

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:**  
**PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

Maria Daise da Cunha Matos

VOZES E OLHARES DE ESTUDANTES E PROFESSORES PARTICIPANTES DE  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 2º SEGMENTO DA EJA EM MANAUS/AM

ARARAQUARA - SP

2016

Maria Daise da Cunha Matos

VOZES E OLHARES DE ESTUDANTES E PROFESSORES PARTICIPANTES DE  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 2º SEGMENTO DA EJA EM MANAUS/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer.

ARARAQUARA - SP  
2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

M382v Matos, Maria Daise da Cunha

Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º segmento da EJA em Manaus/AM/Maria Daise da Cunha Matos. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.

154f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara  
UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

1. Proposta pedagógica. 2. EJA. 3. Processos formativos. I. Título.

CDU 370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

**MATOS, M.D.C.** Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º segmento da EJA em Manaus/AM. 2016.f.154. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Maria Daise da Cunha Matos

TÍTULO DO TRABALHO: Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º segmento da EJA em Manaus/AM

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

---

Maria Daise da Cunha Matos

Rua Campos do Jordão, 150- Bloco F-08. Apto: 303. Bairro: Petrópolis. CEP: 69067-250. Manaus. Amazonas.

E-mail: daise\_matos@hotmail.com



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL.**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: MARIA DAISE DA CUNHA MATOS

TÍTULO DO TRABALHO: "VOZES E OLHARES DE ESTUDANTES E PROFESSORES PARTICIPANTES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 2º SEGMENTO DA EJA EM MANAUS/AM"

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

\_\_\_\_\_  
Profa./Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni  
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado ( ) Reprovado

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marcia Regina Onofre  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Aprovado ( ) Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 07 / 04 / 2016

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (orientadora)

Em especial, aos meus filhos Thiago Matos, Lenon e Luan Matos de Menezes, meus amores, minha alegria de viver;

Aos meus pais Marlene da Cunha Matos (*in memoriam*) e José Felipe Matos;

A minha irmã Rita de Cássia da Cunha Matos (*in memoriam*) pelas doces lembranças de nossa infância, por nossa breve convivência;

Ao Marcio Braga de Menezes, exemplo de companheirismo, amizade e dedicação a minha família;

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por sua fé inabalável, resiliência, delicadeza, paciência, e por seus ensinamentos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre ter me proporcionado força, saúde, conforto nos momentos de dificuldades, amenizando a saudade da minha família.

Aos meus filhos Thiago, Lenon e Luan, pelo apoio permanente nesse percurso de formação, sobretudo, a compreensão em relação às minhas ausências devido à distância geográfica que nos separaram nesses dois anos e por me incentivarem a buscar a realização dos meus sonhos.

Agradeço ao Marcio Braga de Menezes, por sua mão amiga, por seu coração gigante, pelo cuidado comigo e com meus filhos, meu companheiro de vida.

À minha mãe (*in memoriam*) Marlene da Cunha Matos, por ter me gerado e me criado até onde foi possível.

Ao meu querido pai José Felipe Matos, por ter sido meu exemplo de honestidade, humildade, bondade e força.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, que embarcou comigo nesse sonho, me conduziu, ensinou, incentivou, compartilhando seus conhecimentos, pessoa impar nas minhas dúvidas e decisões; agradeço imensamente por tê-la encontrado e por fazer parte da minha vida.

Aos professores da banca de qualificação, Profa. Dra. Márcia Onofre e Profa. Dra. Luciana Giovanni, pelas relevantes contribuições para compor este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Semed, por ter autorizado a pesquisa de campo e liberação para os estudos.

Agradeço aos professores do Programa do Mestrado Profissional em Educação da Uniara: Alda Junqueira Marin, Fabio Reina, Luciana Giovanni, Maria Lúcia Dragone, Darwin Ianuskiewtz, Dirce Charara, Luiz Carlos Gesqui, pela intermediação dos conhecimentos adquiridos.

À secretária do Programa de Mestrado Alexya Alexandra M. de Paula, por sua competência profissional, pelos atendimentos, presteza e simpatia.

A amiga de mestrado Helenice Magalhães, por compartilhar comigo momentos de angústias, incertezas, aprendizado e alegrias, companhia constante nesses dois anos de curso.

Aos colegas da turma de mestrado: Érica, Ana Paula, Paula, Celene, Renata, Antonio, Valquíria, Marina, por nossas interações e troca de experiências nas aulas do mestrado.

Agradeço ao Mauro Roberto Brito (ex-gerente da GEJA), minhas amigas e colegas de trabalho da Semed/Manaus, especialmente a Sônia Maria Bezerra, Samira Azevedo pelo apoio constante, a Márcia, Cristiana, Wânia Braga, Elaine e Magna Galvão.

À Tatyane Catunda, pelas contribuições na formatação do meu trabalho para qualificação.

Agradeço aos alunos e professores participantes da pesquisa, pela disposição e boa vontade em colaborar com meu trabalho.

Aos colegas de trabalho do Sest Senat Araraquara-SP, a coordenadora Flora Amália e a diretora Maria Gertrudes Albiero.

Á Fabiana Belvedere por sua solidariedade, amizade e apoio em Araraquara.

A minha amiga Ieda Cristina Oliveira, por sua torcida a longa distância.

Enfim, obrigada a todos que de alguma forma participaram comigo nessa jornada.

Durante a nossa vida conhecemos pessoas que vêm e que ficam, outras que vêm e passam. Existem aquelas que vêm, ficam e depois de algum tempo se vão. Mas existem aquelas que vêm e se vão com uma enorme vontade de ficar. (Charles Chaplin).

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Teixeira de Andrade).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Faixa etária /aluno .....	75
Figura 2. Gênero /aluno .....	76
Figura 3. Estado civil /aluno.....	77
Figura 4. Quantidade de filhos /aluno .....	78
Figura 5. Como se mantém financeiramente/aluno .....	78
Figura 6. Renda familiar/aluno.....	78
Figura 7. Ocupação profissional/aluno.....	79
Figura 8. Horas trabalhadas/aluno .....	79
Figura 9. Motivação para estudar a EJA.....	80
Figura 10. Conhece a proposta pedagógica da EJA/aluno .....	81
Figura 11. Participa das reuniões promovidas pela escola/aluno .....	81
Figura 12. Gênero /professor .....	83
Figura 13. Faixa etária /professor .....	84
Figura 14. Carga horária de trabalho na docência .....	85
Figura 15. Quantidade de disciplinas ministradas na EJA .....	85
Figura 16. Formação acadêmica/inicial.....	86
Figura 17. Cursou disciplina da EJA na graduação.....	86
Figura 18. Formação continuada (Pós-graduação Lato Sensu) .....	87
Figura 19. Tempo de experiência docente.....	89
Figura 20. Tempo de experiência na EJA.....	89
Figura 21. Participação na elaboração da Proposta do 2º Segmento da EJA.....	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matriz Curricular 2º Segmento EJA 4º fase .....	61
Tabela 2. Matriz Curricular 2º Segmento EJA 5º fase.....	62
Tabela 3. Professores/ Escola dos Sonhos Possíveis: quantidade, formação e turno .....	68
Tabela 4. Alunos / Escola dos Sonhos Possíveis: quantidade, etapa, modalidade e turno.....	69
Tabela 5. Professores/ Escola da Esperança: quantidade, formação e turno.....	70
Tabela 6. Alunos / Escola da Esperança: quantidade, etapa, modalidade e turno.....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quantidade e vínculos de professores Semed/Manaus.....	56
Quadro 2. Divisão de blocos de disciplina 2º Segmento EJA.....	63
Quadro 3. Quantidade de participantes - Escola dos Sonhos Possíveis .....	72
Quadro 4. Quantidade de participantes - Escola da Esperança .....	72
Quadro 5. Eixos temáticos.....	74
Quadro 6. Dados dos entrevistados: alunos do 2º Segmento da EJA .....	93
Quadro 7. Dados dos entrevistados: professores que atuam no 2º Segmento da EJA .	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Região Metropolitana de São Paulo: Santo André; São Bernardo; São Caetano.
ABE	Associação Brasileira de Educação
ALFASOL	Alfabetização Solidária
APM	Associação de Pais e Mestres
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CPM	Censo dos Professores do Magistério
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DDZ	Divisões Distritais Zonais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DEF	Divisão de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PCS	Programa Comunidade Solidária
PIB	Produto Interno Bruto
PGE	Plano de Gestão Escolar
PGES	Prêmio de Gestão Escolar Semed
PIM	Polo Industrial de Manaus
PLANFOR	Programa de Qualificação e Requalificação Profissional.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNPG	Plano Nacional de Pós - Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMEAPI	Programa Municipal de Educação de Adultos para Pessoa Idosa
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RDA	Regime de Direito Administrativo
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SESI	Serviço Social da Indústria
SSP/AM	Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
ZFM	Zona Franca de Manaus

