autor, não se trata apenas de um ou outro fator, como o conhecimento do conteúdo disciplinar, ou um bom controle de sala e da formação profissional:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes (TARDIF, 2002, p. 36).

A complexidade de conhecimentos constituídos ao longo da trajetória pessoal, profissional e interpessoal do professor é um tema que, para Tardif (2002), precisa ser compreendido em sua totalidade, questão que também é aprofundada neste estudo.

Da mesma forma, são importantes os estudos de Shulman (2014), que investiga como os professores aprendem e como se aprimoram e ampliam seu repertório e visão de mundo.

Para desenvolver uma nova visão do ensino, o professor pode encontrar professores mais experientes, ler estudos de caso, assistir a vídeos de aulas, discutir com os pares, estudar artigos acadêmicos etc. E mesmo que esteja bastante decepcionado com o status quo, ele pode não querer colocar em prática essa nova visão, pode estar pouco motivado para a mudança, ter pouco apoio em seu ambiente de trabalho ou de seus pares para se arriscar a abandonar práticas tradicionais ou para fazer o esforço necessário para mudar, e assim por diante. Costumamos fazer uma analogia com alguém que tem uma visão de parar de fumar, alimentar-se de maneira mais saudável ou começar a fazer exercícios regularmente, mas a quem falta à vontade ou o ambiente de apoio para colocar em prática essa visão (SHULMAN, 2014, p. 126).

Atrelada à questão da formação docente, das estruturas educacionais e, dos aspectos sociais e culturais, a educação, de um modo geral, como afirma Lahire (1997) em seus estudos, está permeada sociologicamente pelo viés sucesso *versus* fracasso. Essas terminologias criam estigmas e estereótipos, e deturpam o processo educacional, de maneira a tipificar alunos e enquadrá-los, criando uma perspectiva de desconstrução da educação e do seu verdadeiro significado: a emancipação cultural.

Não é papel do sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que interviesse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando em uma competição semântica (como um professor ou “super professor”), dando a última palavra. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas (LAHIRE, 1997, p. 53-54).

Diante do exposto fica evidenciado que o significado e o sentido desses termos são construídos pela instituição escolar e variam historicamente. De tempos em tempos, a noção de sucesso e fracasso são desconstruídas e reconstruídas. Cabe à sociedade, aos profissionais da educação e das ciências humanas em geral se debruçarem sobre essas expectativas.

Outra questão importante a ser estudada em relação à Educação de Jovens e Adultos é a *aprendizagem* significativa. Para Zabala (1999), a aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma informação nova associa-se a outra, especificamente relevante. Esse processo já é efetivo na estrutura de conhecimento do sujeito.

Para que o conteúdo possa ser aprendido com a intenção de que sejamos capazes de utilizá-lo quando conveniente, é imprescindível que esse conteúdo tenha sentido para nós. Devemos saber para que serve, qual é a sua função, ainda que seja para poder realizar uma nova aprendizagem. Se não conhecemos sua função, o conteúdo procedimental será aprendido, mas não saberemos utilizá-lo na ocasião própria (ZABALA, 1999, p. 16).

Esse autor considera que a **prática docente** requer uma capacidade mobilizadora de conteúdos, reflexões, discussões, leituras e formações continuadas, considerando-se a necessidade de haver compreensão e significado desse mesmo conteúdo pelo professor, que irá apresentá-lo aos alunos. Além disso, quanto mais o professor conhecer a realidade em que atua, melhor poderá aproximá-la aos conteúdos disciplinares, aos procedimentos e às questões atitudinais.

Shulman (2014), Tardif (2002) e Lahire (1997) também abordam essas questões, mas com o uso de expressões diferentes, cuja interpretação recai sobre o mesmo pensamento e base teórica: os processos de aprendizagem, o saber-fazer, o conhecimento docente, a aprendizagem significativa e não mecanicista.

Considerando as contribuições de Vygotsky (2010), tem-se que a aprendizagem se consolida na interação do humano com o meio. Esse teórico pondera que, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independentemente do contexto social, histórico e cultural, pois evolui nas inter-relações estabelecidas entre os próprios pares, na conversão de relações sociais em funções mentais “[...] de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados [sic] desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 94-95).

Assim, entende-se que o desenvolvimento psicológico humano evolui considerando-se os processos sociais e culturais dos quais emerge, uma vez que, segundo Vygotsky (2010), a aprendizagem ocorrerá em processo, enquanto o sujeito adquire conhecimentos e habilidades a partir das interações que realiza em seu meio social. Nessas interações, a mediação assume um papel de extrema relevância, pois compreende uma etapa do desenvolvimento do pensamento centrada na intervenção de estímulos e signos, que contribuem para que o sujeito modifique as suas atividades psíquicas.

Vale destacar que, nestas interações, a mediação assume um papel de extrema relevância. Este conceito é fundamental na teoria de Vygotsky, pois representa um processo no qual um ou mais elementos intermediários tornam-se mediadores na relação do indivíduo com o meio. O que se destaca aqui é que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos: instrumentos e signos. Ou seja, são ferramentas de natureza psicológica e

técnica de que dispõem os sujeitos para facilitar a sua vida ou, ainda, para atender a uma necessidade emergente.

Em se tratando do ensino na EJA, os professores têm que mobilizar seu interesse e criatividade em apresentar os melhores instrumentos de natureza técnica que possam se constituir em recursos mediadores adequados à compreensão dos conhecimentos oferecidos aos jovens e adultos. Ao mesmo tempo, eles próprios devem buscar recursos diferenciados para responder as suas necessidades no oferecimento de um ensino de qualidade, considerando as características próprias dos sujeitos da aprendizagem bem como o contexto no qual se inserem.

Por fim, é importante compreender a reflexão de Kohl (1999, p. 2) sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos e a representação sociocultural dos aprendizes:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Com relação à condição de "não-crianças", esbarramos aqui com uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento.

Segundo a autora, é preciso considerar as condições humanas dos alunos da EJA, como sujeitos adultos, quase sempre trazem marcas pela exclusão vivida na escola e são membros de grupos culturais distintos o que ressalta uma certa urgência em aprofundar estudos e desenvolver novas pesquisas em relação aos sujeitos inseridos na modalidade da EJA, favorecendo-se dos construtos da teoria do desenvolvimento, considerando essa fase em especial, pois “[...] os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes” (*Idem*, p. 3).

Com base no exposto acima, é sabido que o aprendizado ocorre durante a vida toda. O modo de aprender os processos cognitivos e as formas de interação vividas entre pares adultos, em diferentes contextos sociais e culturais, constituem uma compreensão necessária para a reflexão sobre as práticas educativas e a formação docente que ocorre no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Dando continuidade a esse estudo, será destacado o espaço da EJA como *locus* diferenciado de aprendizagem.

2.2 A educação de jovens e adultos: espaço diferenciado de aprendizagem

A Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino que assegura admissão ao conhecimento, é passível de reparar as questões relativas a desigualdades sociais, uma vez que constitui uma oportunidade para reparar as desvantagens relacionadas aos problemas socioculturais e econômicos advindos da falta de estudos. “A EJA também apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular” (PICONEZ, 2013, p. 20).

A metodologia de ensino e aprendizagem dos sujeitos que frequentam a EJA torna-se um recurso expressivo para o aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos nas escolas. Piconez (2013, p. 16) pondera: “[...] o próprio contexto de vida das pessoas jovens e adultas deve estar vinculado às expectativas de aprendizagem e ser valorizado como um tempo já percorrido de muitos conhecimentos construídos na vida social e no trabalho”. Ainda, segundo a autora, na modalidade de ensino da EJA deve-se:

Utilizar uma metodologia adequada de ensino, considerando as especificidades dos alunos jovens e adultos; considerar a população da EJA com suas crenças e valores formados; respeitar a heterogeneidade de traços, origens, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento (PICONEZ, 2013, p. 9).

Quando acolhem os alunos de EJA, as escolas não podem oferecer um ensino pautado nas necessidades das crianças do ensino regular, ignorando as características de um alunado adulto, com expectativas e ideais diversos ingressando na EJA (PICONEZ, 2003, p. 9). Antes de ser aluno, esse sujeito também é um trabalhador, e em tais circunstâncias, as atividades pedagógicas devem ser diferenciadas no processo de ensino na EJA:

Conhecimentos adquiridos, muitas vezes, em espaços não formais de aprendizagem deverão ser aferidos num diagnóstico prévio e valorizados no desenvolvimento dos conteúdos, colaborando para superar a reduzida estrutura de tempo para o atendimento em EJA (PICONEZ, 2003, p. 16).

A **concepção andragógica** proposta por Malcolm Knowles em 1968, baseada em estudos anteriores da academia alemã, em 1833, representado por Alexander Kapp, e a norte-americana, em 1926, representada por Eduard C. Lindemam, apresenta a andragogia como um método em oposição à pedagogia. Piconez (2013), ao referir a etimologia de ambos os termos, deixa claro que a pedagogia é a arte de conduzir a criança e que a andragogia é a arte de conduzir o homem (adulto). Para a autora, “[...] a EJA e suas reconfigurações promovidas na última década, com a presença maior da juventude em sala de aula, podem partir de

pressupostos andragógicos para o enfrentamento dos desafios deste espaço educativo”. (PICONEZ, 2013, p. 23).

O autor argentino Augustin Requejo Osorio (2003, p. 93) completa as conceituações de Piconez (2013):

A andragogia é, portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos (REQUEJO OSORIO, 2003, p. 93).

A aprendizagem de adultos é um tema complexo, que exige um amplo debate por meio de políticas públicas, formação continuada, investimentos do governo nessa modalidade, programas de inserção profissional, com a prerrogativa de manter esse adulto na escola. Diminuir as taxas de evasão ainda é um dos grandes desafios da EJA no século XXI. A questão da sobrevivência se sobrepõe ao término dos estudos, embora muitos reconheçam a necessidade de concluí-los para atingir níveis maiores de destaque profissional.

Quando se fala em EJA, a palavra diversidade é a grande definidora desse segmento. São variações culturais, idade-série, defasagens, espaços de estudo, programas criados por órgãos públicos e privados ao longo das últimas décadas. Como afirma Capucho (2012, p. 65):

A Educação de Jovens e Adultos, diferentemente da educação de crianças e adolescentes, se efetiva em diferentes espaços/tempos. Os cenários são múltiplos e na maioria das vezes precários, em escolas, empresas, templos religiosos, penitenciárias, unidades socioeducativas, canteiros de obra, acampamentos e assentamentos rurais, ocupações urbanas, hospitais, apenas para citar os espaços mais comuns. Dentre as características que conformam a Educação de Jovens e Adultos como modalidade destaca-se a diversidade de contextos em que se desenvolve a prática pedagógica e a pluralidade de seus sujeitos. Essa diversidade de espaços, contextos e sujeitos exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas, o que leva a indagação sobre qual a formação dos(as) profissionais atuantes nesse segmento educacional. A formação inicial e continuada está possibilitando ao processo educativo romper com a barreira da negação de direitos?

Sem dúvida responder essas e outras questões exige um amplo estudo no que concerne à prática pedagógica, à formação docente, às expectativas e necessidades dos estudantes, enfim, uma prática curricular específica para um segmento demasiadamente complexo e diverso. A EJA é uma modalidade garantida na lei brasileira, mas sua execução ainda é precária em muitos municípios e estados. Sabe-se, porém, que ainda não é possível garantir o

desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas, nem mesmo promover melhor qualidade na formação de profissionais para atuação nesse segmento educacional.

A seguir, será feita uma exposição a respeito das bases legais que sustentam a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 A EJA como modalidade de ensino: referências legais

Educar jovens e adultos faz parte da realidade brasileira desde os primórdios da colonização, pois o trabalho pedagógico e catequizante foi desenvolvido pelos jesuítas no Brasil desde o século XVI. Por múltiplos fatores, a educação de jovens e adultos existe até os dias atuais, com grandes modificações e adaptações. Como o Brasil não conseguiu garantir educação de qualidade a todos em suas múltiplas constituições, desde 1824, a EJA tornou-se uma modalidade de ensino para garantir estudos a serem realizados por essa parte da população que não teve acesso à escolarização na idade certa.

Na Constituição de 1988, a mais recente, essa modalidade de ensino está plenamente garantida em seu artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita de 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 123-124).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Nacional, promulgada em 1996, em seu artigo 37, estabelece que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (LDB, 1996, incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Fica evidenciada a obrigação do Estado em garantir a oferta gratuita para aqueles que, por motivos díspares, não puderam, quiseram ou, simplesmente, não frequentaram a escola na

chamada idade apropriada. Essa legislação permite a segurança e o direito à educação em uma sociedade marcada por descompassos educacionais, problemas econômicos diversos e agruras sociais dos mais variados tipos. Infelizmente, embora a educação seja um direito assegurado por lei, muitas crianças não concluem todo o ciclo de estudos na etapa da educação básica.

Quando, as pessoas procuram a EJA como alternativa para vencer o “tempo perdido”, são diversos os motivos que impulsionam essa busca, por exemplo, questões ligadas ao trabalho e questões pessoais, de autoestima e autorrealização. Alguns jovens que apresentaram problemas socioeducativos também procuram essa modalidade de ensino. Em geral, no entanto, todos se interessam por finalizar a escolaridade, embora tardiamente. Segundo Arroyo (2006).

A EJA sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2006, p. 31).

Pelas considerações do autor acima citado, o perfil do aluno adulto apresenta expectativas e diferentes experiências. Diante disso, cabe à escola organizar-se para receber e aperfeiçoar os conhecimentos que esses alunos trazem da vida, que são frutos de interações e de suas vivências em sociedade. Assim, as escolas que ofertam a modalidade EJA precisam se adequar para atender à demanda, respeitando as realidades e compreendendo os sujeitos que buscam pela escolarização.

Entende-se que a EJA não pode e nem deve ser uma réplica do ensino regular. Muitos alunos que regressam à escola tiveram experiências de fracasso anteriormente. Caberia então aos docentes e gestores que atuam nessa modalidade procurar meios diferenciados para oferecer a esses alunos uma aprendizagem significativa e de melhor qualidade. E também, buscar garantir a permanência dos mesmos na escola. Fazer com que eles voltem e terminem os estudos mostra-se também como algo desafiador para a Educação do século XXI. As estratégias para garantir a permanência dos que retornam são as mais variadas, a mais comum, durante o período de pandemia, por exemplo, foi a busca ativa por meio de ligações e envio de mensagens via whatsapp.

No próximo subitem são destacadas algumas das pesquisas correlatas investigadas, para compor esse panorama.

2.4 Panorama das pesquisas correlatas

Com o objetivo de ampliar o repertório para subsidiar a produção escrita e reflexões, bem como para conhecer outras realidades e pesquisadores que tenham refletido de forma análoga sobre a temática, foi realizada uma pesquisa no site do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) e no repositório da Universidade de Taubaté – UNITAU.

São apresentados aqui os resultados das buscas referentes aos últimos dez anos junto às plataformas de pesquisa citadas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) respectivamente). Também se buscou por títulos de dissertações, sobretudo aquelas que apresentassem maior proximidade ao tema em estudo, e foram selecionadas seis pesquisas (Quadro 2). Como o número de pesquisas obtido foi elevado, tomou-se como critério selecionar produções que fossem relevantes.

Foram usados como descritores "EJA e "formação docente", "aprendizagem de adultos", "vulnerabilidade social e aprendizagem", "práticas docentes diversificadas" e "andragogia".

Quadro 1 – Descritores mais relevantes para a pesquisa

DESCRITOR	CAPES	BNTD
EJA E FORMAÇÃO DOCENTE	42286	213
APRENDIZAGEM DE ADULTOS	42407	1895
VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM	30143	190
PRÁTICAS DOCENTES DIVERSIFICADAS	13303	223
ANDRAGOGIA	17	77

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos resultados de pesquisa junto ao portal de periódicos da Capes e a BDTD (agosto, 2020).

De acordo com os descritores citados acima, obteve-se um número expressivo de produções que trouxeram as temáticas EJA, Formação Docente, Aprendizagem, Vulnerabilidade Social, Práticas Docentes Diversificadas, exceto com referência à Andragogia, o que pode suscitar novos estudos, especialmente por aqueles que já atuam na modalidade da EJA.

Quadro 2 – Panorama das produções e pesquisas correlatas

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO	BANCO DE DADOS
Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente	Poliana da Silva Almeida Santos Camargo	2017	Artigo Científico	CAPES
Knowles e Freire: Andragogia versus Pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica.	Rosanna Barros	2018	Artigo Científico	CAPES
A relação da educação de jovens e adultos com o mercado de trabalho: desafios e possibilidades sob a ótica de seus docentes e discentes	Damião Fernandes dos Santos	2016	Dissertação	CAPES
Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas diretrizes curriculares.	Zélia Vieira Cruz Veloso	2014	Dissertação	CAPES
Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.	Carolina Coimbra de Carvalho	2017	Dissertação	CAPES
A afetividade na história de vida de professores dos anos finais do ensino fundamental	André Ribeiro Soares Borges	2019	Dissertação	UNITAU

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos resultados de pesquisa junto ao portal de periódicos da Capes e BDTD (agosto, 2020).