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro .....	29
1.2 O aluno da EJA: além do conceito e (pré) conceito e o direito à educação nas políticas oficiais brasileiras .....	41
1.3 A formação docente na EJA: ensaios e lacunas e implicações para esse campo de atuação .....	45
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO MUNICIPAL DE MANAUS .....	53
2.1 A Secretaria Municipal de Educação de Manaus- Semed.....	55
2.2 O Funcionamento da EJA na Semed/ Manaus .....	57
2.3 A proposta pedagógica 2º segmento da rede pública municipal de Manaus: um pouco da história.....	58
2.4 A organização da Proposta Curricular 2º Segmento da EJA.....	61
CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS: adentrando no universo da pesquisa .....	66
3.1 A definição da metodologia da pesquisa .....	66
3.2 As escolas: <i>lócus</i> do desenvolvimento da pesquisa.....	67
3.3 Os participantes da pesquisa: professores e alunos do 2º Segmento da EJA .....	70
3.4 Os instrumentos para coleta de dados.....	72
CAPÍTULO IV: PERFIL DE ALUNOS E PROFESSORES DA EJA.....	74
4.1 Quem são os alunos que frequentam o 2º Segmento da EJA? .....	75
4.2 Quem são os professores que atuam na EJA 2º Segmento? .....	82
CAPÍTULO V: DIALOGANDO COM ALUNOS E PROFESSORES DA EJA: experiências, concepções, desafios e contribuições para o 2º Segmento .....	92
5.1 O aluno da EJA como porta voz de sua escolarização .....	92
5.1.2 Desafios: vivências, experiência escolar e entrada na EJA .....	93
5.1.3 O conhecimento dos alunos sobre a Proposta Pedagógica 2º Segmento.....	99
5.1.4 Atendimento individualizado as sextas-feiras destinado para atividades extras e avaliação paralela, sugestões para o processo de escolarização do 2º Segmento:.....	100
5.1.5 Expectativas de futuro com base nesse processo de formação para o 2º Segmento da EJA .....	105

5.2 Formação e experiências na EJA: nas vozes de professores do 2º Segmento da EJA .....	108
5.2.1 Formação acadêmica (inicial) e experiência na docência .....	109
5.2.2 Experiências e chegada à EJA .....	111
5.2.3 Os desafios da docência na EJA 2º Segmento.....	112
5.2.4 Conhecimento sobre a proposta, participação na elaboração da Proposta Pedagógica do 2º Segmento, concepções sobre a EJA e atendimento nas sextas-feiras .....	115
5.2.5 Estratégias de trabalho, material didático, formação continuada e sugestões para a proposta do 2º Segmento .....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
REFERÊNCIAS .....	139
APÊNDICE A - Termo de Consentimento para professor(a) .....	147
APÊNDICE B - Termo de Consentimento para aluno (a).....	149
APÊNDICE C - Questionário: alunos do 2º Segmento da EJA .....	151
APÊNDICE D - Questionário : professor que atua no 2º Segmento da EJA .....	152
APÊNDICE E – Roteiro para entrevista: aluno do 2º Segmento da EJA.....	153
APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com professores que atuam no 2º Segmento da EJA .....	154

## **RESUMO**

Esta pesquisa de natureza qualitativa, objetivou conhecer as experiências, desafios e expectativas e concepções de alunos e professores do turno noturno, após a implementação da nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede de ensino municipal de Manaus/AM. Este estudo foi desenvolvido em duas escolas municipais situadas na zona Sul e Leste da capital amazonense. A abordagem teórica foi norteada por estudiosos que elaboram debates relevantes envolvendo a temática da EJA dos quais podemos citar: Arroyo (2006,2008), Freire (1996), Carvalho (2009), Machado (2006, 2008), Soares (1996, 2008, 2011), entre outros. Para a coleta de dados, utilizamos questionários com 13 professores e 17 alunos e entrevistas semiestruturadas com 7 professores e 7 alunos da 5ª fase do 2º Segmento da EJA. As análises dos dados referentes ao questionário possibilitaram o mapeamento do perfil socioeconômico (alunos) e perfil social (professores). A partir dos relatos dos participantes, constatamos que alunos e professores conhecem a proposta, mas aspiram por mudanças, trazendo importantes contribuições para compor esse novo modelo de formação para EJA. Evidenciou-se fragilidade na formação docente para atuar nessa modalidade de ensino, sugerindo ações e programas para formação continuada que incluam as especificidades do público atendido na EJA. Defendemos a importância de se rediscutir essa nova Proposta Pedagógica, principalmente com a comunidade escolar, no sentido de possibilitar que vozes e olhares distintos participem efetivamente de sua elaboração, tornando-a instrumento viável aos princípios da gestão democrática, visando uma escolarização inclusiva, igualitária e de qualidade ao público que se destina, jovens e adultos de classes populares.

Palavras-chave: Proposta Pedagógica, EJA, Processos Formativos.

## **ABSTRACT**

This qualitative research aimed to identify the experiences, challenges, expectations and conceptions of students and teachers from night shift, after the implementation of 2nd segment of the Youth and Adult Education (EJA)'s new pedagogical proposal in the municipal education network in Manaus / AM. The study happened in two public schools located in the southern and eastern part of the capital of Amazonas. The theoretical approach was guided by scholars that worked out relevant debates involving the theme of AYE which include Arroyo (2006.2008), Freire (1996), Carvalho (2009), Machado (2006, 2008), Soares (1996, 2008, 2011), among others. To collect data, we used questionnaires with 13 teachers, 17 students, and semi-structured interviews with seven teachers and seven students of the 5th stage of the 2nd segment of the AYE . The data analysis about the questionnaire allowed the mapping of the socioeconomic profile (students) and social profile (teachers). From the reports of the participants, we found that students and teachers know the proposal, but aspire for change, bringing important contributions to make this new model of training for adult education. It showed weakness in teacher training to act in this type of education, suggesting actions and programs for continuing education including the specifics of the public attended the EJA. We advocate the importance of re-discuss this new proposal Pedagogic, especially with the school community, to enable their voice and different looks effectively participate in their development, making it viable instrument to the principles of democratic management to an inclusive, equitable education and quality to the public it is intended, young and popular classes of adults.

**Keywords:** Pedagogic Proposal, Youth and Adult education , Formative Processes .

## INTRODUÇÃO

Início este trabalho com a apresentação do Memorial da pesquisadora. Na sequência, contextualizo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), seus aspectos legais e a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação - Semed/Manaus na elaboração de uma nova Proposta Pedagógica para o ensino noturno. Apresento os objetivos e as questões levantadas em minha pesquisa e o interesse pela temática da EJA, que foi se constituindo a partir das minhas experiências de vida e de pesquisadora – professora.

- Memorial: experiências entre o ponto de chegada à docência e o ponto de partida da pesquisa

O meu ponto de chegada à docência teve início aos 17 anos de idade e, ao contrário da maioria dos jovens dessa faixa etária, escolher uma profissão não foi uma tarefa difícil, sobretudo quando não se tem muitas opções e a necessidade de sobrevivência se sobrepõe aos seus sonhos ou ideais de escolha profissional. A opção pelo magistério nesse período significava o caminho mais curto entre a conclusão do 2º grau (hoje denominado ensino médio) e o mercado de trabalho, pois até aquele momento a única coisa que eu havia aprendido na vida era cuidar de crianças, em parte devido a minhas experiências anteriores como babá, e também por ter sido mãe ainda na adolescência. Com base no senso comum, acreditava que essas experiências bastariam para ser professora.

Ingressei no curso de magistério por meio de processo seletivo no Instituto de Educação do Amazonas– IEA. Era o 2º grau com Habilitação para o Magistério, um curso de três anos e mais um ano adicional que me dava o direito de atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 5692/71).

As aulas de artes, incluindo as de confecção de materiais didáticos, foram as mais motivadoras e contribuíram para que eu continuasse no curso, além da expectativa de conseguir um emprego formal. Nesse período, o Serviço Social da Indústria (SESI) recrutava recém-formado do IEA e assim que finalizei o curso me candidatei a uma vaga e iniciei minha atividade docente na creche do SESI (Educação Infantil). Inicialmente foi uma experiência assustadora e não parecia nada com que ouvia nas

aulas durante os anos de minha formação inicial, minhas atividades continuavam como as de uma babá, ainda não me sentia uma professora. Permaneci no SESI durante seis anos, por ser uma atividade exaustiva com turmas de 35 a 40 alunos na faixa etária de 03 a 05 anos, não tinha motivação para estudar após o trabalho e passei todos esses anos sem conseguir cursar uma graduação. Neste período, as instituições estavam sendo pressionadas pelas diretrizes da LDBEN. 9394/96, exigindo formação em nível superior a todos os professores em todas as etapas da educação básica, tornando essa formação obrigatória e um pré-requisito para a manutenção do emprego. Mas a decisão de sair do SESI foi pessoal, acreditava que saindo da docência iria iniciar outra profissão.

Em 2000, fui contratada para trabalhar como apoio pedagógico em uma faculdade privada e conforme convivia com os mestres e doutores me motivou ingressar na faculdade. Neste mesmo ano iniciei o curso de Letras, porém, cursei apenas dois períodos e cancelei minha matrícula, visto que não me identifiquei com a área e a ideia de concluir uma graduação apenas para atuar em sala de aula indicava que estaria retornando ao magistério e isso naquele momento não fazia parte dos meus planos.

Em 2001 prestei vestibular para Pedagogia por acreditar que teria outras opções de atuação além da sala de aula, por exemplo, atuar no setor de gestão de pessoas realizando treinamentos, estava disposta a concluir o curso e me formei em fevereiro de 2005. A Secretaria Municipal de Educação - Semed/Manaus abriu o edital para diversas vagas na área de educação, prestei o concurso, fui aprovada e convocada em abril de 2005. Assim, assumi o cargo de professora com carga horária de 20 horas semanais na EJA 1º Segmento no turno noturno e, durante o dia, prestava serviço terceirizado na área de gestão de pessoas para uma empresa multinacional.

No período entre 2005 e 2010 atuei no setor privado com treinamentos e no setor público como professora; porém, a carga de 60 horas semanais estava afetando minha qualidade de vida e resolvi que iria me dedicar somente à docência e assumi no turno vespertino turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e à noite na EJA na mesma escola. Embora teoricamente mais preparada por ter concluído uma Licenciatura em Pedagogia, inclusive cursado uma disciplina obrigatória específica para a EJA, ainda assim, a realidade da escola pública era tão assustadora quanto da escola privada (SESI), ou seja, não se diferenciava da minha primeira experiência no magistério. As teorias e as práticas se confrontavam com os problemas educacionais vigentes: dificuldade de aprendizagem, abandono, escola sem estrutura, pobreza, violência, distorção idade/ano, que nos estudos acadêmicos pareciam muito mais fáceis de lidar.

Hoje reconheço que somente o embasamento teórico da formação acadêmica e as experiências adquiridas por mim até aquele momento não foram suficientes para suprir a demanda do público que a escola atendia. No cotidiano da docência, fazia inúmeras reflexões sobre aquilo que eu desenvolvia com os alunos no dia a dia e que sinalizavam a necessidade de buscar outros saberes, novas experiências que me possibilitassem vivenciar a docência mais segura do meu papel de educadora. Durante cinco anos fiquei atuando entre as turmas dos anos iniciais e da EJA, mas foi nas turmas da EJA que me identifiquei, mesmo com todas as suas especificidades, gostava de compartilhar suas histórias de vida, as dificuldades de aprendizagem, o malabarismo diário entre estudar e trabalhar; foi na EJA que me senti professora de verdade.

Com base nessas experiências profissionais, comecei a elaborar projetos de Educação Ambiental para a EJA; aproveitei os conhecimentos que havia adquirido em gestão de pessoas e realizava oficinas com orientações para elaboração de currículos, como se comportar em entrevistas de emprego, repassava informações de sites de empresas de Recursos Humanos essa era uma estratégia para mantê-los motivados, bem como possibilitava aos jovens e adultos conhecimentos que pudessem ajudá-los a conseguir um trabalho. Essas atividades trouxeram relevantes contribuições para minhas práticas pedagógicas, possibilitando um trabalho interdisciplinar dos conteúdos curriculares relacionando temáticas de interesse dos alunos. O resultado desse trabalho me oportunizou assumir outra função na Semed-Manaus.

Em 2011 comecei a atuar como assessora pedagógica na Gerencia de Educação de Jovens e Adultos - GEJA, na Semed A equipe da qual eu fazia parte tinha como uma das suas principais atividades realizar assessoria pedagógica nas escolas que funcionavam no turno noturno, especificamente no 1º segmento (1º ao 5º ano) da EJA, era uma intermediação entre as demandas das escolas e a Semed, fazíamos os encaminhamentos aos setores responsáveis, inclusive para a GEJA.

Neste período, o ensino noturno passou a ser uma das maiores preocupações da Divisão de Ensino Fundamental- DEF/ Semed, devido aos índices de abandono, evasão, retenção, reprovação; esses aspectos tornavam-se ainda mais evidentes nas publicações dos rendimentos das avaliações em larga escala, pois nesta etapa da educação básica são realizadas a aplicação da Prova Brasil e o Sistema de Avaliação Nacional de Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino que o sistema educacional brasileiro oferece, e os resultados obtidos nessas avaliações posteriormente são utilizados como base para a promoção de políticas públicas por parte do governo,

que teoricamente visa melhorias na educação do país, além de compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sobre forte influência de todos esses fatores, a DEF precisou buscar soluções para minimizar os recorrentes problemas do ensino noturno, especialmente a evasão, abandono e repetência que são elementos que representam para o governo desperdício de dinheiro público. A Semed/ Manaus no intuito de solucionar essa questão autorizou o fechamento do ensino noturno em algumas escolas da rede pública municipal em diversas zonas da capital amazonense.

A DEF convocou a GEJA para juntos envidar esforços para melhoria no atendimento à demanda do ensino noturno. As primeiras reuniões tiveram início no ano letivo de 2010. Assim, surgiu a ideia de se criar uma nova proposta de formação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental noturno; a priori tratava-se de um projeto experimental em apenas 11 escolas da rede municipal do turno noturno.