O primeiro artigo científico, intitulado “Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente”, foi publicado em 2017, pela Dra. Poliana da Silva Almeida Santos Camargo. O estudo integrou três grandes áreas do conhecimento: a Educação de Jovens e Adultos, a Afetividade e a Teoria das Representações Sociais no contexto de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Segundo a autora, não existem cursos específicos que abordem a formação para atuar na EJA e caberia aos professores montar estratégias para trabalhar com os alunos, tendo em vista a falta de subsídios, ou mesmo uma política educacional para a formação docente. Também aponta uma fragilidade relacionada à competência técnica docente e sugere investimento na formação inicial e continuada, especialmente aos professores que atuam na EJA. Ao concluir, infere que os professores têm

uma perspectiva positiva de afetividade no processo de ensino, além de adotarem suas próprias estratégias para a permanência dos alunos em sala de aula.

O segundo trabalho, de Rosanna Barros, concluído em 2018, intitulado “Knowles e Freire: Andragogia versus Pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica” discute as ideias-base de dois autores: Malcolm Knowles (1913-1997) e Paulo Freire (1921-1997). A análise focou em cada um dos contributos teóricos para, posteriormente, ensaiar uma comparação no sentido de explicitar pontos convergentes e divergentes entre as proposições de ambos os autores. No modelo andragógico, a autora considera como premissas a experiência e o conhecimento do professor tendo como foco principal a estrutura do currículo e considerando as necessidades do adulto. Inspirando-se no modelo freiriano, o texto ancora-se no diálogo, na interação entre as pessoas, na troca de experiências, e na luta pela conscientização como forma de libertação. Os dois modelos convergem, pois partem do pressuposto de que o educando adulto é um ser independente e que o professor tem um papel fundamental para estimular a autonomia. Ambos reconhecem a capacidade permanente do ser humano para aprender.

O terceiro trabalho, analisado de forma mais incisiva, foi a dissertação de Damião Fernandes dos Santos, concluída em 2016. A pesquisa teve como foco a EJA e o mercado de trabalho. O autor expõe que muitos alunos retornam à escola nem sempre pela necessidade de aprender, mas pela exigência do mercado de trabalho pela conclusão dos estudos, o que parece denotar o interesse pelo certificado, e não pela aprendizagem real e significativa.

No quarto trabalho, intitulado “Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares”, dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, de autoria de Zélia Vieira Cruz Veloso (2014), objetivou-se investigar as práticas pedagógicas em escolas da EJA, para obter dados sobre duas questões: as formas de efetivação na escola referentes a objetivos sociais e pedagógicos e como se daria a relação entre as diretrizes institucionais na forma da lei e o que de fato acontece nas escolas. A autora evidenciou a formação do sujeito capaz de interagir no meio social, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades e, como resultado de suas análises, constatou um descompasso entre objetivos previstos na legislação e as práticas pedagógicas.

O quinto trabalho, “Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens”, dissertação defendida por Carolina Coimbra de Carvalho (2017), teve como objetivo destacar reflexões centradas no processo de juvenilização da EJA, a partir da análise de concepções atuais sobre esse fenômeno e suas repercussões nessa modalidade educacional. Valendo-se da pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico-

analítico, logrou alcançar os dados e teve como resultado da análise que as matrículas na EJA, principalmente no 2º segmento do ensino fundamental, são compostas por um grande número de jovens na faixa de 15 e 17 anos, com trajetórias escolares desiguais, marcadas pela repetência e evasão no ensino regular e, ainda, revelou as perspectivas desses jovens em relação ao seu próprio processo de escolarização.

No sexto trabalho, intitulado "A afetividade na história de vida de professores dos anos finais do ensino fundamental", André Ribeiro Soares Borges aborda a importância da criação de vínculos com alunos da faixa etária de 11 a 15 anos. Embora esta pesquisa esteja pautada na Educação de Jovens e Adultos, a dissertação de André Ribeiro Soares Borges traz uma convergência sobre a questão da aprendizagem e afetividade por parte dos docentes. No que concerne à EJA, a criação de vínculos estreitos e o saber ouvir as trajetórias de vida de cada discente aproximam a relação aluno-professor, fato que foi amplamente debatido com os participantes do grupo focal

Os autores referidos anteriormente partem de uma hipótese central: a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, o que se reflete na competência técnica e no trabalho pedagógico. Apontam também que a EJA é objeto de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, e de iniciativas focais e pontuais. Finalizando, indicam que a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária. Tais referências trouxeram excelentes contribuições para essa pesquisa, destacando pontos centrais desse contexto de formação e convergentes quanto aos anseios desse pesquisador quando se decidiu por envolver-se e conhecer mais a fundo os principais desafios inerentes à prática de ensino e ao processo de aprendizagem na EJA.

Diante da leitura do que foi exposto, os questionamentos desses pesquisadores nesses estudos revelam-se atuais e clamam por respostas assertivas, pois há evidências concretas de que na EJA a evasão é comum, e que os alunos buscam o estudo pela necessidade do certificado. Percebe-se, tal qual os diferentes autores e suas produções aqui descritas, o quanto é importante mudar essa situação, trabalhando em prol de minimizar a fragilidade relacionada à competência técnica docente na formação inicial. É importante, também, apontar que os setores responsáveis vêm negligenciando, em relação às políticas públicas e aos investimentos na formação continuada dos professores em geral e especialmente na formação dos professores que atuam na EJA. Nos limites dessa pesquisa, reforça-se a preocupação relacionada a investimentos nessa modalidade de ensino e a apoio àqueles que a conduzem na prática cotidiana.

Sobre a ação de aprender e ensinar de forma clara, Piconez (2002, p. 11) pondera:

Subsídios teóricos foram fundamentando a reflexão a respeito da prática pedagógica em sala que cada vez exige mais atenção à dinâmica dialética de relacionar essa prática à teoria e vice-versa e permitindo retorno e reconstruções. Uma coisa, no entanto, pareceu-nos exata: não é verdadeira a pesquisa sem o mergulho na ação e não se consegue diagnosticar intervenções de aperfeiçoamento sem a presença da pesquisa.

Cabe lembrar que a organização da escola, currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes, na perspectiva da escolaridade de forma regular. Esta suposição pode colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem, descaracterizando-os como sujeitos de tal processo.

Ao mesmo tempo, comumente, os professores são formados de forma ampla, sem foco nas especificidades. De acordo com Gatti (2009), a busca por novos currículos educacionais e por uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, na interface de novos conhecimentos inseridos na transversalidade, poderá ter efeito meio nesse movimento em prol de alternativas formativas mais eficazes. Muitos professores gostam de lecionar na EJA porque consideram que o ambiente é mais harmônico. No entanto, logo percebem alguns desafios, revelados logo no início do planejamento das atividades. Quando deparam com um elenco de conteúdos incertos, ficam inseguros quanto aos conhecimentos que devem ser priorizados. Têm insegurança também em relação às formas de aprendizagem dos adultos e à definição de quais as possibilidades de adaptação devem ser promovidas, considerando-se o modelo de ensino regular e os interesses próprios dos alunos da EJA.

A vivência do pesquisador, nessa modalidade de ensino, mostrou que os docentes buscam caminhos alternativos, geralmente de modo solitário e confuso, mas quase sempre desconhecem que a Educação de Jovens e Adultos requer do professor algumas habilidades para ensinar e a ciência de que de que os adultos aprendem, especialmente, em interação com seus pares.

Nessa oportunidade, decidiu-se por aqui trazer uma breve análise sobre as formas de aprendizagem do adulto.

2.4.1 O adulto aprendiz

A definição do conceito de adulto é um tanto quanto audaciosa e imprecisa. O termo, analisado em diversos ângulos apresenta-se deveras polissêmico. Piconez (2002) atesta tal complexidade. De forma abrangente, ser adulto consiste na capacidade de fazer escolhas, saber que decisões tomar em diferentes contextos, ter independência financeira, maturidade física e emocional.

Ser adulto exige uma série de pré-requisitos que são impostos socialmente. Partindo da premissa constitucional, adulto é todo indivíduo com 18 anos completos. Existem debates em torno da questão da adolescência tardia (dos 18 aos 24 anos), os quais não constituem foco deste estudo.

Em consulta a alguns dicionários, entre os quais o Michaelis (2021) em sua versão online, o termo aprender apresenta esta definição: “ficar sabendo, reter na memória, tomar conhecimento”. Já a versão online do dicionário *Houaiss* (2021) utiliza a definição: “começar a compreender melhor, normalmente, pelo uso da vivência, da sensibilidade”. No entanto, a aprendizagem dos adultos resulta da interação entre eles, principalmente quando experiências são cambiadas se interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas.

De acordo com Brookfield (1986), o processo de aprendizagem do adulto não se dá apenas em cenários restritos ou em instâncias formais; pelo contrário, outros cenários, inclusive espaços não formais, tornam-se oportunidades, isto é, a ocorrência da aprendizagem pode se dar entre o aprendiz adulto e seus familiares, grupos de ação comunitária e mesmo entre seus pares, nas mais diversas situações em que haja interação entre eles.

Com foco nos docentes da EJA, a aprendizagem dos adultos pode ser favorecida por meio da troca de experiências, que podem ser interpretadas. Habilidades podem ser desenvolvidas e conhecimentos podem ser adquiridos e analisados à luz de teorias. Assim, ações podem ser desencadeadas, ampliando possibilidades de novas aprendizagens, quando expostas ao campo de trabalho, palco de novos intercâmbios entre professor e alunos.

Mediante essa perspectiva, é possível dizer que a aprendizagem do adulto-professor decorre quando ele próprio percebe a necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir propósitos claramente definidos, decorrentes do trabalho pedagógico que executa. É o que se acredita que deve ocorrer com aqueles que se propõem a atuar como educadores, independentemente da modalidade de ensino, pois a expressão da

vontade e do desejo de ensinar pode agir como forças motivadoras no processo de formação (PLACCO; SOUZA, 2006).

Envolvido na realidade da EJA, atuando com sujeitos jovens e adultos, oriundos de contextos diversificados, trazendo experiências marcantes nas suas histórias de vida, o professor é exigido em várias dimensões: cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural, ética, entre outras, que venham a ser solicitadas, de acordo com as circunstâncias de ação. Pode-se dizer que, nesse contexto, todos são atores singulares, o que faz com que, a um só tempo, sejam aprendizes no exercício profissional cotidiano, nas atividades conjuntas entre adultos, sustentadas pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação inicial (e, por vezes, na formação continuada), que se revelam em sua participação ativa no processo de formação e no desenvolvimento de seus alunos.

Na continuidade dessa exposição, destaca-se o processo de ensino aos adultos, numa reflexão sobre tal experiência na diversidade de situações e de pessoas presentes nas salas de aula, no universo escolar.

2.4.2 O processo de ensino para adultos: a diversidade nos espaços de aprendizagem

A aprendizagem é um processo que perdura ao longo da vida humana. O que muda são os ambientes de aprendizagem conforme cada faixa etária e questões de cunho cultural. De forma comparativa, o processo de ensino-aprendizagem de uma criança se dá quase que exclusivamente no ambiente escolar, pois o conteúdo sistematizado ocorre predominantemente nos bancos escolares.

Hamze (2015, p. 1) descreve a andragogia como:

Andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar), é um caminho educacional que busca compreender o adulto. A Andragogia significa “ensino para adultos”. Andragogia é a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esse aluno busca desafios e soluções de problemas, que farão diferenças em suas vidas. Busca na realidade acadêmica realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato. O aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos e tem imediata consciência do que não sabe e o quanto a falta de conhecimento o prejudica. Precisamos ter a capacidade de compreender que na educação dos adultos o currículo deve ser estabelecido em função da necessidade dos estudantes, pois são indivíduos independentes auto direcionados).

Para Hamze (2015), as particularidades que embasam a andragogia estão focadas no sujeito, o qual leva em conta a experiência e sua motivação. Isso porque “[...] os adultos tendem ao autoconceito de serem responsáveis por suas decisões, sendo responsáveis pela sua aprendizagem e estabelecendo e delimitando o seu próprio percurso educacional” (SOBOLL, 2010, p. 4).

No entanto, a significância do aprendizado do adulto propicia a assimilação do conhecimento e dos conteúdos, pois, segundo a premissa do modelo andragógico, o aluno é participante assíduo de seu próprio processo de aprendizagem, a partir das trocas com seu professor, que desempenha um papel de facilitador desse processo. Como definiu o autor, a andragogia é “[...] a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender” (KNOWLES, 2011, p. 1).

O adulto busca o conhecimento mais prático, aquilo que faz parte de sua realidade concreta. Sendo assim:

O homem aprende quando busca objetivos e projetos que têm sentido para ele. Ele está sempre aprendendo alguma coisa. Talvez a chave para o problema da aprendizagem independente esteja na frase “o aprendiz tem a necessidade e a capacidade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem contínua” (KNOWLES, 2011, p. 15).

Embora os estudiosos considerem que os adultos aprendem de forma diferente, em relação ao aprendizado das crianças, desconstruir esse pensamento entre os professores é uma barreira a ser transposta. Parte dessa dificuldade deve-se à formação inicial do professor e à escassez de formação continuada nessa área. Essa defasagem docente é replicada na sala de aula, o que contribui direta e indiretamente para a evasão escolar e para o desinteresse dos alunos.

Na literatura consultada observa-se que ainda faltam estudos na área da andragogia, diante de tantas possibilidades que podem vir a ser exploradas. Segundo Knowles (2011, p. 33).

A falta de pesquisas nessa área é surpreendente, se considerarmos que todos os grandes mestres dos tempos antigos - Confúcio e Lao Tsé na China, os profetas hebreus e Jesus nos tempos bíblicos, Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga, e Cícero, Evelídio e Quintiliano na Roma Antiga - foram professores de adultos, não de crianças.

O que expressa o trecho citado anteriormente é um ponto de inflexão que pode servir de estímulo a novas pesquisas e produções voltadas à temática em foco. Nesse caso, mais uma vez depara-se com a complexidade do exercício profissional na EJA, devido à dificuldade de

encontrar propostas construídas para atender a essa realidade e à distância de subsídios teóricos e exemplos práticos que sirvam de referência sólida para agir, não de forma aleatória, mas com a certeza de encontrar procedimentos adequados nas experiências de ensino.

Há de se mencionar as contribuições teóricas de Kohl (2004, 2016), no texto intitulado Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. A autora explora a questão da aprendizagem nas diversas faixas etárias:

A psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. Na verdade, as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. As questões analisadas anteriormente explicam bem essa peculiaridade da psicologia: como esta tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações universais para o desenvolvimento humano e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição. Bebês de três meses, por exemplo, de qualquer tempo e lugar, são muito mais parecidos entre si do que crianças de quatro anos, que já dominam a língua do seu grupo cultural, do que escolares, que já foram submetidos ao mundo da escrita e do conhecimento sistematizado, e, claro, do que adultos, inseridos no mundo do trabalho, das relações familiares complexas e da própria condução do “projeto cultural” de constituição dos membros plenos das diferentes culturas (p. 217).

Para que seja possível adotar o modelo andragógico no ensino para adultos, primeiramente o educador deve romper com antigos paradigmas pedagógicos, priorizando o emprego de atividades que estabeleçam conexões entre os valores conceituais e os atitudinais. Não há receitas para a atuação em sala de aula: cabe ao professor buscar o estabelecimento de relações entre os elementos presentes nesse contexto, e, por meio de suas habilidades pessoais, estabelecer relações entre todos os elementos que constituem a situação de ensino e de aprendizagem.

Como já foi expresso anteriormente, há muitas variáveis envolvendo os adultos, por já estarem envolvidos com o mundo do trabalho, por viverem experiências e relações familiares complexas e constituírem-se membros das diferentes culturas, quando então integram-se em projetos socioculturais de naturezas diversas.

Diante do exposto, ter feito parte dessa realidade como docente/gestor, instigou esse pesquisador a buscar respostas relativas às condições e como evolui a prática pedagógica na EJA. Conhecer todos os processos do ato do docente, a relação entre conteúdo e contexto do estudante, o conhecimento andragógico para execução do planejamento. É o que se descreve no subitem que segue.

2.5 Os docentes e a prática pedagógica na EJA

No espaço heterogêneo da sala de aula, a prática docente evolui com base nas experiências vividas, nos valores e ideais do profissional que conduz o processo de ensino, tal qual o exposto abaixo

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

A Educação de Jovens constitui-se em uma modalidade de ensino diferenciada, conforme já elucidado neste texto. É um segmento diferente, que não tem uma matriz curricular nacional; somente diretrizes no portal do MEC. Entretanto, alguns municípios, como São Paulo-SP, já conseguiram elaborar um currículo voltado para esse público.

Piconez (2013, p. 43) afirma:

A decisão sobre o que (e como) ensinar deve levar em conta e conciliar o que o aluno quer e precisa; o que a sociedade quer e precisa daquele indivíduo; o que esse conhecimento particular requer para poder ser ensinado e o que o aluno está em condições de aprender de acordo com seu próprio desenvolvimento.

De acordo com a autora, fica explícita a necessidade de se conhecer e respeitar especificidades de um grupo de aprendizes, identificando suas necessidades formativas para assim contribuir na sua construção identitária como cidadão e profissional. Na Educação de Jovens e Adultos, viabilizar uma matriz curricular ou uma diretriz é de suma importância para tornar a aprendizagem mais significativa e o processo de ensino mais atraente para o professor. No entanto, é necessário observar todas as nuances que permeiam esse segmento tão pouco explorado por pesquisadores.