Os critérios para implementação do projeto piloto nas escolas foram: boa estrutura de atendimento e fácil acesso ao público interessado contemplando todas as zonas do município de Manaus. Neste processo ocorreram vários encontros até a finalização da proposta que foi nomeada de 2º segmento da EJA, com duração de dois anos, dividida em 4ª fase (6º e 7º anos) e 5ª fase (8º e 9º anos).

Foram convidados primeiramente os gestores e assessores pedagógicos das Divisões Distritais Zonais- DDZs, para esses participantes foram repassadas todas as orientações desse documento, inclusive informando que a adesão seria voluntária por parte dos gestores. Após a confirmação e aprovação dos representantes escolares que a partir do ano letivo de 2011 estariam implementando o projeto, essas unidades passaram a ser denominadas de escolas polos.

No segundo momento, foram realizadas mais cinco reuniões; além dos gestores e pedagogos, foram incluídos os professores e representantes das comunidades, inclusive das escolas da Rodoviária (área que abrange as escolas próximas as BR 174 e BR 319), até se chegar ao um consenso por todos os participantes sobre a estrutura da Proposta (disposição das disciplinas, carga horária, duração das fases, avaliação), ou seja, o considerado básico em termos de aprendizagens para os estudantes dessa modalidade de ensino.

Em dezembro de 2010, foi realizado o último encontro com participação dos professores das 11 escolas polos e representantes das DDZs, visando oportunizar suas participações. Divididos em grupos e por disciplina, os professores fizeram a análise

dos conteúdos que previamente já tinham sido selecionados pelas equipes de docentes dessas escolas, foram conteúdos retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e que a partir da implementação da proposta o currículo construído com a colaboração dos professores estaria norteando o processo de formação dos estudantes do 2º segmento da EJA.

A Proposta Pedagógica 2º segmento da EJA foi elaborada e enviada para o Conselho Municipal de Educação- CME, e em 2012 foi aprovada. A Semed/Manaus considerou os resultados dos dois primeiros anos de projeto satisfatórios, solicitando a GEJA juntamente com as equipes de assessores que fossem divulgar em todas as escolas as orientações estabelecidas na Proposta, cogitava-se sua ampliação a toda rede de ensino municipal no turno noturno no ano seguinte, neste caso em 2014.

A GEJA elaborou um cronograma, enviou convite a todos os professores, gestores, pedagogos e representantes comunitários e Associação de Pais e Mestres (APM). Nesses encontros, alguns gestores e professores se mostraram resistentes à adesão da Proposta, eram muitas dúvidas, insegurança e a equipe da GEJA buscou esclarecer e atender os questionamentos dos participantes de acordo as diretrizes da Proposta, por meio de um documento aprovado e implementado nas escolas polos.

O que era intenção se concretizou em 2014. O 2º Segmento foi ampliado a todas 73 unidades escolares que funcionavam no ensino noturno na rede de ensino municipal, perdendo o seu foco inicial, visto que essa proposta seria implementada somente nas escolas polos, cuja finalidade era proporcionar mais uma alternativa para elevação da escolaridade para os jovens e adultos com dificuldades em concluir seus estudos no ensino fundamental regular em Manaus.

Após essa mudança de nomenclatura, horários das disciplinas, anos de estudos/conclusão, disposição dos blocos de disciplinas, durante nossas atividades nas escolas, a maioria das vezes, as dúvidas eram advindas da equipe técnica pedagógica. Quando se resolvia uma questão, outras emergiam simultaneamente; todavia, os professores pouco se pronunciavam, comportamento bem diferente daqueles docentes que se mostraram inconformados com as mudanças sugeridas para o ensino noturno nas reuniões de orientação da proposta ocorridas nas DDZs. Tudo parecia calmo e que nada havia mudado, um ou outro professor perguntava sobre o material didático (livro) a ser utilizado nas fases do 2º Segmento e quando chegaria à escola. Por se tratar de uma proposta recentemente implantada, certamente não haveria material próprio para atender

essa modalidade de ensino e as escolas continuaram utilizando o material do ensino fundamental regular.

Nos assessoramentos aproveitávamos para conversar informalmente com os alunos que deixavam visível que ainda não se identificavam como alunos da EJA e sim alunos do ensino regular. Ainda não tinham se apropriado de como realmente funcionava o 2º Segmento da EJA e quais significados essas novas diretrizes representavam para sua escolarização.

Visando a conhecer o perfil dos alunos e professores do 2º Segmento da EJA, a partir da efetivação dessa nova proposta de ensino tivemos a intenção de trazê-los para o centro dos debates educacionais por meio da pesquisa, abrindo espaços para que alunos e professores expusessem seus relatos, suas experiências, expectativas, desafios e concepções sobre a EJA, desvendando qual o olhar que esses sujeitos possuíam sobre as mudanças ocorridas no turno noturno a partir de 2012 na rede de ensino municipal de Manaus/AM.

- A pesquisa

A pesquisa apresentada tem como tema central a EJA e trata-se de uma investigação envolvendo alunos e professores de duas escolas públicas pertencentes à rede de ensino municipal de Manaus/AM. Nossa pesquisa envolve a nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA, elaborada para atender os jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que frequentam as salas de aulas no turno noturno. Tivemos como objetivo geral: conhecer experiências, desafios, expectativas e concepções de alunos e professores da EJA, a partir da nova Proposta Pedagógica 2º Segmento implementada no ensino noturno na rede Municipal de Manaus/AM. Elegemos os seguintes objetivos específicos: mapear o perfil socioeconômico dos alunos e perfil social de professores do 2º segmento da EJA; identificar a formação inicial e continuada de professores que atuam na EJA 2º segmento; descrever, por meio de relatos de alunos e professores, suas experiências na EJA e conceitos sobre essa modalidade de ensino; apresentar a visão de alunos e professores sobre esse novo modelo de formação proposto para EJA; identificar a participação dos alunos e professores na construção desse novo modelo educativo para jovens e adultos em Manaus.

A relevância de incluir alunos e professores nas discussões sobre uma Proposta Pedagógica elaborada para atender o público da EJA teve início nas diversas inquietações da pesquisadora no cotidiano de suas atividades laborais. Dentre essas, podemos destacar:

Qual perfil socioeconômico possuem os alunos do 2º Segmento? O que pensam sobre a EJA? Quais expectativas de futuro possuem os educandos dessa modalidade de ensino? Conhecem as diretrizes estabelecidas na proposta da EJA? Teriam esses alunos sugestões para inserir nessa nova proposta de ensino? Que perfil social os professores do 2º Segmento da EJA possuem? Quais suas formações acadêmicas? Qual opinião tem os professores do 2º Segmento sobre formação continuada em serviço? Os professores tiveram/têm dificuldades para colocar em prática os conteúdos, tempos de aulas, avaliações, atendimentos, material didático, aprendizagem, métodos de acordo com as diretrizes dessa proposta? Quais estratégias de trabalho utilizam nesse novo processo educativo? Participaram da elaboração dessa proposta educativa?

Sabe-se que a história da educação brasileira iniciou-se com a escola para poucos, passando por inúmeras fases até a expansão do atendimento escolar, embora em pleno século XXI, ainda luta-se pela universalização da educação, não apenas como direito adquirido constitucionalmente, mas por uma educação igualitária e de qualidade para todos.

Apesar do desencanto vivenciado pela sociedade atual em relação aos créditos dados a ascensão social dos sujeitos por meio da educação formal; por outro lado, o acesso à escolarização ainda mantém a esperança de mudanças das condições de vida dos cidadãos, frente a um contexto marcado por desigualdades sociais originados além dos espaços escolares, alimentadas pelas múltiplas promessas historicamente não cumpridas advindas das políticas públicas que exclui, segrega e permanece reproduzindo disparidades no contexto social.