Na realidade vivenciada pelo pesquisador e pelos docentes participantes da pesquisa, a EJA ainda continua sendo um apêndice do ensino regular. Sabe-se que ainda faltam conhecimentos e formações específicas sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional, o que poderia melhor nortear a prática educativa. Como bem expressa Capucho (2012, p. 68):

A necessidade de complementar carga, a ideia de que os (as) estudantes da EJA exigem menos do(a) professor(a), ou ainda de que sobre a EJA recaem menos cobranças faz com que alguns profissionais se arrisquem a improvisar à docência neste campo.

Aliada à concepção elucidada por Capucho (2012), a visão de alguns docentes de que a EJA requer menos do professor é errônea. Piconez (2013) menciona, em seus estudos baseados em Knowles e Brookfield (1986), que o aluno adulto busca aprender aquilo que pode trazer sentido a sua vida e a suas necessidades cotidianas. Caso contrário, o aprendiz perde o interesse e passa a constar dos índices de evasão e abandono.

A prática pedagógica docente é que desvelará as concepções de educação e de conhecimento de mundo do professor, assim como suas interações com os alunos. Sendo assim, a prática pedagógica docente na EJA evidencia-se como fator primordial no processo de ensino/aprendizagem nessa modalidade, considerando-se o perfil dos discentes, suas experiências de vida, objetivos, anseios, curiosidades e aprendizagens. Muitas vezes, como bem descreve Azevedo (2012, p.91), “o que os professores tem de fazer para trabalhar com os alunos da EJA é transformar seu conhecimento em ensino”.

Partindo desse entendimento, a prática pedagógica docente requer que o professor compreenda que, numa perspectiva crítica, o conhecimento contribui para o processo de conscientização dos estudantes. Freire afirma: “[...] como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 2019, p. 95).

Dentre os fatores externos que contribuem para a evasão dos alunos na EJA, destacam-se: a dupla jornada de trabalho, problemas familiares, o ensino descontextualizado, a impropriedade do currículo, bem como a falta de encanto em frequentar novamente a escola. Como exposto anteriormente, falta clareza metodológica sobre como o aluno adulto aprende e qual o papel do professor nesse processo, incluindo-se os procedimentos de ensino mais adequados bem como os recursos didáticos estimulantes e exitosos.

O documento de pouco mais de 500 páginas do MEC, intitulado "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica" (BRASIL, 2013), tematiza a EJA em apenas 36 páginas. A questão que se destaca no documento refere-se à idade mínima de acesso para a EJA do Ensino Fundamental (15 anos) e da EJA do Ensino Médio (18 anos). O documento restringe-se aos aspectos meramente legais, o que, claro, não deixa de representar sua relevância na educação brasileira.

Ao considerar-se que a EJA é um espaço que abriga grupos diversificados, que requerem uma atuação pedagógica diferenciada, reforça-se aqui a importância de trabalhar em grupo, que se representa por um conjunto de pessoas que se reconhecem em sua singularidade e exercem ação interativa e colaborativa com objetivos compartilhados (OSÓRIO, 2003).

Faz-se necessário aprofundar a compreensão dos achados das pesquisas e lacunas existentes sobre essa modalidade de ensino, em especial sobre a ação pedagógica, entre outros aspectos importantes desse contexto de formação, com o intuito de gerar novas produções, bem como de promover avanços em relação às diversas dimensões que envolvem a EJA. Mas ainda verbalizando sobre esse contexto de trabalho, há que se considerar um aspecto importante permeando as ações e interações presentes que diz respeito aos sentimentos emergentes entre os professores em sua atuação nessa realidade escolar. É sobre isso que será explanado a seguir.

2.6 A importância da afetividade no trato com o outro, em especial na Educação

Em visita à literatura, encontra-se em Wallon (2007) *apud* Azevedo (2012), a descrição de afetividade como “a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo, acompanhada de sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis...”. E mais, na teoria walloniana, a dimensão afetiva engloba emoção, sentimento, paixão promovidos pela ativação fisiológica, pela representação e autocontrole nas diferentes situações de convívio e interação humana.

De acordo com os autores Araújo (2012); Mota (2007) e Silva (2011) *apud* Jesus; Ristum e Nery (p. 427, 2011):

[...] a postura do professor, como o sorriso, favorece o vínculo do aluno com o conhecimento e o seu empenho na resolução de atividades. O aluno passa a gostar do conteúdo porque gosta do professor.

Tratando-se de um ambiente multicultural, pautado pela escolha e pela não obrigatoriedade, o aluno já enxerga a escola e o professor com outros olhos - alguns sentem admiração, outros estreitam laços de amizade e empatia.

Para Santos (2020, p. 6), “[...] no trabalho com jovens e adultos a escuta de suas histórias de vida são um excelente ponto de partida para nos aproximarmos de seus imaginários e representações de mundo”.

Partindo dessa premissa, fica mais fácil compreender a situação de cada aluno que depois de alguns anos de pausa optaram pelo retorno. Alguns alegam melhoria de vida para ter mais competitividade no mercado de trabalho, outros voltam para criar vínculos com pessoas da sua faixa etária, dentre outros motivos cujo foco excede os limites da pesquisa em questão.

Quanto ao currículo, Barcelos (2014, p. 50) afirma:

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

O autor evidencia de forma sistemática a importância da afetividade, da história de vida do discente e da decisão curricular, de acordo com as especificidades de cada turma e de cada aluno. A relação passa a ser dialógica, democrática e afetiva, afinal o docente e a equipe gestora precisam estimular o discente a não desistir, mesmo diante das arbitrariedades da vida.

Combinar a escuta ativa com o olhar atento faz toda a diferença no processo ensino-aprendizagem e, em especial na EJA, contribuiu para a garantia de um ambiente harmônico e favorável ao diálogo. Cativar o aluno adulto não se configura como tarefa simples. É preciso saber ouvir, dialogar e propor ideias que são fortalecidas de forma sistemática com o afeto. A ausência ou a pouca relevância dada a afetividade pode trazer certo prejuízo ao processo de aprendizagem, e até mesmo contribuir para o desinteresse do aluno, culminando na evasão escolar.

No tocante ao professor, ele representa uma referência marcante para os alunos e é preciso que se empenhe para que, paulatinamente, compreenda as necessidades dos alunos e promova o estreitamento de vínculos, podendo construir os significados para o seu ensino na educação de jovens e adultos (AZEVEDO, 2012).

Reconhece-se que o meio nada mais é do que o conjunto de circunstâncias quase sempre duráveis, nas quais se desenvolvem existências individuais, que sofrem influências e impulsionam mudanças no outro com o qual interage. Assim é o ambiente no qual convivem

adultos, professores e alunos, em grupos distintos que se confrontam, mas que atualizam suas potencialidades e vivem sentimentos de proximidade e de afastamento, contagiados pelas emoções e afetividade. É fato, que as emoções e sentimentos se expressam nos diversos momentos da ação pedagógica.

Na sequência desse estudo, o próximo passo dará ênfase ao caminho metodológico adotado nessa investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em uma abordagem qualitativa, a observação, o debate e a reflexão permeiam a investigação científica, que evolui a partir da problematização e da definição das metas a serem alcançadas. Segundo Severino (2007, p. 62), “[...] desvelando a situação de conflito que provocou o autor para a busca de uma solução”.

Na presente pesquisa, em sendo gerado o problema e definidos os objetivos, decidiu-se por utilizar o discurso de um grupo de professores atuantes em sala de aula na EJA. O contexto que possibilitou a pesquisa foi determinante, pois os professores puderam opinar sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem nessa modalidade de ensino. Em suas vozes, trouxeram suas representações sobre questões ligadas à prática na Educação de Jovens e Adultos.

O pesquisador responsável esteve diretamente envolvido nessa realidade, por ocasião do início da pesquisa, quando exercia o papel de gestor na unidade escolar. Entretanto, com a pandemia e mudanças que aconteceram na vida pessoal e profissional de todos aqueles envolvidos na tarefa educativa, o pesquisador afastou-se dessa função.

A pesquisa qualitativa, segundo Granger (1982), descreve, compreende e explica os fenômenos investigados, nesta ordem. Observar eventos que ocorrem na realidade já conhecida favoreceu o pesquisador quanto a ter maior cuidado no que se refere a isenção de considerações *a priori* por questões éticas, no momento da escrita e na análise pós-coleta de dados.

Sobre a metodologia, acrescenta-se que foi realizada uma pesquisa de campo, caracterizada por um estudo de caso que, segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 69), “[...], consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. São acrescentadas observações do pesquisador, considerando-se suas experiências no âmbito desse *locus* de estudo.

Na sequência, uma breve apresentação dos participantes da pesquisa e do contexto no qual atuam na EJA.

3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Foram selecionados seis docentes que, por ocasião da pesquisa, atuavam na EJA, todos de uma mesma unidade escolar. A escolha dos professores deu-se pelos seguintes critérios: (I)

terem atuado, pelo menos por um ano, como docentes na modalidade EJA; (II) que estivessem engajados e familiarizados com a metodologia de projetos. Após manifestarem o aceite para participar da pesquisa, os docentes receberam os seguintes pseudônimos: João, Joana, Maria, Mônica, Alice e Gilson.

Em seguida, são descritos os instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Na evolução da pesquisa, os recursos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes: (I) questionário; (II) pesquisa documental; e, (III) grupo focal.

3.2.1 *Questionário*

O questionário é um instrumento para a coleta de dados que, segundo Gil (2010, p. 128), pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) assim se referem quanto ao uso do questionário para coleta de dados:

[...] instrumento facilitador ao estudo de representações e crenças de um cenário social [...] as questões devem ser elaboradas levando-se em conta os objetivos gerais e específicos da pesquisa e deve conter quando necessário, instruções definidas e notas explicativas para que o colaborador tome ciência do que se espera dele. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 201).

Nesta pesquisa, o questionário favoreceu obter uma caracterização sociodemográfica dos participantes, com perguntas objetivas, acerca de idade, tempo de magistério, formação inicial e continuada, tempo de atuação na rede municipal e atuação profissional em outras instituições.

Por tratar-se de pesquisa realizada no ano de 2021, quando houve distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19, o questionário foi formatado por meio do *Google Forms*, um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala

numérica, entre outras opções. Essa ferramenta é muito importante para quem precisa solicitar *feedback* sobre algo, organizar inscrições para eventos, enviar convites ou pedir avaliações. O modelo construído no *Google Forms* está apresentado no Apêndice A.

3.2.2 *Pesquisa documental*

A pesquisa documental caracteriza-se como uma investigação mais ampla, que vai além de documentos impressos. Para Severino (2013, p. 10), os documentos podem ser jornais, fotos, filmes, documentos legais, entre outros. Contudo, “[...] o pesquisador deverá analisar o conteúdo de forma a extrair os dados necessários, uma vez que os documentos são matéria-prima bruta para uma análise”.

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes documentos para análise: o Projeto Político Pedagógico da escola investigada, os planos de ensino dos professores que participaram da pesquisa, e concordaram em ceder seu plano de trabalho e o Plano Municipal de Educação.

No Plano Municipal de Educação foram observados: as metas que tangem a Educação de Jovens e Adultos nas especificidades dessa modalidade de ensino. No Projeto Político Pedagógico foram observados: o quanto as metas da unidade e as ações previstas estão em conformidade com o PME. Nos Planos de Ensino dos professores foram observados: as competências e habilidades previstas e a serem desenvolvidas pelos alunos e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

3.2.3 *O grupo Focal*

O grupo focal consiste em “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWEL; SINGLE, *apud* GATTI, 2005, p. 7).

As vantagens da utilização de um grupo focal são: melhor interação entre pessoas envolvidas; ênfase na questão de que a opinião de todos vai ser considerada como fundamental para a pesquisa que está sendo desenvolvida pelo pesquisador; e, principalmente, maior transparência do pesquisador ao discutir a pesquisa científica com os seus pares. Há benefícios decorrentes da interação dos participantes para a produção de dados e *insights*, que seriam menos acessíveis sem a referida interação grupal” (MORGAN, 1997, p. 2).

Nesta pesquisa, por meio dos encontros de grupo focal, objetivou-se promover uma reflexão e debates sobre a temática da pesquisa, com professores que vivem essa experiência cotidianamente. Ao dar voz aos professores, esperava-se também contribuir para o prosseguimento da pesquisa de forma mais densa e rica. De acordo com a técnica em questão, o pesquisador levanta questões relevantes e contextualizadas, com roteiro preliminar de trabalho com o grupo de participantes tendo claro o que pretende esclarecer e orientar resposta a sua problemática de pesquisa.

Inicialmente, foram planejados três encontros, a realizarem-se quinzenalmente, com 1h 30 minutos cada um. Porém, a pedido dos participantes, em razão das suas demandas de trabalho, aglutinou-se o segundo e terceiro encontro do grupo focal, sem que houvesse prejuízo da atividade em si, na coleta de dados. A proposta norteadora para a realização do grupo focal encontra-se nos Apêndices A, B e C.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa envolveu pessoas, razão pela qual houve necessidade de submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. A aprovação no referido comitê da Universidade de Taubaté ocorreu em 15 de março de 2021, sob o Parecer 4.592.141. A partir dessa data, foi formalmente solicitada autorização dos gestores da escola para a realização da coleta de dados.

Como primeiro ato, em visita à escola, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice I). A seguir, informou-se detalhadamente aos docentes sobre os termos e objetivos da pesquisa. Todos os professores convidados aceitaram prontamente participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de identidade e a inexistência de riscos de qualquer espécie. Foi também assegurada a eles a possibilidade de desistirem de participar da pesquisa, a qualquer tempo.

Criou-se um grupo de *WhatsApp* para facilitar os contatos e dirimir possíveis dúvidas. Por essa via, obteve-se a confirmação de cada participante sobre sua continuidade na participação. De imediato, os docentes tomaram conhecimento sobre as características e o significado de cada uma das técnicas a serem aplicadas na coleta de dados.

Após orientações devidas, os seis docentes receberam o questionário sociodemográfico, que foi disponibilizado de forma *online*. Fez-se uso do formulário *Google*

Forms para aplicação do questionário, a fim de obter o levantamento sociodemográfico dos sujeitos envolvidos no processo investigativo. No prazo determinado (15 dias), os docentes devolveram o questionário devidamente preenchido.

Na etapa seguinte, os docentes colaboradores foram informados que, por meio da plataforma *Google Meet*, iriam participar dos encontros de grupo focal de maneira virtual, sem necessidade de deslocamento físico por se tratar de uma demanda do momento histórico vivido no ano de 2021, decorrente da pandemia da Covid-19. Os encontros virtuais ocorreram a partir de abril de 2021, atendendo à previsão da conclusão da coleta de dados, conforme cronograma elaborado em junho de 2021. Com o devido consentimento dos participantes, os encontros do grupo focal puderam ser gravados.

Todos responderam ao questionário, porém a professora Joana, por motivos pessoais, não concluiu sua participação na 2.^a etapa da pesquisa. Os demais participaram das duas etapas da pesquisa.

Dando sequência à proposta preliminarmente delineada para a realização dos encontros do grupo focal, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos cada um, preparou-se um plano de ação norteando o processo por meio de temas previamente definidos (Apêndice C).

O primeiro encontro teve como foco principal as questões de cunho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Buscou-se também informações sobre como o professor enxerga seus limites e possibilidades na ação educativa. Como já foi exposto, o segundo e o terceiro encontros foram aglutinados a pedido dos docentes, que perceberam que haveria a possibilidade de abordar as propostas elencadas em apenas mais um encontro. Na etapa final, deu-se maior evidência na pauta sobre a efetividade da aprendizagem por parte dos professores que atuam na modalidade EJA. Destacaram-se como pontos fortes de reflexão a relevância da formação continuada, coletiva e em serviço (nos horários designados e devidamente coordenados), que favoreciam o encontro com novos conhecimentos.

O pesquisador estimulou os participantes a conversarem entre si, a compartilharem pontos de vista, sensações, sentimentos, saberes e necessidades. Dessa forma, puderam viver uma relação saudável e produtiva, observarem-se e refletirem sobre os relatos apresentados em termos concretos, colocando em análise suas respectivas práticas pedagógicas na EJA.

Os documentos de base investigativa, isto é, o material para a análise documental, foi fornecido pela Secretaria de Educação e Cidadania de uma cidade do vale do Paraíba paulista, e serviram como alvo de investigação para identificar as metas e as proposições para a modalidade EJA na rede municipal em foco na pesquisa.

O conhecimento e a análise do projeto político pedagógico (PPP) da unidade escolar ocorreram em conjunto com os planos de ensino dos docentes participantes da pesquisa. Considerou-se necessário identificar a condução pedagógica dada pelos docentes participantes em relação ao trabalho desenvolvido por eles no contexto da EJA, no Ensino Fundamental.

3.4 Procedimentos para análise de dados

Os procedimentos para análise dos dados foram sistematizados de acordo com a técnica da análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2011). Para tanto, evoluiu basicamente em três fases: pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode se constituir numa análise dos significados, tais como temas inclusos nos textos, embora a análise possa também referir-se aos significantes (análise léxica / análise dos procedimentos).

Na sequência das ações, realizou-se uma pré-análise dos conteúdos compilados na análise documental; na etapa seguinte, procedeu-se à análise dos resultados obtidos por meio do questionário sociodemográfico e dos encontros do grupo focal. É importante destacar que as falas dos professores participantes foram transcritas.