A LDBEN - nº 9.396/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos 37 e 38, retrata uma concepção da EJA, bem como o direito à educação básica, compreendida como Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, apesar de significativos, esses conhecimentos perdem seu valor legal se não forem validados por uma legislação e intermediados por uma instituição social, ou seja, a escola ou outros espaços previamente autorizados pelas Secretarias de Ensino.

Na referida Lei em seu artigo 4º, parágrafo VII, é exposto que é dever do Estado garantir a oferta da educação escolar regular aos jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e as condições de acesso e permanência desses sujeitos na escola.

Baseando-se nessas orientações que a Secretaria Municipal de Educação-Semed/Manaus elaborou e implementou uma Proposta de escolarização para que jovens e adultos pudessem concluir seus estudos no ensino fundamental (6º ao 9º ano) no turno noturno denominada de 2º Segmento da EJA. Em 2011 essa Proposta foi utilizada como um projeto experimental em 11 escolas polos. Em 2012 a Proposta foi aprovada pelo CNE.

Em 2014, as 73 escolas que funcionavam no noturno da rede de ensino municipal passaram a ofertar somente o 2º Segmento e não mais o ensino regular de quatro anos. Os professores do ensino regular do 6º ao 9º ano começaram a atuar na EJA e os alunos passaram a serem denominados alunos da EJA. Mudou-se a proposta de escolarização, quebrou-se uma rotina que durante décadas fora utilizada no ensino noturno e que estava arraigada no cotidiano das práticas pedagógicas de docentes e na vida escolar dos alunos que repentinamente tiveram que apreender as diretrizes postuladas nessa nova Proposta Pedagógica para a EJA.

Estudar sobre a escolarização na EJA no município de Manaus torna-se relevante, pois não se trata apenas de mais uma ação da Semed/Manaus, mas de uma proposta educativa efetivamente regulamentada e ampliada na rede de ensino público desse município e que estará formando centenas de jovens e adultos nos próximos anos cujos conhecimentos adquiridos futuramente estarão norteando suas práticas sociais. Considerando alunos e professores como os principais sujeitos dentro de um processo educativo, defendemos que devem participar e contribuir para consolidação dessa proposta formativa, visto que foi elaborada com base no ideário freireano de valores inclusivos, emancipatórios, humanísticos e democráticos. Freire (2006) afirma que a participação é condição para a construção de uma escola democrática.

Com base nesses apontamentos, este trabalho objetivou conhecer experiências, desafios, expectativas e concepções de alunos e professores da EJA, a partir da nova Proposta Pedagógica 2º Segmento implementada no ensino noturno na rede Municipal de Manaus/AM.

Em se tratando dos objetivos específicos, tivemos a intenção de:

- mapear o perfil socioeconômico dos alunos e perfil social de professores do 2º segmento da EJA;
- identificar a formação inicial e continuada de professores que atuam na EJA 2º segmento;
- descrever por meio de relatos de alunos e professores suas experiências na EJA e conceitos sobre essa modalidade de ensino;
- apresentar a visão de alunos e professores sobre esse novo modelo de formação proposto para EJA;
- identificar a participação dos alunos e professores nesse novo modelo educativo para jovens e adultos.

Nessa busca de respostas para as nossas indagações, optamos em adotar a pesquisa qualitativa; porém, não descartamos a utilização da pesquisa quantitativa para análise dos dados sobre o perfil dos professores e alunos da EJA. Vale ressaltar que este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário de Araraquara - UNIARA e, após o deferimento formalizado<sup>1</sup>, iniciamos os procedimentos para coleta de dados em duas escolas da rede de ensino municipal de Manaus – AM, que funcionam no noturno e ofertam a EJA 2º Segmento.

A escolha das escolas ocorreu aleatoriamente, visto que todas as 73 escolas do ensino noturno da rede de ensino municipal de Manaus ofertam o 2º Segmento. A opção pela 5ª fase se deu por entendermos que os alunos dessa fase supostamente são egressos da 4ª fase e, portanto concluintes desse segmento.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas com voluntários das respectivas escolas, com 13 professores que atuam no 2º Segmento e 17 alunos da 5ª fase (8º e 9º ano) deste mesmo segmento.

A aplicação do questionário com os docentes ocorreu na sala de professores em tempos vagos e horário de lanche. Os alunos responderam na sala de aula, nos intervalos entre um tempo e outro. Em ambos os casos, fizemos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento para iniciarmos a obtenção de dados.

As entrevistas foram previamente agendadas com os voluntários que assinalaram no Termo de Consentimento a intenção de participar da segunda etapa da pesquisa. Em seguida, os dados foram transcritos pela pesquisadora. Esclarecendo que os nomes das

---

<sup>1</sup> Aprovação pelo Comitê de Ética: CAAE n.38517114.7.0000.5383

escolas, de professores e alunos foram substituídos por nomes fictícios visando à preservação da identidade dos participantes.

As discussões foram embasadas em estudiosos que abordam a temática da EJA no Brasil, como Freire (1996), Arroyo (2005, 2006, 2008, 2011), Haddad; Di Pierro (2000); Ribeiro (1999, 2001), Ghiraldelli Jr (2006), Machado (2006, 2008), Soares (1996, 2004, 2006, 2008, 2011); Haddad (2009); Carvalho (2009); Sobotik (2010) entre outros e em documentos legais.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o percurso histórico da EJA, e o conceito social destinado ao aluno dessa modalidade de ensino; formação docente no Brasil e suas implicações na constituição do perfil do professor da EJA.

O segundo capítulo contextualiza a EJA no município de Manaus/AM, bem como descrevendo como se originou a nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento: projeto piloto, estrutura, diretrizes, aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus, até a sua ampliação nas escolas da rede de ensino municipal no turno noturno em 2014.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa: os instrumentos utilizados, a quantidade de participantes para a realização desta investigação qualitativa, e também utilizamos a pesquisa quantitativa, especialmente nas análises dos dados obtidos sobre os perfis de alunos e professores.

No quarto capítulo, faremos a exposição das análises dos dados, por meio de gráficos com as discussões elaboradas a partir dos resultados sobre o perfil socioeconômico de alunos e o perfil social de professores da EJA, a formação inicial e continuada, experiência na docência e nessa modalidade de ensino. Demonstraremos também os resultados sobre a participação desses sujeitos (alunos e professores) alunos nas reuniões escolares e professores e elaboração da Proposta Pedagógica do 2º segmento.

No quinto capítulo apresentamos os resultados das análises das entrevistas realizadas com alunos e professores do 2º Segmento da EJA.

As exposições apresentadas pelos alunos estão relacionadas às suas experiências pessoais, profissional e escolar, concepções sobre a EJA e conhecimento sobre a Proposta Pedagógica do 2º Segmento, expectativas para o futuro e sugestões para essa nova proposta. Os relatos dos professores incluem sua experiência docente no ensino regular e início de sua atuação na EJA, a visão que possuem sobre a proposta do 2º

Segmento, suas estratégias de trabalho, material didático, formação continuada e sugestões para a proposta do 2º Segmento da rede de ensino municipal de Manaus.

Por fim apresentamos as considerações finais acerca do estudo desenvolvido.

## **CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: uma história de exclusão e desafios**

Neste capítulo apresentaremos recortes da história da EJA, as políticas educacionais destinadas a essa modalidade de ensino e as lacunas herdadas pelos programas e campanhas para EJA implantadas no Brasil ao longo dos séculos.

Ao reescrevermos um breve percurso da EJA, identificando as ações e iniciativas de oferta de formação para esta modalidade de ensino por parte das políticas educacionais no Brasil, teremos uma base sólida para iniciarmos nossas discussões sobre a EJA, principalmente relacionando com o que está sendo ofertado atualmente em termos de escolarização para jovens e adultos em Manaus/AM, incluindo a participação de alunos e professores nos debates, finalidade principal desta pesquisa.

### **1.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro**

As primeiras evidências da EJA no Brasil surgiram no período colonial brasileiro, advindas do processo de catequização e instrução realizadas pelos jesuítas (1549), considerando que a maioria dos participantes dessas atividades educativas da época, eram os jovens e pessoas adultas. Neste sentido, Sobotik (2010, p.13), em suas análises sobre algumas marcas deixadas na história da EJA, aponta “que neste período, essa instrução [...] tinha como objetivos, divulgar o catolicismo e os ofícios necessários ao funcionamento da economia (trabalhos manuais e ensino agrícola)”; porém, os espaços para a leitura e a escrita eram poucos, ou seja, essas atividades visavam à formação da prática para o trabalho e a religião, não havia a preocupação de aprendizagens que levassem os indivíduos a refletir sobre o contexto social vivido ou a torna-se crítico. Estes métodos de instrução permaneceram até o período pombalino, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas em 1759.

Ghiraldelli Jr. (2006), autor que discute sobre pedagogia e a política educacional no Brasil, afirma que a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias, destacando que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da

expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821) (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 24).

No período Imperial (1822-1889) foram criados alguns cursos noturnos nas escolas públicas para analfabetos em atendimento ao decreto nº 7.031 de 06 de setembro de 1878 da inspetoria de instrução; todavia, somente os homens tinham acesso a este ensino. Esses cursos eram estruturados em três níveis: o primário, voltada para a leitura e escrita; o secundário, com aulas régias e o nível superior, destinado somente à elite política. (SOBOTIK, 2010, p.13).

Em 1824, a primeira Constituição brasileira em seu artigo 179, XXXIII, garantia uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos (Brasil, 2001). Entretanto, mesmo que essa orientação estivesse estabelecida nesta Carta de Lei, na prática as questões educacionais não tiveram atenção por parte do Estado.

Os dados do Censo Educacional nesta época apontavam que 65% da população com mais de 15 anos era analfabeta, significando uma ambiguidade em relação ao processo de ensino institucionalizado da época que preconizava a reorganização da sociedade brasileira que deveria atingir toda a população, porém essa orientação não se efetivava na prática, pois esse contingente continuava sendo excluído do processo de instruções educativas formais.

Haddad e Di Pierro (2000), autores que se dedicam aos estudos na área de políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, destacaram alguns fatores que contribuíram para o não cumprimento do direito à educação, mesmo que este estivesse estabelecido na Constituição de 1824:

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Vale ressaltar que a educação neste período era norteada por princípios missionários de caridade e se uma pessoa letrada se propusesse a instruir indivíduos rotulados de incompetentes por serem analfabetos, este ato era caracterizado como uma ação de humanidade, de filantropia. Conforme descrevem Stephanou e Bastos (2005, p.261), “era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas, na ignorância para que

houvesse progresso”. Esse ideário de caridade instalou-se na sociedade descaracterizando a educação como um direito de todos, passando a ser um ato filantrópico, além de disseminar no meio social o preconceito e a exclusão das pessoas analfabetas e ainda contribuiu nas questões relacionadas à profissionalização e valorização do magistério que passou a ser vista como uma profissão ligada à beneficência, visão que permanece até os dias de hoje.

Carvalho (2009) ao apresentar um panorama da história da EJA no Brasil nesse período, descreve que o país até aquele momento continuava sem atender a escolarização regular da população infantil, e nenhuma ação em prol da alfabetização de adultos.

A transição da Monarquia para a República foi conturbada e de muitas mudanças, prossegue a autora “foi um período histórico marcado por transformações de caráter econômico, político e social, tais como o fim da escravidão, o início de fluxo de imigração européia” (CARVALHO, 2009, p.16).

No início do século XX, a preocupação com os índices de analfabetismo retornaram ao centro dos debates nas políticas educacionais brasileira. Era necessário buscar soluções para minimizar os dados apontados pelo Censo de 1920, que mesmo após 30 anos do estabelecimento da República, os índices de analfabetismo alcançavam a marca de 72% da população acima de quinze anos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Em 1924, formou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), congregando um grupo de intelectuais que ficaram conhecidos como Renovadores da Educação, Ghiraldelli Jr (2009) descreve com detalhes esse momento, segundo o autor com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, e inspirados no momento cultural vivido pelo país, intitularam-se Pioneiros da Educação Nova, dando origem ao Movimento Renovador Educacional. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi redigido por Fernando de Azevedo e propagava a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial, fazendo críticas a escola tradicional, pois esta mantinha o indivíduo isolado e, sem autonomia, defendia que a educação nova deveria ser pragmática, na medida em que não devia servir aos interesses de classes e sim aos interesses dos cidadãos. Esse Manifesto reivindicava o direito de cada indivíduo à educação integral, bem como a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional (GHIRALDELLI JR, 2009, p.43).

Ainda neste período, com o movimento de educadores e maior pressão da população que agora reivindicava melhoria na qualidade de ensino e ampliação de vagas nas escolas, propiciando espaços para que a educação de jovens e adultos fosse incluída nas escolas no horário noturno.

A Legislação de 1928, no Distrito Federal, foi considerada a iniciativa mais importante para a educação de jovens e adultos na década de 20. Conforme aponta Carvalho (2009):

A reforma educacional de 1928 reorganizou os antigos cursos noturnos para adultos sob a denominação: “cursos populares noturnos”. Quanto aos conteúdos, esses cursos deveriam oferecer ensino primário em dois anos, abrangendo noções de higiene e elementos da cultura geral (CARVALHO, 2009, p.17).

Entretanto, prossegue Carvalho (2009), que apesar dos impactos que a Revolução de 1930 causou a reforma educacional do Distrito Federal, foi possível perceber um aumento significativo de matrículas nos cursos noturnos (CARVALHO, 2009).

Durante a década de 30 o Brasil continuou se industrializando e em paralelo, trouxe o aumento da urbanização onde estavam instaladas as indústrias. Ribeiro et al (2001) em suas reflexões acerca da história da EJA escreve que, neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

É neste cenário que surge à necessidade de mão de obra para atender as demandas advindas do comércio e do setor industrial, forçando o governo a buscar novas diretrizes educacionais para o Brasil.

A ideia de exterminar o analfabetismo reaparece, pois era preciso lutar contra a ignorância, buscando soluções para tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país. O analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal (RIBEIRO et al, 2001, p.20).

Quando Anísio Teixeira assume a direção da educação no Distrito Federal, modificou os conteúdos dos cursos populares. Criaram-se outros cursos de aperfeiçoamento e de educação continuada. Sua ideia era implantar uma nova filosofia da educação, estruturada em dois pilares básicos: a escola deveria preparar técnicos, homens capazes de dominar a ciência e a tecnologia, e a escola deveria educar para a

democracia, em igualdade de condições possibilitando uma ascensão social a todos (GHIRALDELLI JR, 2009, p.51).

As diretrizes propostas pelo governo federal a todo país possibilitou a ampliação à educação, delegando responsabilidades aos estados e municípios à gestão do ensino gratuito e a oferta de vagas nas escolas.

Com o fim do Estado Novo em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas, após a Assembleia Nacional Constituinte, o país aspirava por uma política de redemocratização, o mundo vivia um período pós Segunda Guerra Mundial. Momento ideal para integração dos povos em busca da paz e da democracia (RIBEIRO, 2001, p. 19).