Em seguida foi realizada a exploração do material selecionado, de forma a enumerar, categorizar e sistematizar, nos campos léxicos e semânticos, os conteúdos encontrados nos respectivos documentos. Por fim, na última etapa, de acordo com Bardin (2011), a interpretação dos resultados pode ser feita por meio de inferências, levando em consideração o emissor da mensagem (o que expõe o conteúdo) e o receptor (o que faz a interpretação dos dados).

Na etapa da transcrição dos dados obtidos nos encontros foram consideradas as características das falas, mantendo a fidedignidade dos diálogos. Para isso, utilizou-se o serviço de transcrição *Sonix*, cuja aplicação facilitou a transformação dos arquivos de áudio em arquivos de texto. Após a realização desta fase da pesquisa houve a leitura flutuante, o que Bardin (1977) classifica como primeira etapa da análise de conteúdo.

Num segundo momento, em relação aos dados do grupo focal, foram identificadas as seguintes categorias: (1) relacionadas ao desempenho e habilidades docentes na EJA; (2) relacionadas às formas de interação vividas no contexto da EJA; (3) relacionadas aos procedimentos de ensino aos alunos adultos e aos aprendizados auferidos pelo adulto professor. Estas categorias serão explanadas a seguir na etapa na qual se fará a análise e a discussão dos resultados da pesquisa.

4 REFLEXÕES EM TORNO DO QUE OS DADOS REVELARAM

Nesta seção, para descrever os caminhos percorridos na metodologia adotada são apresentados: o tipo de pesquisa, os participantes, o campo de estudo, os instrumentos de pesquisa (questionário sociodemográfico e grupo focal) e os procedimentos para obtenção dos dados, e as análises dos dados coletados com as características de cada método.

4.1 Os professores: quem são, onde trabalham e o que pensam

A unidade de ensino em que os participantes lecionavam, por ocasião da pesquisa, é uma escola pública municipal, em uma cidade considerada de grande porte, situada no Vale do Paraíba Paulista. Na cidade há 729.737 habitantes. A unidade escolar, que foi fundada em 1992, oferece educação regular e EJA. Abriga 15 salas de aula do ensino Fundamental I e II e está inserida no programa EFETI (Escola de Formação de Tempo Integral). Está localizada em um bairro periférico do município em foco, e sua equipe gestora é composta por seis profissionais. Atualmente atende uma clientela majoritariamente urbana, constituída por aproximadamente 1000 alunos, cuja faixa etária oscila entre 15 e 70 anos. Esses alunos são trabalhadores informais, autônomos e comerciários.

A estrutura física da escola é precária e requer manutenção permanente, para que seja possível oferecer melhores condições de atendimento aos alunos e à equipe escolar. Foi possível observar a existência de um clima harmonioso permeando as práticas escolares e também o bom relacionamento da escola com a comunidade.

Em relação ao gênero, dois participantes são do sexo masculino e os demais, do sexo feminino. No que concerne à idade, o professor Gilson tem 42 anos, Joana e Maria 41, Alice 33 e João, 36. Os professores se representavam por nomes fictícios, pelo sigilo da real identidade de cada um.

O professor que atua há mais tempo na escola chama-se Gilson, está na educação há 22 anos. Já duas docentes são iniciantes na carreira, (com quatro e seis anos de atuação, cada uma), e os demais professores, possuem mais de 10 anos de experiência na educação.

Nessa pesquisa no que concerne a questão de gênero, há uma forte predominância das mulheres na profissão docente. Em relação a isso, destaca-se o que expressa Hypolito (2020, p.122):

O trabalho de ensinar, como ficou evidenciado, foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. Essas características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do/a professor/a, seja através da ideologia da domesticidade –

do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina, seja pela resignação e conformismo – incentivados, principalmente, quando os professores e as professoras estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho. A essa ideia de docência se opôs o profissionalismo, que buscava não só resguardar um campo tanto em termos de formação e profissionalização quanto em termos de salários e estatuto de carreira de conhecimento como também conquistar e organizar uma série de normatizações e regulações da profissão,

Ainda sobre essa questão levantada por Hypolito (2020) fica evidenciado que a docência era vista como uma extensão da residência, por isso preferência da maioria mulheres. O autor aborda que caminhamos para o processo de valorização e reconhecimento do professor como sujeito que trabalha e que deve ser reconhecido como tal.

As falas dos professores sobre sua escolha em atuar na EJA foram bastantes diversificadas, mas observa-se que o peso das opções recaiu sobre os horários de funcionamento, uma vez que boa parte dos profissionais trabalha em duas redes de ensino. Outro fator relevante foi o ambiente harmônico na escola, pois os alunos, em sua maioria, são adultos que optaram por retornar ao estudo o que mantêm bom nível de interação com os professores e colegas.

Entre os participantes, 03 docentes informaram que a opção pela permanência na EJA se deve à questão do **horário** de trabalho no período noturno, e que melhor se identificam com esse alunado na prática docente. Tal fato pode ser observado nestes relatos:

E muitos veem como uma vantagem, já conheci professores que preferem trabalhar pelo horário, acho que a situação é particular. (Joana)

Então a vantagem que eu vejo para mim é justamente o horário, é o melhor horário de vir para a EJA a noite, justamente por causa de acúmulo de cargo. Então para mim é a única vantagem que eu vejo e também é menos desgaste, eu penso assim, porque você trabalhar com criança é diferente do que trabalhar com adulto, apesar de você não ter tanto desgaste físico, mas é mais emocional (Mônica).

[...] a vantagem para mim sempre é horário de trabalho da EJA é maravilhoso porque a gente tem outras possibilidades, no meu caso que tenho outras funções na outra rede, então para mim facilita muito (Maria).

De acordo com Anastasiou e Alves (2004), o impacto das mudanças no campo de trabalho é afetado pela forma como ele é visto, sentido e percebido por aqueles que nele se encontram. Como sujeitos de sua história, os professores se encaminham na direção de suas crenças, seus valores e seus objetivos. O que possivelmente irá concorrer para manutenção de condições concretas de motivação e bem-estar nos enfrentamentos cotidianos da prática pedagógica.

Embora a questão do horário tenha sido um consenso, um fator crítico para a atuação pedagógica na EJA, foi **a falta de materiais específicos** e de **formações** voltada ao educador que leciona para jovens e adultos. Sobre a falta de materiais, são expressivas as seguintes narrativas:

A desvantagem é que você não encontra nada específico para EJA e principalmente na área da alfabetização, que é o meu caso, então você tem que ficar inventando coisas, adaptando coisas e é uma reclamação geral, de conversar com outros professores que também trabalham na alfabetização e todos estarem com a mesma dificuldade, “eu não acho atividade”, “não está adequado”, “a gente tem que ficar adaptando tudo”. Então essa é a maior desvantagem que eu vejo, é de você não ter um material adequado e específico para EJA. (Mônica)

A desvantagem realmente eu vou compartilhar com a [professora] que a gente sempre discute sobre isso, é questão do currículo, hoje em dia a gente trabalha com as habilidades e como no meu caso os 4.º e 5.º anos trabalho especificamente em português a leitura e escrita, que é uma coisa essencial para eles, então temos conteúdos que não são pertinentes à idade deles. No bimestre passado trabalhei em gênero textual as fábulas, e para eles já não tem mais essa fantasia e imaginação que as crianças têm. Eles têm outros interesses, é isso mesmo, vem de acordo com esse autor que você leu para nós, tem mais importância para eles fazer uma leitura de um rótulo, de saber ler uma placa, uma instrução dentro de algum local e eles me cobram muito, sempre me cobram e eu fico fazendo inferências para eles, falo olha isso você está aprendendo, mas transporta isso para seu dia a dia. Acho que é quando a gente pensa em currículo, em formar e escrever um currículo para EJA, pensar nessas situações do dia a dia porque os pensadores mesmo da área da educação o que eles fazem, nós vamos trabalhar com a realidade do aluno, quando você faz seu levantamento prévio, o que você faz? Vai trabalhar e levantar toda aquela situação problemática dele para você desenvolver as ações, para que ele tenha interesse e se desenvolva. Porque é que nós não temos essa liberdade hoje em dia de fazer com a EJA? Nós temos que seguir um sistema, algo que foi determinado, que foi prescrito e não respeita a realidade do adulto que é a realidade da EJA, que tem as suas necessidades. [...] Então vem plano de ensino muito ligado ao regular, não vem plano de ensino específico para EJA e que faz a realidade deles, isso é complicado (Maria).

Então, eu concordo com o que as meninas falaram, embora eu seja do EJA II, ainda assim tem uma grande dificuldade no preparo de material, de atividade com os alunos. A gente fica perdida, porque nos chegam com essas dificuldades de leitura, escrita e o que nós temos de material ligado ao regular são textos muito longos, atividades complexas e a gente fica naquilo de montar atividade com medo de infantilizar o público, porque você está acostumada a fazer atividade para 6.º, 7.º ano e de repente você tem um senhor de 70 anos, como é que você vai dar a mesma atividade, não tem como, tem que fazer adaptação. Então existe essa desvantagem da falta do material [...] (Alice).

É consenso entre os professores participantes deste estudo, o descompasso entre as atividades programadas, que quase sempre requerem adaptações, e a prática e os saberes veiculados na rotina das aulas na EJA. Insistem no despreparo da equipe técnica do órgão gestor, que não inspira confiança entre os professores em relação ao conhecimento teórico-prático necessário para exercer a orientação devida junto às diretrizes pedagógicas na EJA. Outro ponto destacável entre os participantes desta pesquisa incide sobre a importância da

formação continuada e da participação em grupos de estudos, pois não consideram boas oportunidades de trocas de experiência entre pares na busca de soluções para os conflitos vivenciados pelos profissionais que trabalham na Educação de Jovens e Adultos.

Nós não temos formação, ficamos em um limbo, nós temos uma especialização e é muito conteúdo, [...] acho que o principal desafio já está aí, nós estamos perdidos na EJA, está faltando documentação, está faltando regulamentação, um currículo, mas principalmente um olhar desde lá de trás da formação das equipes e eu acho que no rebote disso aí vem a sensação geral dos professores de que está largado. Ouço com frequência “a EJA está largada”, e aí vira uma última bola de neve, acaba levando um descompromisso da própria equipe, de não conseguir evoluir (Gilson).

Como a palavra currículo foi citada buscou-se uma breve definição e para esta pesquisa utilizou-se o que ponderam Moreira e Candau (2007, p.18), onde afirmam: “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”. Este grupo mostra-se preocupado com os esforços necessários para realizar um trabalho compromissado, atendendo os alunos de uma forma exemplar.

[...] Acho que a gente enquanto trabalho pedagógico também é desenvolvimento, até como prática diferenciada. Eu acho que nós podemos contribuir muito com a EJA e com as nossas vivências, a gente aqui trabalha com um público que tem pouco conhecimento da vida, no sentindo de lazer, passeios, de outras possibilidades, de conhecimento fora daqui e, eu vejo essas habilidades e competências essenciais de trazermos nossa realidade, coisas que fazemos fora para eles. [...] Acho que esta prática é uma coisa que faz uma diferença toda na vida deles, essa semana eu escutei dois alunos falando assim, “professora, lembrei-me da senhora porque eu vi um rapaz escrevendo do jeito que a senhora sempre fala para a gente aqui que não é legal, que é para gente pensar no que estamos escrevendo, porque ele estava copiando não estava escrevendo”. (Maria).

EJA tem esse misto que é em relação a isso mesmo, eu penso no currículo, acho que já foi bastante falado aqui, ao mesmo tempo também é uma vantagem, você falou sobre a questão [d]a gente não fica engessado, mas eu acho que é um desafio muito grande você tentar pegar o currículo do regular e colocar na EJA, são duas vertentes totalmente diferentes, é isso que está faltando, que seja específico para a EJA. O que a EJA precisa? O que aqueles alunos precisam? O que estão fazendo lá? Por que eles voltaram para a escola? Acho que é interessante pensar neles mesmo, nos alunos que estão frequentando ali (Joana).

Refletindo sobre os objetivos fica nítido, conforme os extratos de fala, que essa troca entre os pares pode ser um momento formação continuada produtivo, uma vez que os HTCs por exemplo, não são realizados apenas com quem atua nesta modalidade. Daí ser necessário que esse espaço de formação, em se referindo a rede de ensino, tenha um foco inclusivo à EJA e não apenas se faça pautada no Ensino Regular, o que poderá se configurar até mesmo como

uma comunidade de aprendizagem. entende-se comunidades de aprendizagens como um grupo que se reúne, com objetivos comuns (CRECCI E FIORENTINI, 2018).

Considerando os dados expostos nos extratos das falas dos professores, destaca-se em particular um sentimento que se revela nas entrelinhas que é a sensação de abandono, de esquecimento e até descaso por parte da gestão superior, representada pela Secretaria de Educação e toda uma equipe técnica que poderia fazer o exercício da escuta junto aos docentes a respeito das vivências cotidianas na EJA: os acertos e desacertos da prática pedagógica diante da inexistência de um programa específico, de um material didático adequado e especialmente, uma orientação e até acompanhamento pontual se manifestando na consolidação das ações planejadas e significativas para o alunado adulto.

Embora na realidade investigada essa modalidade de ensino ainda não tenha uma matriz curricular específica, cabe aos professores ensinar com base em avaliações diagnósticas, observando a evolução dos alunos.

Percebeu-se pelo relato dos professores, que alguns se sentem angustiados e inseguros pela **ausência de um referencial ou matriz pedagógica** que oriente o trabalho na EJA. Ressentem-se pela falta de uma formação específica e orientação técnica para elaborar atividades adequadas à modalidade de ensino na qual atuam, que favoreçam bons resultados na aprendizagem. Assim, esses professores buscam fazer adaptações de materiais para que os estudantes possam se desenvolver, usando como referência o currículo da Educação Regular, onde há, por exemplo, gêneros textuais descontextualizados da realidade do público da EJA, como revelou a participante Mônica.

Ao se abordar a necessidade de uma matriz ou referencial curricular próprio para a EJA, insiste-se no devido respeito às especificidades do público adulto que a ela recorre, seus interesses e necessidades coerentes com seus projetos de vida, que mesmo numa escolaridade avançada no tempo, trazem anseios por ascensão social e profissional.

Conforme as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (2010), as adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais, favorecendo a escolarização.

Realizar adequações curriculares implica, portanto, numa postura de disponibilidade dos agentes educacionais em atuar de forma diversificada e eficaz frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Essa atuação manifesta-se em níveis e formas diversas, por isso serão observadas desde pequenas e diárias adequações a grandes e mais profundas reorganizações no currículo (BRASÍLIA, 2010, p.40).

Refletir sobre adaptação é algo emergente na Educação de Jovens e Adultos. Não se trata de adaptação de grande porte, mas deve ser uma ação pedagógica cuidadosa já que a insatisfação se faz recorrente na fala dos professores, especialmente aqueles que atuam nesta modalidade de ensino.

Ainda que haja a institucionalização na LDB desta modalidade de ensino, a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), também não traça diretrizes específicas para esta modalidade, ou seja, a EJA não é objeto de proposta curricular nacional. Com isso, as adequações ficam a cargo de estados e municípios. Não basta reconhecer a necessidade dos jovens e adultos estarem nas escolas, em razão de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, mas deve se configurar como uma questão concretizada na garantia de direito à escolarização, na qualidade da formação integral a partir da escolarização de educandos que não tiveram a oportunidade em tempo previsto pelas diretrizes da educação brasileira.

Enfim, seja por norteammento regulador desta modalidade de ensino, basilada pela LDB e pela BNCC, seja por perspectivas sociais por adequações metodológicas, no limiar desse estudo ficou evidente o que expressam os docentes participantes, sobre a expectativa em torno de reais mudanças curriculares para essa modalidade de ensino, assim como se mostram abertos às adaptações devidas e com desejo de formação que possibilite uma melhor ação pedagógica.

Na sequência, faz-se uma breve análise nos achados presentes nos documentos visitados durante essa pesquisa.

4.2 Análise documental

De acordo com Gil (2010), a análise documental possibilita recorrer a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico. A pesquisa documental tem semelhanças com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas que podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas (GIL, 2010).

Numa investigação científica, pode-se usar dessa prerrogativa na busca de dados, com objetivos específicos, o que contribui como um complemento à pesquisa bibliográfica. Os

documentos analisados são, geralmente, usados para contextualização histórica, cultural, social e econômica. Por essa razão, é um tipo de pesquisa bastante utilizada nas áreas de ciências sociais e humanas. Permite que sejam realizadas análises qualitativas sobre determinado fenômeno, todavia pode servir também para análises quantitativas, especialmente para análise de bancos de dados com informações numéricas.

No caso desse estudo, os documentos observados foram o Plano Municipal de Educação (PME), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, e o Plano do Ensino dos docentes, que forneceram elementos para a constituição dessa dissertação. O levantamento de dados buscados nestes materiais teve como objetivo fazer a triangulação das informações, observando as determinações em cada um deles e fazendo reflexões sobre as temáticas abordadas.

Para Bardin (1977, p.46), “a análise documental é um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original”. O apontamento sobre a leitura dos documentos citados acima, permitiu fazer a interpretação e a triangulação documental. O PPP replica metas do PME e os Planos de Ensino são desenvolvidos em consonância com as exigências previstas. Em termos documentais pode-se dizer que a unidade cumpre as determinações, por outro lado, na prática, pode-se dizer que tais metas precisam de um pouco de atenção e debate.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os planos de ensino constituem-se em documentos específicos de um contexto educacional que na teoria valorizam a EJA, porém, há necessidade de revisão constante por parte dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, não apenas desta unidade pesquisada, mas nas demais integradas na rede de ensino municipal. A promoção de debates sobre as metas do plano é algo de grande relevância.

4.2.1 Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação (PME), Lei 9.298, tem vigência de 10 anos. O atual PME, aprovado em 2015, em vigor até 2025, estabelece 13 metas e 14 diretrizes que devem orientar a rede municipal no planejamento da Educação. No entanto, no que se refere à Modalidade EJA, estabelece apenas duas metas 9 e 10, as quais ditam, respectivamente: zerar o analfabetismo no município, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; oferecer no mínimo 25% das matrículas na EJA II na forma integrada à educação profissional e, na EJA do Ensino Médio, apoio às iniciativas da rede estadual no Plano Nacional de Educação (BRASIL,2007), para adequação às necessidades do município. E o que segue, fornece mais alguns elementos para a constituição desse estudo, evidenciado nos planos de ensino, documento que abriga as ações desencadeadas na prática dos professores da EJA.

Ao fazer a leitura do material “O Plano Municipal de Educação. Caderno de Orientações”, produzido pelo Ministério da Educação, percebe-se que o PME do município pesquisado está em consonância com o que está previsto no documento nacional, inclusive, alinhando as metas. Essa congruência é essencial porque representa o desenvolvimento do processo educacional. A educação é um tema que ganha destaque no país e é fundamental estarmos sempre atentos às atualizações e exigências. No item seguinte, será trazida uma breve análise sobre o PPP da unidade escolar em foco.

4.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Na seção de análise de documentos, deu-se grande importância à leitura do Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar referida nesta pesquisa. O conjunto das aspirações descritas no PPP, bem como os meios para concretizá-las, dá forma e vida ao documento.

Partindo do pressuposto de que o desafio da escola “[...] é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, reafirmado pelo Art. 2.º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, considera-se que a proposta escolar deve ser adaptada, para atender às demandas da comunidade, e que a escola deve estar atenta às constantes mudanças sociais e tecnológicas, bem como sobre os efeitos de tais mudanças no conjunto das ações educativas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), em perspectiva freiriana, postula que o sucesso da educação depende da constante reflexão e, principalmente, da coerência do discurso. Paulo Freire, que sonhou com uma escola responsável e ética, por meio da construção de uma sociedade igualitária e justa, indicou alguns caminhos para a sua construção.

[...] a criação, contudo de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomando este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem essa reformulação do seu currículo não podemos ter a escola pública que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa (FREIRE, 2000, p. 42- 44).

No que tange a EJA, o PPP da unidade escolar postula:

Que o projeto educacional com enfoque na parceria família e escola com mudanças céleres cooperativas; um currículo flexível e inclusivo que se adapte possa se autoavaliar e compreender as responsabilidades e necessidades sobre seus processos de aprendizagem e atuação. O primeiro foco a ser compreendido é a comunidade local e, somente assim, os estudantes terão condições de compreender a comunidade global (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 16).

Quanto à modalidade da EJA, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar menciona em seu documento as Metas 9 e 10, metas que também se incluem no Plano Municipal de Educação. A meta 9 tem como foco zerar o analfabetismo no município e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Tendo como parâmetro as metas traçadas no PME, no que tange a Meta 9, o PPP da unidade escolar assim expõe:

- 9.1 Realizar a busca ativa, em regime de colaboração entre entes federados e parcerias com organizações da sociedade civil para identificar jovens e adultos analfabetos ou com ensino fundamental e médio incompletos.
- 9.2 Aprimorar o cadastro único que inclui dados referentes aos programas sociais da União, Estado e Município garantindo o registro de escolaridade dos cidadãos.
- 9.3 Pactuar em regime de colaboração com União, Estado o desenvolvimento de currículo em consonância com a rede municipal.
- 9.4 Considerar, nas políticas públicas as necessidades de idosos, com vistas a promoção de políticas para erradicação do analfabetismo, o acesso à tecnologia, atividades recreativas, cultural e esportivas.
- 9.5 Fomentar no município discussões voltadas a formação de professores e alterações nos cursos de graduação, de modo a reforçar a formação para atendimento da EJA (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2021, p. 21-22).

A Meta 10 consiste em "Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA II na forma integrada à educação profissional, e na EJA do Ensino Médio apoiar as iniciativas da rede

Estadual adequando-as às necessidades do Município" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2021, p. 23).

As estratégias que foram traçadas para atingir a Meta 10 foram:

- 10.1 Fomentar a integração da Educação profissionalizante de acordo com as características do público da EJA.
- 10.2 Ampliar a oferta de vagas no PRONATEC e outros programas similares, por meio das instituições públicas.
- 10.3 Implantar no município, em regime colaborativo o 'Projovem Urbano' e 'Projovem Campo' visando à escolarização e a inserção do profissional dos jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.
- 10.4 Promover e implantar, em regime colaborativo programas de transferência de renda vinculados ao projeto de permanência das pessoas beneficiadas ao sistema de educação básica e qualificação profissional.
- 10.5 Estimular a diversificação curricular da EJA, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho.
- 10.6 Fomentar a produção de material didático, desenvolvimento de currículo e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios, a formação continuada de professores que atendem a EJA.
- 10.7 Fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadoras e trabalhadores articulada à EJA, em regime de colaboração com apoio de entidades privadas, entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na EJA.
- 10.8 Implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada.
- 10.9 Apoiar as ações de incentivo aos programas de aprendizagem, estágio e primeiro emprego aos jovens.
- 10.10 Articular a oferta da educação profissional com a EJA.
- 10.11 Apoiar a SEE na oferta da EJA, articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais conforme resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2021, p. 24-25).

Interessante destacar dois pontos nestas metas: desenvolvimento de currículo e formação de professores, temas bastantes enfatizados pelos professores participantes no grupo focal. Currículo específico para EJA e formação continuada aos docentes que atuam nesta modalidade, são pontos de reflexão para abrir possíveis debates no município.

O Projeto Político Pedagógico ganha força de indicador, não apenas para os gestores e professores, mas também para toda a comunidade escolar. Daí ter como característica a flexibilidade e a clareza de objetivos, adequados à realidade a que se aplica, para abrigar os projetos de ação norteadores do processo de ensino adaptado às necessidades inerentes à realidade dos alunos, tornando-os protagonistas da formação. Cabe aqui considerar que

É no projeto político-pedagógico que a escola se posiciona em relação ao seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de possibilitar ações que favoreçam interações sociais

promotoras de aprendizagem, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas (CARNEIRO, 2015, p. 152).

Cabe destacar que se desenvolvido no coletivo da escola, as opções descritas na pauta do PPP devem oportunizar a formação e as discussões grupais, oportunizando a convergência de ideais ligadas à questão do currículo e das opções metodológicas mais adequadas para atuação nas turmas de EJA. Ao analisar o PPP, foi possível observar que alguns pontos precisam ser revistos, atualizados mediante as demandas desse alunado e da equipe docente, o que realmente prescinde de espaços no debate político pedagógico a acontecer na própria escola.

Apoiados pelos coordenadores pedagógicos, gestor e até pesquisadores universitários, a equipe docente escolar pode participar de espaços para discussão e reflexão, buscando alternativas e novas produções a serem definidas pelos próprios participantes, na direção do desenvolvimento e na constituição de planos de ação, significativos e relevantes para a escola (Passos e André, 2016). Em se tratando do PPP, esse seria um caminho alternativo interessante para influenciar as mudanças na organização da escola e no currículo, priorizando a realidade da Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, o foco será nos planos de ensino dos docentes participantes da pesquisa.

4.2.3 Plano de Ensino dos docentes: o delineamento da prática

O trabalho pedagógico tem como parâmetro o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e quando elaborado, é o Plano de Ensino que representa as ações, ou seja, as atividades a serem realizadas e a problemática do contexto social. Sem essas diretrizes, o trabalho docente fica desconexo e sem objetivos.

Segundo Libâneo (2001, p. 221), “[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos”. Portanto, o planejamento de cada uma das aulas deve estar assentado no plano de ensino, um instrumento imprescindível na educação, tendo como critério adequar o conteúdo às diferentes turmas, flexibilizar e adaptar as aulas conforme o perfil de cada grupo na preocupação de favorecer uma boa formação aos estudantes.

Como já se fez referência anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos, por se tratar de um segmento diferente, não tem uma matriz curricular nacional, tampouco investimento na formação dos docentes. Segundo Haddad; Di Pierro (1994, p. 15), há muito “Os professores

que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular”.

Segundo Piconez (1995, p. 37):

As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da educação de jovens e adultos, tratada, muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista ou filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania.

Ao considerar a EJA um espaço que acolhe grupos diversificados, que requerem uma atuação pedagógica pensada para esse público, reforça-se aqui a importância de se investir na formação do professor atuante, reconhecendo sua singularidade e exercendo uma ação colaborativa. Na realidade vivenciada pelo pesquisador e pelos docentes participantes da pesquisa, a EJA ainda continua sendo um apêndice do ensino regular, ministrado durante o dia.

Na transcrição do grupo focal, percebe-se a insatisfação dos participantes no que se refere à ausência de um documento norteador para EJA. Tal situação se agrava em relação aos docentes iniciantes, que acabam por “pincelar” conteúdos, geralmente extraídos de materiais da educação regular, que são elaborados para atender aos objetivos do ensino fundamental. Assim sendo, encontra-se em alguns dos excertos confirmação dessa visível insatisfação

No entanto, o material didático e mesmo o discurso pedagógico não atende às especificidades da EJA, como pode ser observado nos excertos que seguem:

[...] estou dizendo isso vindo de uma fala de um professor recentemente formado, quer dizer que as formações dos professores continuam lá atrás, muito distante das demandas do público de hoje e o público da EJA está nesse limbo porque a formação do professor está muito antiquada, vou usar essa palavra mesmo, está muito antiquada e não andou junto com a pesquisa, você aqui é o pesquisador, a pesquisa trouxe as questões e a formação ainda não atingiu (Gilson).

[...] Se nós temos hoje uma demanda de preparar eles para ler signos e não mais só essa gramática tradicional, eles têm muita dificuldade nisso na EJA, então o pessoal questiona por que a gente não tem um exercício? Esse é um buraco. Ou seja, nós estamos em descompasso com a nossa necessidade de mantermos, de levar um significativo, sem documento sem nada e com uma formação ruim para ser professor de EJA (Gilson).

Em suma, os objetivos de um plano de ensino devem garantir a condução de um trabalho voltado para os melhores resultados na aprendizagem e, em havendo necessidade, é possível inserir mudanças e fazer adaptações no mesmo visando o alcance dos objetivos previstos.

Foi solicitado aos professores a disponibilização do Plano de Ensino, para então fazer as devidas leituras e reflexões, construindo a linha de análise entre as informações reveladas no grupo focal com o conteúdo escrito. Três professores aceitaram disponibilizar o material desenvolvido para o ano de 2021, porém os demais optaram apenas pelo diálogo. Os participantes enfatizaram que os planos chegam prontos da Secretaria Municipal de Educação e cabe aos professores explicitar as estratégias de ensino a serem utilizadas, considerando os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas.

Para efeito dessa pesquisa, foi feito um recorte nos planos de ensino enviados pelos participantes que aceitaram disponibilizá-los. Os materiais estão descritos como quadros 3 e 4. Nestes quadros estão descritas as habilidades e os recursos utilizados.

Considerando as habilidades, há um dado relevante a considerar: prepondera, na rede de ensino, o currículo do ensino regular. Logo, como há aglutinação na EJA é por este motivo que existe o que a participante Mônica considerou “cachoeira de habilidades”, conforme fala a seguir:

A gente vê que na EJA é tudo pincelada. Então vem aquele monte de habilidade digamos que agora estamos trabalhando com habilidades, é uma enxurrada mesmo, [...] é uma cachoeira de habilidades que você tem que enxugar, mas mesmo enxugando você não dá conta de conseguir abranger todas as que vêm (Mônica).

As habilidades estão previstas na Base Nacional Comum Curricular e o ensino é considerado de forma espiral, onde o que os alunos aprendem em determinado ano vai servindo de base para compreender os próximos conteúdos. Portanto, os estudantes podem sempre revisar os conteúdos aprendidos em anos anteriores para então consolidar as novas aprendizagens.

Na Educação de Jovens e Adultos é necessário buscar várias formas de promover o desenvolvimento destas habilidades. No curso da atividade pedagógica, durante a qual observa-se interesse do aprendiz para com o processo de ensino, o docente vai buscando meios para que o conteúdo seja significativo, assimilado pelo aprendiz e se efetive a aprendizagem. Em termos de conteúdo é preciso refletir que o que é considerado ideal para determinada turma nem sempre o é para outra.

Trabalhar com as habilidades é algo que está presente no cotidiano docente e é essencial desenvolver um trabalho em que seja produtivo para ambas as partes, ou seja, ao docente e ao discente. Atuar com o público adulto é também viver experiências inusitadas, extrair destas pessoas assuntos que possam ser trabalhados de modo a abranger o contexto de aprendizagem.

As habilidades são sempre descritas com os verbos no infinitivo e os professores precisam pensar em estratégias e recursos que favoreçam ao estudante desenvolver determinada habilidade, por exemplo, se o foco é participar de práticas de compartilhamento de leitura o docente utilizou como prática leitura de textos dos gêneros a serem explorados durante determinada etapa. O quadro abaixo permitirá compreender como os docentes sentem-se ao deparar-se com tantas exigências, inclusive para trabalhar em um semestre, considerando diversos aspectos.

Quadro 3: Planejamento EJA I (Anos Iniciais)

Habilidades e competência leitora dos gêneros: música, parlendas e quadrinhas	Estratégia e recursos
1-Compreender os princípios da escrita alfabética, a partir de atividades significativas de reflexão sobre a escrita envolvendo cantigas, parlendas e quadrinhas entre outras. 2- Participar de práticas de compartilhamento de leitura, escuta e recitação de cantigas, parlendas e quadrinhas para fruição, recreação e memorização de textos de tradição oral. 3- Apreciar cantigas, parlendas e quadrinhas e outros textos da tradição oral versificados, observando rimas, sonoridade, jogos de palavras, reconhecendo o mundo imaginário de dimensão de encantamento. 4- Conhecer e nomear as letras do alfabeto, observando a escrita de títulos em listas – letra em caixa alta, escrita coletiva de cantigas, parlendas e quadrinhas. 5- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, observando a escrita de títulos com letra em caixa alta, em parlendas, cantigas e quadrinhas trabalhadas em cartaz e em ‘sulfiteado’. 6-Recitar e cantar cantigas, parlendas e quadrinhas ou textos da tradição oral memorizados com expressividade, observando a entonação, rimas, melodias. 7- Perceber e acompanhar com o dedo o texto na versão escrita de cantigas, parlendas e quadrinhas. 8- Perceber que uma letra e conjuntos de letras - partes da palavra – podem se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras ao acompanhar com o dedo cantigas, parlendas e quadrinhas.	Leitura de listas e textos dos gêneros; Análise de palavras em listas e textos; Comparação de sílabas em diferentes palavras; Percepção de sons presentes nas palavras; Relato oral de experiências vividas; Uso de letras móveis; Palavras com letras e sílabas justas; Utilização de projetor e sequências didáticas;

Fonte: Elaborado pelo professor em parceria com a equipe gestora.

Existe a crítica dos professores sobre os gêneros, por não serem adequados ao público-alvo. É esperado que o docente defina estratégias específicas e quando não houver compatibilidade com o rol de interesses dos alunos, ele faça a adequação necessária junto ao

conteúdo do plano de ensino. Como exemplo, será aqui feita uma reflexão sobre a habilidade nº 2, do Quadro 3 acima descrito: “Participar de práticas de compartilhamento de leitura, escuta e recitação de cantigas, parlendas e quadrinhas, para fruição, recreação e memorização de textos de tradição oral”. Nesse caso, o docente poderia ter apresentado a seguinte estratégia para a habilidade nº 2: “Propor práticas de leitura compartilhada, propiciar momentos de recitação de parlendas, cantigas e quadrinhas e outros textos de tradição oral, reconhecendo rimas e efeitos sonoros”.

Segundo Hamze (2015, p. 01) [...] precisamos ter a capacidade de compreender que na educação dos adultos o currículo deve ser estabelecido em função da necessidade dos estudantes, pois são indivíduos independentes autodirecionados”. Nesse caso, é de suma importância que também os professores reflitam sobre a própria prática, fazendo aproximações devidas no itinerário do seu trabalho com a realidade.

Quando o docente assume a reflexão como componente da sua própria formação e se beneficia das contribuições teóricas, pode escolher as melhores estratégias para uma atuação com qualidade. “Subsídios teóricos foram fundamentando a reflexão a respeito da prática pedagógica em sala que cada vez exige mais atenção à dinâmica dialética de relacionar essa prática à teoria e vice-versa e permitindo retorno e reconstruções” (PICONEZ, 2002, p.11). Portanto, as probabilidades reflexivas sobre as práticas pedagógicas se revelariam com maior coerência.

No que se refere à EJA (anos finais do Ensino Fundamental), a complexidade do currículo aumenta e o tempo é menor para cada turma - 1 semestre equivale a um ano.

O plano de Matemática de 2021 foi elaborado pelo professor Gilson, para as turmas do EJA II, para trabalhar no 1º semestre.