Ao final da ditadura no Brasil, foi possível realizar eleições para Presidência da República, Com o início das campanhas havia muitas promessas nos discursos dos candidatos e um dos desafios era a erradicação do analfabetismo no país.

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 - 1951), eleito a presidência da República, passou a gestão do Departamento de Nacional de Educação para Lourenço Filho que coordenava a Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA). De acordo com Carvalho (2009), neste período, foram criadas dez mil classes de alfabetização em todo país, distribuídas nas capitais e cidades do interior.

Em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, no ano seguinte Lourenço Filho lança a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, cedendo à pressão internacional advinda da Organização das Nações Unidas - ONU e Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, preconizavam que a educação possibilitava o desenvolvimento de uma nação, por isso a erradicação do analfabetismo era de extrema importância para os países que estavam em desenvolvimento.

Soares (1996) a partir dos seus estudos sobre o momento histórico e desafios atuais da EJA, descreve que a motivação dessa Primeira Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos se deu por dois motivos:

Primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU fizesse uma série de recomendações aos países, entre esta a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país. Ainda, no momento do lançamento dessa 1ª Campanha, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (SOARES, 1996, p.29).

Essa campanha fortaleceu a identidade da Educação de Adultos e despertou no cenário das políticas educacionais a preocupação quanto a sua importância, nas mesmas proporções que eram destinadas a educação básica para a criança.

Outro fato que evidenciou a inclusão da EJA nas políticas educacionais foi à criação do Serviço de Educação de Adultos- SEA, este serviço coordenava e reorientava os trabalhos e planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Ocorreu a expansão dos cursos supletivos e ampliação de vagas para classes de adultos em vários estados. “Em um curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços em todas as esferas administrativas, de profissionais e voluntários” (RIBEIRO, 2001, p.20).

Porém, apesar de todas essas ações em prol da EJA, ficou evidente que se tratava de uma proposta de educação aligeirada de cunho quantitativo, pois o Brasil vivenciava um momento histórico interno, que precisava aumentar o quantitativo de pessoas que perante a lei tinha direito ao voto, ou seja, toda essa mobilização em torno da alfabetização de adultos deixava subentendido a existência de intenções eleitoreira.

No final dos anos 1950 e início da década de 1960, antes do golpe militar, surgiram muitos questionamentos quanto à criação de políticas direcionadas a Educação de Adultos, foi um período marcado por Movimentos Sociais, políticos e culturais.

A principal característica desses movimentos era a valorização da cultura e do conhecimento popular; portanto, mesmo pessoas analfabetas eram consideradas produtoras de conhecimento. Em meio a esses movimentos e ideais que Paulo Freire aparece no cenário educacional, apresentando uma proposta inovadora, uma pedagogia libertadora, popular e problematizadora. Freire proferia críticas ao método de educação aplicado na época, principalmente aos adultos, do qual ele nomeava de educação bancária.

Paulo Freire participava dos movimentos da igreja católica, sobre forte influência do solidarismo cristão, chamado de nacional-desenvolvimentismo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros- ISEB, que nesse período formava a esquerda no catolicismo (GHIRALDELLI JR, 2009).

Se durante algumas décadas as pessoas adultas analfabetas eram rotuladas e excluídas, após a disseminação da proposta pedagógica de Paulo Freire, essa imagem foi descaracterizada, no sentido de que os adultos eram sujeitos de sua própria aprendizagem e produtores de cultura. Essas ideias de Paulo Freire são embasadas por diálogo como princípio educativo, visando à construção de uma escolarização de

adultos que possibilitasse ao cidadão uma leitura crítica do mundo, além do respeito as suas especificidades, uma educação que fazia oposição ao que vinha sendo proposto pelos grupos que estavam no poder.

Esse movimento de educação popular impactou na política de educação no país a ponto de encerrar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA e em seguida Paulo Freire foi indicado pelo Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. Porém, em 1964 a educação apresenta intensas mudanças, advindas do golpe militar, encerrando o período democrático iniciado com a Constituição de 1946.

Todo o ideário Liberal passa a ser reprimido, pois estimulava as classes populares a ter uma visão crítica sobre a forma de governar dos dirigentes do país, criou-se o embate entre o que estava sendo postulado na pedagogia de Paulo Freire e a ideologia do governo militar e Freire precisou sair do Brasil, passou a viver no exílio. A repressão atingiu todos os movimentos de trabalhadores que de alguma maneira defendia as causas populares. As intervenções militares afetaram também as universidades, coibindo violentamente quaisquer articulações em termos de mobilização popular. A educação brasileira sofre um retrocesso e todos os avanços conquistados no início dos anos 1960 com Movimentos e Campanhas e prol da educação popular e a expansão de vagas na educação básica e da EJA foram interrompidos pela ditadura.

O Regime Militar utilizava os meios educacionais como ferramenta de formação de força de trabalho ao projeto de modernização capitalista, ou seja, a educação era utilizada para formação de recursos humanos de acordo com o modelo de industrialização da época. Diante desse turbulento cenário, a educação a passa a ser vista como propulsora do desenvolvimento técnico e a ideia de analfabetismo como sinônimo de inferioridade reaparecem. A utilização do termo *erradicação* soava como um tratamento de uma doença que impedia o progresso da nação.

Em 1967, o Poder Executivo assumiu a alfabetização de adultos e implementou a Fundação Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização nos anos de 1967-1985. Tratava-se de mais uma campanha de alfabetização de massa, cuja proposta era “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura e escrita e cálculo, para integrá-las a sua comunidade com melhores condições de vida” (CARVALHO, 2009, p.43).

O Mobral tinha como público alvo os adolescentes e adultos da área urbana, era necessário proporcionar uma educação estruturada em um novo modelo econômico

brasileiro, onde se utilizaria a alfabetização de adultos como caminho mais curto para inserção destes ao mercado de trabalho. A metodologia do Mobral procurou inserir algumas práticas da proposta de Paulo Freire, mas tornavam-se distante quando se confrontava com o posicionamento político, filosófico e pedagógico do educador. Os objetivos e conteúdos dos materiais pedagógicos eram escolhidos pelo Mobral Central e reproduzido por editoras privadas.

De acordo com os estudos de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2011), o Mobral instalou comissões municipais por todo país, responsabilizando-as pela execução das atividades, controlando e centralizando a orientação e supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Os professores e alunos apenas seguiam o que já estava estabelecido. E discutia-se apenas o processo de realização das atividades propostas e as palavras geradoras eram iguais para todos os estados e municípios, “não se pensava nas diferenças regionais, linguísticas e socioculturais” (CARVALHO, 2009, p.43). Esses aspectos deixavam subentendidos que os idealizadores deste movimento estavam mais voltados para a manutenção da ordem e desenvolvimento da sociedade do país.

Destacava-se a ideia de responsabilização e culpabilidade aos indivíduos pelo seu progresso ou fracasso no processo de alfabetização e também ao não desenvolvimento do país, retirando a responsabilidade do governo. O recrutamento dos alfabetizadores tinha como pré-requisito de que bastava ler e escrever, que era considerado apto a repassar os conhecimentos da leitura e escrita aos não letrados, sem nenhum método pedagógico.

Durante a vigência do Mobral, os resultados apresentados geraram descontentamento e, sem credibilidade entre os meios políticos educacionais. E em 1985 o movimento foi extinto. De acordo com Carvalho (2009, p. 44), “na década de 80 o Mobral havia perdido força [...] a sigla Mobral tinha adquirido sentido pejorativo, de escolaridade apressada e precária”.

Apesar de sua extinção é indiscutível a popularidade deste movimento e o destaque da educação de jovens adultos através do mesmo para a elaboração de novas propostas nas políticas educacionais e programas governamentais brasileiros.