Quadro 4: Planejamento de Matemática EJA II

	Estratégias e recursos
Habilidades para Números	
Ler, escrever, comparar e ordenar números naturais no mínimo até a ordem das centenas de milhar, com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Introdução da habilidade com a proposta de resolução de um problema com leitura, escrita e identificação de números racionais positivos, utilizando encarte de supermercados.
Ler, escrever e ordenar números racionais positivos na forma decimal com compreensão	Recursos: Encarte de supermercados, propagandas e uso do projetor.

<p>das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.</p> <p>Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.</p>	<p>Introdução da habilidade com a proposta de resolução de um problema com comparação e ordenação de números racionais positivos, utilizando encarte de supermercados.</p> <p>Recursos: Encarte de supermercados, propagandas e uso do projetor.</p> <p>Resolução de problemas do cotidiano com as operações com decimais, utilizando encarte de supermercados.</p>
<p>Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão envolvendo números naturais e números racionais com representação decimal e finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>Comparar e ordenar números naturais, fazendo uso da reta numérica para localizá-los.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias pessoais, com compreensão dos processos neles envolvidos, com e sem uso de calculadora.</p>	<p>Recursos: Encarte de supermercados, propagandas e uso do projetor.</p> <p>Desenvolvimento das habilidades de números Inteiros, trabalhando com situações do cotidiano e envolvendo temperaturas negativas, saldos bancários, altitudes. Recursos: proposta de atividades impressas ou no Google Sala de Aula e uso do projetor.</p>
Habilidades para grandezas e medidas	Estratégias didáticas e recursos
<p>Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas, como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.</p>	<p>Introdução das habilidades de medidas com a proposta de resolução de um problema do cotidiano, como uso de medidas numa obra;</p> <p>Recursos: Atividades impressas, calculadoras, livro didático e uso do projetor.</p>
Habilidade para Probabilidade e Estatística	Estratégias e Recursos
<p>Analisar e interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas (simples ou de dupla entrada) e gráficos (colunas agrupadas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p>	<p>Introdução das habilidades de leitura e interpretação de tabelas e gráficos utilizando sites de notícias e revistas impressas. Recursos: uso do laboratório de informática, revistas, livro didático e uso do projetor.</p>

Fonte: Elaborado pelo professor em parceria com a equipe gestora.

O plano de ensino de Matemática aponta as estratégias utilizadas pelo professor para alcançar os objetivos mínimos necessários, entre os quais destaca-se: o reconhecimento de números naturais, frações, reconhecimento de grandezas e medidas, e outras habilidades necessárias para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Quanto aos recursos utilizados para atingir as habilidades elencadas, o professor demonstra uma sensibilidade no que tange ao dia-a-dia de todas as pessoas, como uso de calculadoras, impressos de propaganda e folhetos de mercado para aproximar o estudo da matemática para questões básicas e do cotidiano. Logo, a ação pedagógica é o que torna o trabalho diferenciado e faz com que o público atendido assimile melhor o conteúdo e participe das atividades, o que concorre com a sistematização do conhecimento. Nesse caso, os recursos empregados pelo docente e a sua prática diferenciada de aproximar os conceitos matemáticos de forma menos complexa e mais objetiva, revela um certo traço de caráter afetivo na escolha de conteúdos e estratégias de ensino, possivelmente viabilizados de maneira mais prazerosa e compreensiva, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Courant e Robbins (2000, p. 1) afirmam que aprendemos a mecânica de lidar com frações e números negativos, mas para uma verdadeira compreensão do sistema numérico, devemos retornar a elementos mais simples. Observando o planejamento docente pode-se dizer que as estratégias buscadas pelo Prof. Gilson se apresentaram de uma forma simples e estimuladora para o alcance das habilidades requeridas. Para efeito de constatação esse docente é o que atua há mais tempo na modalidade EJA, o que favorece melhor visão e compreensão dos recursos, estratégias e necessidades dos alunos.

Refletindo sobre a questão do tempo, considerando o ciclo de vida profissional, conceito de Huberman (2000), este participante está em um momento de consolidação das práticas. Por ter bastante experiência sente-se mais seguro de suas ações, tendo superado a fase de descoberta, quando há exploração de várias estratégias. Trata-se de um profissional que já colocou em prática as variáveis e o tempo de trabalho lhe mostrou o que é funcional ao público que atende.

Quando está neste momento de consolidação é porque várias práticas já foram desenvolvidas, pode ser que já tenha ocorrido muitas trocas com docentes, sejam ainda mais experientes ou em início de carreira; o fato é que com determinado tempo no exercício da docência cada indivíduo vai se reconstruindo, formando redes, às vezes. Ter a oportunidade

de atuar ao lado de pessoas experientes também acaba contribuindo com a formação individual do profissional.

Quadro 5: Planejamento de Língua Portuguesa EJA II – 2021

Habilidades para Notícia	Estratégias e recursos
<p>Compreender notícias diversas (impresas, orais, radiofônicas e/ou digitais). Identificar, em notícias, o fato central presente no lead, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências: o que aconteceu, onde, quando, com quem, como e por que aconteceu o fato. Reconhecer, em notícias, a organização das informações por ordem de importância, conforme a imagem da pirâmide invertida na convenção jornalística (lead e demais informações secundárias). Identificar, em notícias, o olho, quando houver, reconhecendo sua principal função. Perceber, na leitura de notícias, o predomínio de uma linguagem que se pretende impessoal, clara e objetiva, utilizada para responder às perguntas típicas do lead, em relação ao fato noticiado. Analisar notícias, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação, entre outros. Identificar, em notícias, fontes diversas, entre aspas ou parafraseadas. Inferir, em notícias, os efeitos de sentido em expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros: humor, ironia, crítica, juízo de valor.</p>	<p>Leitura dirigida e individual de notícias. Questionários de compreensão elaborados em sequências didáticas dos gêneros. Reflexão sobre o efeito de sentido produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros: humor, ironia, crítica, juízo de valor. Ler revelando compreensão global Fazer o levantamento de algumas questões, localizando-as no texto e prevendo possíveis respostas; Utilizar indicadores (título; suporte; gráficos e outras do gênero) para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo do texto e sua finalidade; Relacionar o texto ao contexto (esfera de troca social; autoria; interlocutor previsto; finalidade; suporte do texto).</p>
Habilidades para análise linguística e semiótica na Notícia	Estratégias didáticas e recursos
<p>Identificar os recursos presentes em notícias impressas, usados na construção de sentidos do texto: fotografia adequada ao fato noticiado (qualidade da foto), dados estatísticos, hiperlinks, infográficos, tamanho/tipo/cor/disposição de letras em sobre título, manchete, subtítulo, legenda, olho, presença de frases de efeito, boxes e diagramação da notícia. Identificar e analisar, em notícias (orais e/ou audiovisuais), os efeitos de sentido provocados pelo uso de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e a expressão facial, as hesitações,</p>	<p>Por meio de textos de diferentes suportes: expor para os alunos o lead de algumas notícias e fazê-los perceber que o texto é composto por frases curtas e objetivas, obedecendo à norma padrão. Nessa mesma notícia, reconhecer a função dos substantivos, adjetivos/locuções adjetivas, artigos definidos e indefinidos. Linguagem verbal e não verbal; Utilização do livro didático. Compreender o efeito de sentido do uso da pontuação na organização estrutural do gênero</p>

entre outros.	
<p>Reconhecer a notícia como um texto de frases não muito longas, sintaticamente pouco complexas (linguagem objetiva e explícita), mas com escolha de vocabulário de conhecimento geral do público-alvo.</p> <p>Identificar, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), o uso e a função de:</p> <p>a. substantivos; b. adjetivos/locuções adjetivas; c. artigos definidos; artigos indefinidos, para a construção de sentidos ao texto.</p> <p>Compreender os efeitos de sentido, em notícias (impressas, orais, radiofônicas e/ou digitais), do uso de diferentes tipos de pontuação: a. ponto final; b. vírgula; c. aspas; d. parênteses.</p>	

Fonte: Elaborado pelo professor em parceria com a equipe gestora.

O último plano analisado, de Língua Portuguesa, condiz inicialmente com a questão principal da escrita e dos significados. O professor proporciona diversos gêneros para os alunos, ao longo dos semestres, com foco no ensino-aprendizagem e ainda, realiza uma atividade diagnóstica no início de cada semestre, para conhecer o aluno. O foco do professor consiste na questão primordial (leitura-escrita), em todos os gêneros trabalhados.

As estratégias e recursos utilizados são condizentes com a dia a dia das pessoas, como a leitura de textos jornalísticos, imagens, textos de humor, crítica e ironia social. O livro didático do ensino regular é adaptado de acordo com a realidade dos alunos da EJA, para atender uma demanda diferenciada, em relação ao tempo, à realidade e à necessidade dos jovens e adultos.

O docente João que realizou essa transposição didática do currículo do Ensino Fundamental II e que fez adaptações que pudessem atender à EJA, conta com a parceria de uma professora de sala de leitura que passou a atuar na unidade em 2022 e não participou da presente pesquisa. Essa parceria possibilita aos alunos contato com diversos livros, revistas, folhetos e outros materiais disponíveis nesse ambiente. Além disso, há possibilidade de empréstimo dos materiais, de acordo com a característica, o desejo e a necessidade de cada aluno. Assim, o gosto pela leitura é incentivado e, conseqüentemente, há melhoria na compreensão textual, em questões ortográficas e semânticas.

Em tempo, seguem os resultados da abordagem aos participantes após a realização do grupo focal.

4.2.4 Os encontros decorrentes do grupo focal

Ao longo dos encontros de grupo focal, os professores discorreram sobre os temas como currículo específico para EJA, formação docente com foco na modalidade em questão, relação com os alunos, desenvolvimento da aprendizagem - seja do professor ou do estudante. Conforme o que foi revelado pelos participantes e com a leitura de teóricos houve a possibilidade de refletir sobre a prática e a teoria.

Tais encontros serviram para direcionar as reflexões, trouxeram mais informações favorecendo a categorização. Ficaram estabelecidas as seguintes categorias: (1) desempenho e habilidades docentes na EJA; (2) interação vividas no contexto da EJA; (3) procedimentos de ensino aos alunos adultos.

Morgan (1977, p. 2) cita que o grupo focal apresenta a interação como vantagem e neste processo interacional foi possível verificar também as trocas entre os pares. Os docentes puderam perceber que situações consideradas angustiantes fazem coro e aquelas que são edificantes também são visões próximas.

Segundo Kohl, (2007, p. 59):

Com as contribuições dos docentes, várias questões foram colocadas de uma referida escola, que está inserida dentro de uma rede municipal que oferta essa modalidade de ensino desde os anos 1990, mas que até hoje carece de um olhar mais dinâmico e específico no que diz respeito a uma matriz curricular, um norte para o professor que inicia na modalidade. Os professores iniciantes desconhecem a teoria da aprendizagem voltada aos adultos. Os docentes, geralmente, recebem formação nas universidades e cursos específicos do magistério referentes às expectativas do ensino fundamental e médio. Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e

adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Kohl (2007) salienta a forma de sintonia entre a escola e as necessidades dos estudantes. Os grupos culturais da sociedade buscam a escola, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para alcançar uma forma de obter aprendizado, e os professores, muitas vezes, não sabem exatamente como proceder para atingir de forma mais eficiente os seus objetivos pedagógicos.

Segundo Cavalcanti (2011, p. 14) “[...] o currículo escolar foi compreendido e implementado como remédio. Prescrito e administrado a todos, a fim de transmitir conhecimento uniformemente, sem conhecer as diferenças”. Segundo Machado (2000, p. 16), “[...] há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja de pós-graduação e extensão”

Esta questão já foi aqui abordada: existem poucos materiais voltados para a docência na EJA, seja na rede municipal, seja na rede estadual. Corroborando o que afirma Machado (2000), Soares (2001, p. 127), comenta que:

É irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não governamentais têm procurado realizar formação em serviço (SOARES, 2001, p. 127).

A maior parte dos docentes que atuam na EJA ainda desconhece os princípios andragógicos e suas particularidades.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

A EJA encontra-se no macrocampo das ciências humanas. Segundo Arroyo (2000, p. 42):

(...) sendo a EJA um campo de educação que se dedica a seres humanos marcados pela exclusão social ou, no dizer de Paulo Freire, seres humanos que vivenciam o processo de sua “humanidade roubada”, “seres humanos proibidos de ser”, cabe à educação captar como os oprimidos tentam superar as condições que proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência, que se se deformam e desumanizam.

Diante do exposto, fica evidenciada a responsabilidade do professor que atua na modalidade EJA, pois ainda que perceba e reclame da ausência das formações, há por parte dele próprio o interesse e o incentivo que poderá dar aos alunos no sentido de elevar-lhe a autoestima e provocar o gosto pelo conhecimento. O que isso significa? A ação pedagógica se traduz pela articulação de saberes, por uma troca entre aluno-professor, que mobiliza e permeia os processos cognitivos. Nessa interação afloram-se os motivos e intenções, os desejos e expectativas, os afetos e outros sentimentos associados ao processo ensino-aprendizagem. Logo, o papel do professor é fundamental nesse encontro entre adultos, onde ambos são sujeitos da relação e “as interações têm repercussão significativa na aprendizagem, e no desenvolvimento dos sujeitos dela participantes” (PLACCO, 2008, p.65).

Ainda é possível observar certo desânimo na fala dos participantes que, ao que expressam, não conseguem se articular e interagir em causa própria na preparação das atividades pedagógicas. Assim, é fato a ausência de trabalho colaborativo entre os pares, como os extratos assim revelam ...

(...) um exemplo bem claro em relação ao material fornecido aos alunos, seria um momento deles, os OCC junto com os GP que estão preparando o material ver que é quase impossível, o planejamento que eles querem que a gente siga de preparar as atividades, simplesmente falou façam vocês, a gente vai cuidar do regular, ou seja, a prioridade não é vocês e ainda até foi falado para a gente. São sei quantos mil alunos para 900 alunos de EJA na rede (João).

Até uma discussão que estamos fazendo no HTC de formação da EJA, de estruturar um projeto mais já prevendo as habilidades que vão ser desenvolvidas, com uma coisa bem estruturada, às vezes o que acontece muito de: "vamos fazer", (...) aí não conseguimos sentar para conversar, as nossas formações praticamente [são realizadas] em HTC, a EJA nunca é prioridade, sempre se discute o regular e acaba meio que não sendo o ideal (João).

A vantagem acho que é o horário, é mais fácil de trabalhar com os alunos porque eles apresentam na maioria das vezes mais interesse, eles estão ali porque querem e não porque são obrigados, igual no regular, que muitas vezes o aluno não está afim e, desvantagem é não ter algo específico para a EJA como vocês já falaram, quase não tem formação para a EJA especificamente, essa semana tive HTC de história

com a [professora], mas foi mais troca entre professores da EJA, raramente tem alguém responsável, um coordenador que saiba profundamente como trabalhar com a EJA, raramente (Maria)

Os professores parecem se ressentir do apoio, especialmente de um coordenador para fazer a mediação dessa relação, via interação, oportunizando aos docentes expressarem suas dificuldades na singularidade do campo de ação na EJA. Nessa relação com outros, com a pertinente intervenção do coordenador, seria fundamental a apresentação de ferramentas imprescindíveis no trabalho pedagógico, identificadas com os objetivos a serem alcançados, sob o olhar prospectivo para as habilidades a desenvolverem-se entre os alunos da EJA. Ainda há de se considerar esse espaço como uma rica possibilidade de ter a prevenção como foco, em torno das necessidades, desejos, insatisfações, inseguranças e angústias dos professores, pois mesmo reconhecendo as dificuldades de atuação e da carga de trabalho do coordenador, nesse caso ele representaria como crucial apoio nesse momento de indefinições para a condução de um plano de trabalho coerente na EJA, bem como ajudaria no fortalecimento dos professores (PLACCO; SOUZA, 2008).

Com exceção da professora Joana, que colocou como desvantagem a questão do horário, os demais participantes, apontaram a questão do horário como ponto facilitador, desses encontros de formação, uma vez que acumulam cargo em outras redes e instituições. Informaram também que, embora estejam cansados, depois de um dia corrido de trabalho, à noite encontram um ambiente tranquilo e harmônico, o que facilita o processo ensino-aprendizagem. Portanto, alinhando compromissos e os movimentos necessários, é possível pensar a formação numa ação coletiva, constituída de sentidos e significados valiosos para os docentes, numa ação de conscientização, que possibilitará a produção de mudanças essenciais na condução das práticas pedagógicas, quiçá de novas formas de organização curricular numa construção coletiva.

No segundo encontro o foco centrou-se na questão da afetividade, e também na questão da inclusão social e da parceria colaborativa. De modo geral, os professores concordaram que a afetividade interfere diretamente na aprendizagem e na continuidade dos estudos, uma vez que, não existindo qualquer previsão legal de obrigatoriedade de ensino (tal como acontece em relação a adolescentes), podem desistir a qualquer momento.

A docente Maria, que atua na EJA I, afirmou:

Bom na verdade é quase que visível que sem afetividade com os nossos alunos da EJA a gente não obtém resultado nenhum, porque eles são adultos e adultos já tem o seu pensamento formado, seu pensamento próprio. Então fica muito difícil se você não se aproximar deles primeiro, ter uma escuta ativa, ter um momento de troca,

uma roda de conversa, até um horário antes de você entrar na sala as vezes tem aquele aluno que você está vendo que está com algum problema, está sinalizando alguma coisa no grupo e se você não para dar uma atenção a ele, rapidamente ele já desmotiva e aquele dia sua aula é perdida, vejo que eles necessitam muito. Eu peguei o finalzinho da sua fala falando que a escuta ativa demanda muito tempo, realmente, mas a gente precisa ter alguns espaços desse dentro da sala de aula e eu vejo que os alunos mesmo da minha turma desse ano, eu brinco com eles que está chegando, está acabando já o tempo de vocês aqui, está acabando o primeiro semestre e vocês vão para outro ano, não vai ficar mais aqui comigo e sempre eles falam “não acredito, eu vou querer reprovar para ficar aqui, eu não quero sair daqui não”.

Já a docente Alice assim se expressa sobre a afetividade:

O que eu penso, uma coisa que mais deu certo para mim em todos os casos que eu tive seja no regular por pegar o fundamental II, Ensino Médio, seja na EJA, é que não adianta a gente dar lição de moral em sala de aula para aluno assim. A gente fica naquilo de que não estuda porque não quer ou não está conseguindo porque está usando droga. Ele sabe disso, já ouviu isso de quinhentas mil pessoas, ele não está afim de mais uma lição de moral aí acho que entra um pouco. Eu não sei muito o que vocês falaram no tópico anterior porque minha internet caiu e voltou, mas entra também um pouco da afetividade nesse link. É mais conversar e entender o porquê e falar abertamente sobre os problemas num momento particular, dá muito mais resultado do que você se pôr na frente da sala e fazer um discurso antidroga ou um discurso de só o estudo leva adiante, porque não é a realidade que eles percebem na vivência deles no dia a dia. Não adianta eu chegar para um menino que mora na periferia e falar que se ele não estudar não vai ser ninguém na vida, se a pessoa que mais tem dinheiro dentro do convívio social dele não é o cara que estudou, é o cara que está comandando para vender droga. Então esse discurso, que é verdadeiro, a educação ela amplia a mente, impulsiona, mas não é esse discurso ou essa lição de moral que vai me aproximar de um aluno que tem um problema. Acho que sair desse lugar de estou aqui porque eu tenho uma resposta e vou mostrar para você como você vai para frente, isso faz parte do processo primeiro de aproximação e você consegue talvez ensinar alguma coisa que seja útil para aquela pessoa no que ela precisa. Infelizmente a gente vai saber que esse cara não vai ser o médico, porque ele tem 23 anos e que mal sabe escrever o próprio nome, então ver a realidade também. O que aquele cara precisa aprender? Aí vamos ensinar o básico do que ele precisa, mas para isso eu preciso me aproximar dele e não vai ser com um discurso moralista ou um discurso de repressão que eu vou conseguir. Isso também passa um pouco pelo tópico anterior que é a afetividade e afetividade é a empatia, saber se colocar ali e entender que são realidades diferentes, não é a sua vida.

A fala dessa professora trouxe grandes reflexões e até um ligeiro desconforto aos professores mais tradicionais. Por ser de uma geração mais nova, ela adota o diálogo como forma de resolução de conflitos, e não o enfrentamento de forma sistemática.

O professor de Matemática corroborou, com a explanação de Alice:

Concordo plenamente com a "Alice", acho que não tem como desassociar da questão da afetividade. Não dá para você bater de frente, até brinco com eles naquele contrato pedagógico que a gente faz no primeiro dia de aula, que a gente está mais descontraído e conversa com eles. Falo para eles vocês estão aqui porque

precisaram, não importa o motivo que vocês estão aqui e eles falam professor como que reprova? E não reprova né, quem reprova é a vida, o professor aqui não vai reprovar ninguém. Com isso eles vão contando cada coisa cabeluda, até comentava com você “Renan, sabe aquele rapaz com cara disso, ele matou um”, você vai descobrindo cada coisa (João).

A citação a seguir foi utilizada no tópico afetividade e se faz de suma relevância a reprodução aqui, onde, de acordo com os autores Araújo (2012); Mota (2007) e Silva (2011) *apud* Jesus; Ristum e Nery (p. 427, 2011):

[...] a postura do professor, como o sorriso, favorece o vínculo do aluno com o conhecimento e o seu empenho na resolução de atividades. O aluno passa a gostar do conteúdo porque gosta do professor.

Essa questão da afetividade é vista como essencial para a promoção da interação, conceito de Vygotsky (2010). Na interação há desenvolvimento do indivíduo.

A questão da afetividade realmente faz uma diferença enorme na sala de aula. Quando você sente que o aluno não vai com a sua cara parece que ele não tem vontade nem de aprender. E trabalhar com um adulto assim nessa conquista é as vezes até um pouco mais difícil do que trabalhar com criança, porque criança você leva umas balas para a escola, faz uma brincadeirinha, entrega umas balinhas, você já ganha a criança pelo resto da vida. Agora o adulto não, você tem que conquistar na conversa, com o seu jeito mesmo de estar ali presente todos os dias, de estar conversando, de ouvir e, essa parte do ouvir é que para mim é mais difícil (Mônica).

O que a participante retrata pode ser observado em apontamentos teóricos e nos leva ao processo de reflexão docente. Este tipo de ação deve ser uma constante, uma vez que a profissão exige esta prática cotidianamente. Nesse sentido, de acordo com Almeida (Mahoney e Almeida, (2000, p.78), a ação da escola “... não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em instrumento para seu desenvolvimento...”, o que pressupõe, tal qual postula Wallon, a integração entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora.

Observou-se que os docentes que participaram da pesquisa mostram-se comprometidos com as questões de aprendizagem e têm noção da importância da afetividade, trazendo-a para suas relações na vida adulta. Também parecem compreender que, além de trabalhar com os conteúdos didáticos, é importante ouvir seus alunos, dando-lhes voz quando for preciso. Isso é fundamental para a construção de vínculos

Com relação à **inclusão social**, os professores relataram também que o estabelecimento de vínculos com esses alunos é mais fácil do que com os adolescentes, que apresentam uma série de vulnerabilidades e dificuldades para lidar com situações adversas.

Entretanto, não se pode afirmar que os alunos adultos não venham para a escola imbuídos dessas e de outras questões, mas, como eles precisam do saber escolar por questões mais práticas e voltadas para o mercado de trabalho, costumam valorizar mais o professor e o conteúdo didático que é oferecido em sala de aula.

E quando você perde esse julgamento, eles se aproximam mais e eles contam mais. Você ouve cada coisa que é absurdo, é engraçado até. Eu lembro de uma menininha do regular, do 6.º ano e ela veio falar comigo por causa das minhas tatuagens, falou “nossa minha mãe tem várias também, mas da minha mãe tia ela fez tudo de graça” e eu falei nossa que legal vocês conhecem um tatuador? E ela “não, ela fez na cadeia”, falei que legal. É tão natural para criança falar, que se você tem, vale para a EJA também, se você tem aquele discurso moral você nunca vai ter essa proximidade e sem ela você não vai ensinar nada para ninguém (Alice).

A participante comenta que o ponto de partida para essa promoção inclusiva é não fazer os julgamentos, pois, as revelações são naturais e essa proximidade com os estudantes ajuda a ensinar algo de fato.

Silva Junior e Garcia (2018, p. 80) afirmam que “O corpo de professores se vê diante de políticas públicas que exigem a efetivação da inclusão segundo modelos que não oferecem estrutura física, formação compatível, parâmetros claros, nem colaboração técnica adequada”. Deste modo, conclui-se que para a efetiva promoção da inclusão social nesta modalidade é necessária uma mudança em esfera que extrapola o nível da unidade escolar.

Perguntou-se aos professores se eles exercitavam a **parceria colaborativa**, pois esse modelo gera melhorias na questão do pensar, do agir e da resolução de situações-problema, criando possibilidades de sucesso na difícil tarefa pedagógica. Essa forma de apoio mútuo tem sido bastante valorizada, em ações desenvolvidas no âmbito do trabalho, ou ainda abrindo-se espaços para intervenções dos pesquisadores e estudiosos da academia. Becker (2010), ao explorar o universo das artes, destaca que toda atividade humana implica, de alguma maneira, a cooperação.

O pensamento sobre a colaboração é unânime entre os participantes e é tido como uma prática necessária para consolidar procedimentos de construção coletiva de conhecimento. Segundo Passos (1999), os resultados do trabalho colaborativo desenvolvido por professores podem, por exemplo, facilitar a elaboração do projeto pedagógico de sua escola, minimizando os efeitos da insegurança docente no decorrer da prática.

O professor Gilson, que leciona Matemática para EJA II, e a professora Alice, que atua como coordenadora em uma escola municipal de outro município que oferta a modalidade EJA I, mas que no ano de 2018 trabalhou na escola referenciada por meio deste

estudo, concordam que a falta de formação e o direcionamento para esse segmento prejudica o trabalho pedagógico.

Piconez (2002, p. 29) atesta que:

Assim, estudar a educação escolar de adultos e a formação de seus professores exigiu a possibilidade de complementaridade entre a forma de construção do pensamento como capacidade de operar o real (lógica e formal) pelos alunos com pouca escolaridade, e a reflexão acerca de como as estruturas do mundo que os sujeitos possuem. Analisar por diferentes ângulos (sociologia/psicologia/pedagogia) auxiliou na superação de uma unilateralidade lógica sobre o processo de educação escolar para adultos com pequena ou nenhuma escolarização, ampliando a compreensão para além do caráter operativo.

Piconez (2013) sugere que essa premissa seja analisada de forma múltipla, ou seja, por várias áreas do conhecimento, além da educação.

Assumindo uma posição realista e positiva, é possível afirmar que apesar de todas as dificuldades e preocupações aqui trazidas por parte dos docentes participantes dessa pesquisa, há que se apostar no empenho do grupo para adotarem atitudes mais incisivas quanto a buscar um novo direcionamento para a prática pedagógica na diversidade de situações cotidianas da Educação de Jovens e Adultos. Um indício imediato refere-se a aproveitar a escola como espaço de formação contínua e em serviço, não independente e descolada da formação oferecida pelos órgãos públicos que subsidiam a escola. Considerando o parecer de Fusari (2000), “[...] a formação contínua na escola e fora dela dependem, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional” (p 23).

De pleno acordo com esse mesmo autor, concebe-se que cada educador é responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; “cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer” (FUSARI, 2000, p.230). Com dúvidas e incertezas pode-se melhor se aproximar da complexidade da educação em seu cotidiano. Criar momentos para investir na própria formação, aderir a movimentos, processos, tentativas, possibilidade de pensar “com” os pares, possibilitam que se conheça melhor e também aos outros. De modo mais explícito, pensar e produzir conhecimentos juntos é bastante saudável e promissor, mas problematizar sobre os próprios saberes explorando vivências e aprendizagens anteriores, nos torna críticos reflexivos, abertos a viver novas experiências, com possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, historicamente, desempenhou um papel de reparação de uma escolaridade não obtida na idade apropriada. Tal fato torna-se mais complexo, quando se constata que não há obrigatoriedade de os professores terem uma formação específica para atuar nessa modalidade de ensino.

Alvo de metas públicas modestas, essa modalidade de ensino é alvo de políticas descontinuadas, iniciativas aligeiradas, e traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade não é prioritária. Cabe lembrar que a Educação de Jovens e Adultos prioriza uma formação humana, por meio da disseminação de uma cultura geral, para promover uma autonomia intelectual aos discentes.

Sabe-se que a missão da escola, na contemporaneidade, é formar cidadãos que respeitem a pluralidade cultural, que cuidem do planeta tornando-se colaboradores. Entretanto, para que essa colaboração seja efetiva, é necessário que a Educação, por meio de uma de suas modalidades, a EJA, contribua decisivamente para que os discentes venham a ter a formação que procuram. A modalidade também apresenta especificidades quanto ao perfil do aluno adulto que traz suas experiências, expectativas e vivências diárias como bagagem. Diante disso, cabe à escola organizar-se para incluir esses alunos, com o objetivo de oferecer-lhes uma educação de qualidade.

O foco da pesquisa foi compreender como os docentes percebem e explicam sua prática pedagógica e identificam as habilidades necessárias para agir diante das especificidades didáticas no Ensino Fundamental na Educação de Jovens. Na trilha desse estudo, pode se observar que, entre os professores, existe vontade de obtenção de melhorias em curto prazo. Mas, também existe certa angústia quanto à possibilidade de uma real transformação ser atingida. O sentimento de impotência frente à perspectiva de que o professor não transforma a educação sozinho foi um dos tópicos mais notados nesta pesquisa. Que isso não represente desesperança!

É possível afirmar também que uma melhor formação preocupa os docentes envolvidos diretamente na Educação de Jovens e Adultos. Com a inexperiência de docentes iniciantes nessa modalidade de ensino, as falas expressavam mais hesitações do que certezas. A certeza identificada nas falas dos professores foi a de que existe a necessidade urgente de mudanças, de orientação, acompanhamento e formação pedagógica.

Os docentes foram indagados sobre diversas questões, especialmente sobre como lidam com a questão da afetividade e com o uso de parcerias colaborativas. Estes são elementos muito importantes para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem, que promova a reflexão contínua dos docentes sobre suas práticas e relações em sala de aula.

A questão da afetividade na EJA se evidencia no relato de alguns docentes, reconhecendo o valor e a importância das interações e acolhimento aos jovens e adultos aprendizes. Observou-se que eles são comprometidos com as questões de aprendizagem e que têm noção da importância da afetividade, mesmo na vida adulta. A intensidade dessas questões é realmente percebida quando conseguem discernir que a afetividade não os isenta de seriedade profissional.

Existem vários fatores externos que facilitam a evasão dos alunos na EJA, tais como a dupla jornada de trabalho, problemas familiares, o ensino descontextualizado, a impropriedade do currículo, bem como a falta de encanto em frequentar novamente a escola.

Os participantes da pesquisa argumentaram que a ausência de currículo dificulta a realização de um plano específico, e que as orientações da chamada “aglutinação” de currículo na rede municipal durante o período mais agudo da pandemia (2020-2021) complicaram ainda mais a situação. Logo, cabe aos professores planejar e conduzir esse processo contínuo de ações ajustando-se às condições oferecidas de modo a facilitar aos estudantes, inclusive aqueles que têm maiores dificuldades, ir construindo conhecimento e apresentando melhor desempenho escolar.

Os dados denotam a relevância no estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares, favorecendo o desempenho escolar mais harmônico e produtivo. Também o que os dados expressam é que atuar na EJA é uma modalidade de ensino na qual o professor, embora satisfeito por estar ali trabalhando, ao mesmo tempo sente-se pressionado por não estar convenientemente preparado para executar um trabalho melhor adequado às circunstâncias didático-pedagógicas. Quase sempre, sentem necessidade de fazer, por conta própria, uma adequação do currículo regular para os alunos da EJA.

A ausência de uma matriz curricular ou de um documento norteador específico para atender às necessidades e especificidades da EJA e a escassa orientação pedagógica torna a tarefa rotineira mais difícil e insegura na Educação de Jovens e Adultos, na realidade escolar em foco.

Por constatar-se certa fragilidade relacionada à competência técnica docente e formação, as quais impactam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, nos limites desse estudo espera-se despertar o interesse dos órgãos públicos

competentes e dirigentes de uma rede de ensino municipal a desenvolver propostas de formação contínua e em serviço, por meio de práticas orientadoras de estudo e produção de conhecimento, valendo-se de parcerias colaborativas, tendo como meta o desenvolvimento profissional do grupo de professores que atuam na educação de Jovens e Adultos.

Intensificar o debate sobre as singularidades relativas à aprendizagem dos indivíduos que frequentam a EJA ainda é um desafio para a educação que atende essa modalidade. Os pressupostos teóricos da andragogia podem ajudar o futuro estabelecimento de documentos normativos relativos à Educação de Jovens e Adultos.

Esta dissertação também serviu como ponto inicial para a criação de um produto técnico (Apêndice D), pois após a elaboração de sua versão final será oferecida uma devolutiva dos dados coletados no grupo focal aos participantes da pesquisa, incentivando-os a adentrar ao universo da pesquisa, percebendo-se parte importante do processo quando aderiu a proposta desse pesquisador a viver uma experiência colaborativa. Daí a importância de considerar as relações construídas e os vínculos que aí se estabelecem.

Desde a revisão da literatura, o encontro com autores que subsidiaram esse estudo até o alcance dos dados, notoriamente valiosos para esse pesquisador, já tão envolvido com a EJA na própria prática, irá alavancar novas pesquisas e produções futuras de artigos acadêmicos ou até mesmo um de livro, a ser publicado inicialmente de forma eletrônica. Será uma forma de convidar os leitores interessados em Educação a conhecerem o campo de trabalho relativo à EJA, em suas múltiplas nuances.

Com os dados alcançados, fica claro que os que retornam aos estudos, mesmo considerando a inadequação dos processos pedagógicos até então adotados, ingressam com expectativas, sonhos e ideais. Há que se considerar a importância que esse momento buscado pelos adultos da EJA representa em suas vidas, provocando mudanças, especialmente em sua autoestima e autoconfiança, o que os faz sentirem-se melhores como pessoas. Diante de tais causas, já vale a pena oferecer apoio aos alunos e aos professores que se dedicam a essa modalidade de ensino, no esforço de ajudar, preparar e ampliar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos dois grupos: ensinantes e aprendizes.

Assim sendo, as escolas que ofertam a modalidade EJA precisam se adequar para atender à demanda da sociedade local e possibilitar que se compreenda os sujeitos que buscam escolarização. A aprendizagem de adultos é um tema complexo, que exige um amplo debate, principalmente sobre políticas públicas, formação continuada, investimentos governamentais nessa modalidade e programas de inserção com a prerrogativa de manter o jovem adulto na escola. Nesse contexto, a colaboração ou trabalho colaborativo se mostra um

caminho ou alternativa para desviar da cultura individualista na direção de compromissos coletivos com o ensino e aprendizagem dos alunos (PASSOS e ANDRÉ, 2016).

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, que precisam ser estendidos aos valorosos profissionais que emprestam diariamente os seus esforços à Educação de Jovens e Adultos: os professores. A eles cabe adotar uma cultura colaborativa, na qual se efetive a partilha, a interação, o trabalho conjunto em prol de um bem maior: a qualidade de ensino na EJA. Ao mesmo tempo, isso implica reflexão e responsabilidade compartilhada sobre as práticas docentes, negociação de significados com base no diálogo sobre experiências vividas e investimento em novos conhecimentos visando mudanças que poderão impactar novas gerações de alunos na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. e ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade. pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, S.C. UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, M. E.D.A.de. e PASSOS, L.F. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. *In:* ALMEIDA, L. R e PLACCO, V.M.N. DE SOUZA. **O coordenador pedagógico e o trabalho** colaborativo na escola. São Paulo, Loyola, 2016.

AZEVEDO, V.L.A. Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de Matemática na EJA. *In:* ALMEIDA, L.R.de (org.). **Afetividade, Aprendizagem e Educação dos Jovens e Adultos:** Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo, Loyola, 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, Ltda., cop.1977. 226p. tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus Pedagogia, ou O diálogo como essência da mediação sócio pedagógica. **Educ. Pesqui.** v. 44, 2018.

BECKER, H. S. **Mundos da Arte.** Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

BORGES, A. R. S. **A afetividade na história de vida de professores dos anos finais do ensino fundamental.** Dissertação (mestrado em desenvolvimento humano: formação, políticas e práticas sociais) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: versão final. - Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. Brasília: SEDF, 2010.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning**: a comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

CAMARGO, P.S.A.S. Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação e realidade**. (S.L), v. 42, n. 4, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/63306>. Acesso em: 15 set. 2021.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARNEIRO, M.S.C. **A Deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 137-152

CARVALHO, C. C. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2195>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e Diversidade Cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, vol. 1, n. 3, p.172-186, jul-dez 2011.

CRECCI, V. M., FIORENTINI, D. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n.34, e 172761, 2018.

COURANT, R.; ROBBINS, H. **O que é Matemática?** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; 1999.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, out. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Ação Cultural:** para a Liberdade: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas a outros escritos. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUSARI, J.C Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In. BRUNO, E.B.G., ALMEIDA, L.R. de. e CHISTOV, L.H.da S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo, Loyola, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores.** Campinas, vol.1, n. 1 , p. 90-102, mai. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANGER, G. G. Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. *In: HOULE, G. (Org.). Sociologie et Sociétés*. v. 14, n. 1. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal. 1982. p. 7-15.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Série institucional, v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1994.

HAMZE, A. Andragogia e arte de ensinar adultos. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/andragogia.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.) Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HYPÓLITO, A.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. SP: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2. ed. [E-book]. Álvaro Moreira Hypólito. São Leopoldo, Oikos, 2020.

HOUAISS, A. **Dicionário on-line**. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2015**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

JESUS, C. R. C.; RISTUM, M., NERY, M. B. M. O afeto na relação professor-aluno: uma revisão da literatura brasileira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.16, n.42, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1378/47965977>. Acesso em: 10 jul. 2021.

KOHL, O, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-67, set/dez 1999.

KNOWLES, M. S., HOLTON, E, SWANSON, R. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As Razões do Improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E. M ; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão de escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINDEMAN, E. C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

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

MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Agenda territorial da EJA**. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja#:~:text=A%20Agenda%20Territorial%20de%20Desenvolvimento,adultos%20\(EJA\)%20no%20Brasil](http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja#:~:text=A%20Agenda%20Territorial%20de%20Desenvolvimento,adultos%20(EJA)%20no%20Brasil). Acesso em: 13 ago. 2021.

MICHAELIS, H.; C. MICHAELIS. **Dicionário on-line**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aprender/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G.; GONZÁLES, M.; BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre Currículo. Currículo e desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. London: Sage. Qualitative research methods, v. 16, 1997.

NOVAIS, F.A. ; MELLO, J.M.C. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M.(org.). História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OSÓRIO, L.C. **Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. *In*: M. ANDRÉ (org.). **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. São Paulo: Papyrus, 1999.

PICONEZ, S.C.B. **Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PICONEZ, S.C.B. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. Campinas: Papyrus, 2002.

PICONEZ, S.C.B. **Introdução à Educação a Distância: os novos desafios da virtualidade**. Portal do Núcleo de Estudos de EJA e Formação de Professores. 2003. Disponível em: <http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20EaD.pdf> . Acesso em: 01 jun. 2021.

PICONEZ, S.C.B. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. Secretaria da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L.G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA. V. L. T. (orgs). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei 9.298, de outubro de 2015. PME: Plano Municipal de Educação**. São José dos Campos, SP: Câmara Municipal, 2015.

REQUEJO OSORIO, A. **Educación permanente y educación de adultos: intervenção educativa**. Barcelona: Ed. Ariel, 2003.

SANTOS, V.M. **Ser professor: sentidos, análises e incertezas de si. EJA em debate**, Santa Catarina, ano 9, nº 15, jan-jun 2020. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2761>. Acesso em: 10 ago, 2021.

SANTOS, D. F. **A relação da educação de jovens e adultos com o mercado de trabalho: desafios e possibilidades sob a ótica de seus docentes e discentes**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, São Luís, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConcluvie.jsf?popup=true&id_trabalho=3590135. Acesso em: 20 out. 20221.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA JUNIOR, N.G.S., GARCIA, R.M. Diversidade e inclusão. *IN: EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes*. GARCIA, M. P. SILVA. João Pessoa: Editora UFPB (2018).

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec, Nova Série**. São Paulo, n. 2, v. 4, p. 196 – 229, dez. 2014.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In: RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOBOLL, R. S. Metodologia andragógica e docência transdisciplinar na educação a distância. *In: 16º Congresso Internacional de Educação a distância, 2010, Brasília*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010184616.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TODOROV, T. **A conquista da América**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VELOSO, Z. V. C. **Práticas Pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA): Interfaces com as políticas e diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. (org.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALLA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1.º Bloco - Informações pessoais:

A - Nome, idade, sexo

2.º Bloco - Informações profissionais:

A - Tempo de magistério

B - Tempo de magistério na rede municipal

C - Tempo na unidade escolar em questão

3.º Bloco - Atuação na EJA:

A - Por quais motivos optou pela docência na Educação de Jovens e Adultos?

B - Há quanto tempo leciona nessa modalidade?

C - Aponte os pontos fortes e as fragilidades na sua atuação pedagógica nessa modalidade de ensino.

APÊNDICE B
ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Dados de Identificação dos documentos

EMEF ()

Título:

Ano vigente:

Descrição esquemática dos documentos

Informações a serem coletadas:

Concepção pedagógica da escola.

Como a EJA está abordada no documento.

Metas para o segmento EJA dentro do Plano Municipal de Educação.

Planejamento dos professores participantes da pesquisa.

APÊNDICE C

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, por meio do grupo focal, a primeira reunião terá início com acolhida e tratamento socioemocional. Cada professor irá se apresentar brevemente. Em seguida os temas dos encontros e a temática central serão explanados pelo pesquisador aos colaboradores.

Contextos de discussão e reflexão que envolvem o projeto de pesquisa:

1.º encontro: Que tem a dizer sobre seu trabalho pedagógico na EJA?

Poderia nos falar sobre limites e possibilidades na sua atuação pedagógica na EJA?

O trabalho com a EJA exige uma prática diferenciada? Requer competências ou habilidades específicas? Fale um pouco sobre isso.

2.º encontro: Como percebe a afetividade no trato pedagógico? Ela se integra ao processo educativo com os alunos da EJA?

Como lida com situações específicas de inclusão social?

Exercita a parceria colaborativa com seus pares no cumprimento de suas responsabilidades institucionais? O que sabe sobre parceria colaborativa?

3.º encontro: A EJA trouxe-lhe novos aprendizados? Poderia identificar algum(uns)?

Aproveite e explique, como adulto e professor, como você aprende.

O que tem a dizer sobre a sua formação profissional? Tem se favorecido da formação em serviço? Comente sobre a formação oferecida no seu exercício educativo.

As questões citadas tiveram o objetivo de conduzir as discussões do grupo, estimular reflexões, promover interações e trocas de experiências.

Vale ressaltar que os docentes terão garantia total de anonimato, com vistas a garantir a liberdade de expressão, para minimização de riscos.

APÊNDICE D

PRODUTO TÉCNICO

Projeto de formação e elaboração de atividades voltadas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos

O produto técnico da dissertação do Mestrado Profissional da Universidade de Taubaté, intitulado Educação de Jovens e Adultos: espaço de diversidade e práticas docentes diferenciadas será voltado, inicialmente, aos docentes que participaram da pesquisa. Os resultados do produto serão devolvidos à escola e poderá ser ampliado para outros docentes que atuam na EJA do município no qual a pesquisa foi desenvolvida, por se tratar de uma criação coletiva de atividades online específicas para a modalidade em formato digital.

Como todo projeto de cunho formativo, as vozes dos participantes serão o ponto de partida para o pesquisador responsável dirimir os encontros e as temáticas mais urgentes e expressivas. Os docentes, que estão à frente do chão da sala de aula, terão garantido o direito em apontar os pontos que foram discutidos no grupo focal, irão receber o compilado, para juntos pensarmos em um produto relevante e que apoie o exercício docente.

Pretende-se realizar três encontros no segundo semestre de 2022, logo após o CPC (Conselho Participativo de Classe), primeira semana de outubro, primeira semana de dezembro e o conselho final previsto para 17 de dezembro. Os encontros terão a duração média de 2 horas cada um, em dias acordados com os docentes, e para facilitar a dinâmica e os encontros, o uso da plataforma *Google Meet* será o meio para o debate e o consenso do plano de formação. Os docentes serão contatados via *Whatsapp* com antecedência mínima de 15 dias antes da realização do CPC. Os encontros não serão em horário de trabalho dos docentes e do pesquisador, para não prejudicar o aluno em seu direito a aula e nem causar entraves com a equipe gestora.

No quadro 6 listado a seguir, serão delimitadas as proposições para essa etapa do trabalho:

Quadro 6- Assuntos abordados e solicitados de forma empírica pelos docentes

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Como?
Encontros para aprofundar as discussões do grupo formativo	Sugerir e estimular reflexões, criação de bancos de atividades para a modalidade de jovens e adultos por meio de uma parceria colaborativa e disponibilização dos conteúdos na plataforma <i>Google Drive</i>	Encontros virtuais via aplicativo <i>Google Meet</i>	Conforme descrito acima, três encontros no segundo semestre de 2022	Discussões promovidas pelo pesquisador com leituras e reflexões pertinentes sobre a temática, com a disponibilização das referências citadas no plano de formação (APÊNDICE D)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os temas que mais foram mencionados pelos docentes, e conseqüentemente denotam uma carência do ponto de vista formativo são, respectivamente:

- Contextualização sobre as atividades e procedimentos didáticos frente à realidade da Educação de Jovens e Adultos;
- A afetividade e o incentivo aos alunos frequentadores da EJA;
- Elaboração de atividades mais dinâmicas e que atendam às necessidades dos adultos com vistas ao mercado de trabalho e a colocação profissional

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V.L.A. Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na educação de jovens e adultos. *In: ALMEIDA, L.R.de (org.). Afetividade, Aprendizagem e Educação dos Jovens e Adultos: Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon.* São Paulo, Loyola, 2012

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos:** prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

KOHL, O, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-67, set/dez 1999.

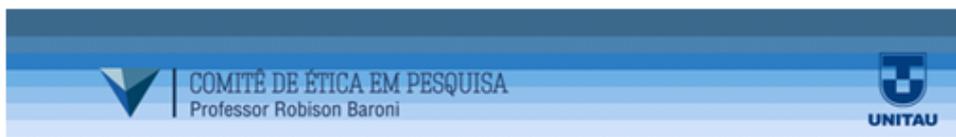
KNOWLES, M. S., HOLTON, E, SWANSON, R. **Aprendizagem de resultados:** uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PICONEZ, Stella. **Educação escolar de jovens e adultos:** das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. Campinas: Papyrus, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você a participar como voluntário(a) da pesquisa “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DA DIVERSIDADE E DE PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS”, sob a responsabilidade do pesquisador **Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva**. Com a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz. Nesta pesquisa pretendemos investigar se, na percepção da comunidade escolar (os alunos, pais, professores e equipe gestora), a educação de jovens e adultos é vista como ferramenta de contribuição para a permanência e qualidade das aprendizagens, por meio de entrevistas que ocorrerão através de plataforma de comunicação por vídeo *Zoom* ou *Google Meet*, em horário e datas agendados de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em colaborar com o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a reflexão das práticas docentes na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e suas peculiaridades e desafios, e também colaborar com a comunidade acadêmica. O possível risco aos participantes poderá ser de sentirem-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada durante as entrevistas. Entretanto para evitar que ocorram danos aos participantes, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante serão garantidos a ele procedimentos que visem à reparação e ao direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo, caso exista algum abalo emocional.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo. Terá garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas se, por algum motivo, sofrer qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de receber

informações a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas. Você receberá qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. Sua recusa em participar não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com o pesquisador **Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva**, por telefone (12) 99670-2828 (inclusive ligações a cobrar) ou por e-mail (renanmsilva@gmail.com).

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 3635-1233.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12 e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

Rubricas:

Pesquisador responsável: _____

Participante: _____

ANEXO B

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador do documento de identidade de _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DA DIVERSIDADE E DE PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e deixar de participar, sem que venha a sofrer qualquer prejuízo ou penalidade.

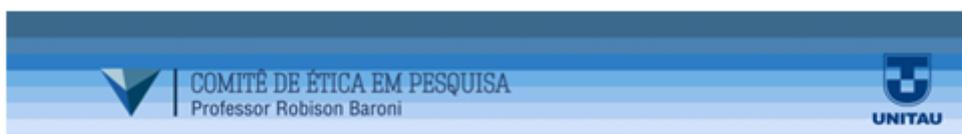
Declaro que concordo em participar, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva

ANEXO C

**DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu _____, na qualidade de responsável pela **Instituição** autorizo a realização da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DA DIVERSIDADE E DE PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

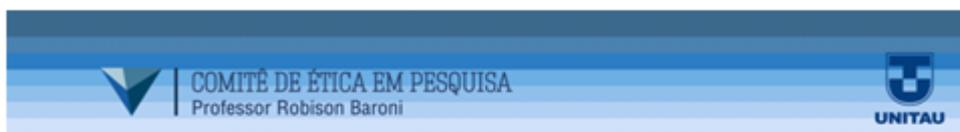
Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Nome, assinatura e carimbo do responsável

ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO o pesquisador **Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva**, autor do projeto de pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DA DIVERSIDADE E DE PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU poderá ser consultado - na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

- Com tarja preta sobre os olhos () Sem tarja preta sobre os olhos

_____, _____ de _____ de _____.

Renan Aparecido Alves Marcondes da Silva

Participante da Pesquisa:

ANEXO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPAÇO DA DIVERSIDADE E DE PRÁTICAS DOCENTES DIFERENCIADAS

Pesquisador: RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44005721.6.0000.5501

Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.592.141

Apresentação do Projeto:

O projeto se apresenta elaborado adequadamente, com base na formação continuada na visão do docente e emana a realidade vivenciada pelo autor em sua trajetória docente na Gestão Escolar na Educação de Jovens e Adultos em um município do Vale do Paraíba Paulista.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são diretos, trabalhando na observância e desenvolvimento dos resultados propostos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE quanto no Projeto Básico e demais documentos pertinentes apresentados, os riscos e benefícios foram muito bem esclarecidos se apresentando de forma adequada a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de elevada importância e altamente relevante ao profissional da Educação de Jovens e Adultos. Com a prerrogativa de propiciar um ambiente reflexivo, disseminador de conhecimento e gerador de concepções pedagógicas consideradas exitosas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram preenchidos adequadamente, e a declaração da entrega do termo de infraestrutura que será providenciado após a aprovação deste colegiado.

Recomendações:

Não há recomendações.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

ANEXO F

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIA E LISTA DE INADEQUAÇÕES



Continuação do Parecer: 4.592.141

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 12/03/2021, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1707569.pdf	03/03/2021 11:12:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECOMPROMISSOPESQUISA DORSEMLOGOASSINADO.pdf	03/03/2021 11:08:41	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	USODEIMAGEMASSINADO.pdf	03/03/2021 10:30:31	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECOMPROMISSONOTIFICACAOASSINADO.pdf	03/03/2021 10:27:38	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEASSINADO.pdf	03/03/2021 10:26:29	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURASEMLOGO.pdf	02/03/2021 18:54:43	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITEREVISADO.pdf	02/03/2021 06:53:30	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/03/2021 06:44:15	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAOFICIAL.pdf	02/03/2021 06:43:21	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOOFICIAL.pdf	02/03/2021 06:40:11	RENAN APARECIDO ALVES MARCONDES DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.592.141

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 15 de Março de 2021

Assinado por:

**Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br