Após a extinção do Mobral o Ministério da Educação criou a Fundação Educar, no então governo Sarney, com o intuito de preencher a lacuna deixada pelo Mobral. A responsabilidade desta Fundação era acompanhar e supervisionar as secretarias de ensino e os repasses de recursos para os programas direcionados à alfabetização de adultos implementados nessas instituições.

Anterior ao Mobral, a Lei Federal 5692/71, determinava a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos (ensino do primeiro grau), paralelamente, estabeleceu regras básicas para o supletivo que correspondia o mesmo grau de ensino, mas este direcionado para pessoas adultas, o que foi considerado um avanço dentro da legislação educacional, neste documento foi destinado um capítulo para a EJA que contemplava a suplência, atualização ou aperfeiçoamento, aprendizagem e qualificação voltada para a profissionalização.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 (CF), amplia-se o dever do Estado em relação à educação gratuita. Entretanto, mesmo após a CF/88, nos anos 1990, percebe-se uma descontinuidade nas ações educacionais e ausência do governo federal nos projetos voltados para alfabetização. Neste período assume Fernando Collor de Mello.

Os municípios assumem a EJA, aparecem várias experiências nas universidades, organizações não governamentais, movimentos sociais, com destaque ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos- MOVA, criado em 1989 por Paulo Freire que estava à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo. Este movimento foi a retomada de Freire para disseminar a educação popular, primeiramente em São Paulo e mais tarde em outras regiões brasileiras. Prado (2007) em suas pesquisas sobre o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos no ABC Paulista aponta que o Mova - SP serviu e serve de modelo para vários grupos de Mova existentes pelo país, prossegue a autora, pois resgatou o trabalho das comunidades na periferia da cidade, preservando a lógica dos movimentos populares existentes e apoiando os fóruns em sua elaboração e efetiva implantação nos estados e municípios brasileiros.

Entretanto, no âmbito federal, para a política educacional não houve nenhuma proposta consistente direcionada a EJA, especificamente na gestão de Itamar Franco (1992-1995) que assumiu a presidência após o impeachment de Collor de Melo.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995 foi instituída a Medida Provisória nº813 criando o Programa Comunidade Solidária (PCS). Dentro desse programa estava inserido o programa Alfabetização Solidário (Alfasol), também identificado como PAS. Sobre esse Programa, Carvalho (2009) o descreve da seguinte forma: esse programa destinava-se a alfabetizar jovens e adultos moradores dos municípios mais pobres, de baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) com elevados percentuais de analfabetismo.

O Alfasol é o retrato da vertente assistencialista na EJA e na mesma lógica identificam-se outros dois programas; o Programa Nacional de Educação da reforma Agrária (Pronea) e o Programa de Qualificação e Requalificação Profissional (Planfor).

De acordo com Farias (2012), ao analisar a constituição histórica do processo de subalternidade da EJA nas ações dos estados, descreve que:

Na gestão FHC no plano legal, duas legislações podem ser consideradas relevantes na condução das políticas educacionais para educação básica: a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) Lei nº 9.424 em 1996 e no mesmo ano a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (FARIAS 2012, p.22).

Entretanto, as matrículas para a EJA não estavam contempladas no FUNDEF, ou seja, não havia recursos destinados para esta modalidade de ensino, obrigando os estados e municípios a recorrerem à alternativa de financiamento, caso tivessem interesse em ofertar vagas para EJA. Sobre esse aspecto, Di Pierro *et al.* (2001) afirmam que a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal, levou os programas estaduais, responsáveis por maior parte do atendimento na EJA a uma situação de estagnação e declínio.

Vale ressaltar que o direito a educação básica está garantido na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a uma formação escolar na idade considerada *certa* e reafirmado esse direito na LDB 9394/96, o que se contrapõe as propostas da política aplicadas neste período.

Ainda no governo FHC, surgiram alguns movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, os Fóruns. Soares (2004) descreveu que Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações para a EJA. O objetivo destes é manter a interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas. A partir desses movimentos a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs.

Os ENEJAs significam a representação macro dos Fóruns de EJA, pois se constituem em espaço para “[...] exercitar o convívio e o dialogo na diversidade, expressando a pluralidade de concepções e formas de atuação de seus integrantes” (RELATÓRIO-SINTESE, II ENEJA, 2000, p.3). Os Fóruns, portanto, têm sido

interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento das especificidades da EJA no Brasil (SOARES, 2004).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2006), a União retomou a coordenação uma política de jovens e adultos devolvendo ao Ministério da Educação a responsabilidade por essa modalidade de ensino (HADDAD, 2009).

Neste período surgem outras iniciativas para as políticas públicas de EJA, advindas da nova Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade-SECAD. Primeiramente foi criado o Programa Brasil Alfabetizado com ramificações em três programas de características sociais para a modalidade de EJA:

O Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 16 a 21 anos, PROJOVEM que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), que ainda não concluíram o ensino fundamental e sem vínculo empregatício. Este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.3-40).

E, terceiro e último, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Ao analisarmos esses programas fica evidente que se constituem em iniciativas voltadas para as políticas da EJA, pois promovem a escolarização e a profissionalização dos jovens e adultos para que estes possam ter acesso à educação de qualidade e que atendam suas especificidades. Entretanto são programas fragmentados e que buscam alcançar metas relacionadas à universalização do ensino, profissionalização em massa e minimizar ou erradicar o analfabetismo, de políticas específicas de uma gestão e corre o risco da descontinuidade, assim como tantos outros ao longo da história.

No governo Lula, os movimentos de EJA que haviam iniciado no governo FHC, ampliaram-se e foram denominados Fóruns Estaduais, 1º ENEJA ocorreu no Rio de Janeiro, participaram desses Fóruns, o estado de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo. Esses eventos contribuíram para o surgimento de outros Fóruns no país (SOARES, 2004).

Segundo Haddad (2009), estes eventos foram expandindo-se em todo o país, estando presente, atualmente, em todos os estados brasileiros, com exceção de Roraima. Em 1996, ocorreu uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V CONFITEA. O MEC instituiu, então, uma

Comissão Nacional de EJA, para incrementar essa mobilização. A recomendação dada foi que cada Estado realizasse um encontro para diagnosticar metas e ações de EJA.

Desde então, as instituições envolvidas decidiram dar prosseguimento a esses encontros. Em 1997, a UNESCO as Universidades, ONGs iniciaram os preparativos para a V CONFITEA, para discussão e elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Estes eventos de intercâmbio marcaram o ressurgimento da área de EJA. Em 1998, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual. Neste mesmo ano, a Paraíba e o Rio Grande do Norte também realizaram seus respectivos fóruns.

Em dezembro de 2009 foi realizada a VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – VI CONFITEA, pela primeira vez foi sediada no Brasil, precisamente em Belém-PA. Esta conferência teve como objetivo fazer um balanço periódico sobre a EJA em todo o mundo, melhorar o acesso ao processo de educação e aprendizagem de jovens e adultos, analisando tendências e apontando caminhos para a década seguinte. Durante este evento, consolidou-se um documento que se constituiu gradativamente a partir do processo de mobilização internacional e nacional de EJA e foi aprovado no VI CONFITEA, batizado de Marco de ação de Belém. Este documento oferece diretrizes que permitem ampliar o referencial visando uma educação de EJA mais inclusiva e equitativa, em que países reconhecem a importância de reforçar políticas públicas nessa modalidade de ensino, bem como aumentar o financiamento da área e firmar parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público (UNESCO, 2010).

Ainda que a EJA tenha ampliado seu espaço nos debates envolvendo a sociedade civil, governo, ONGs, nas pesquisas acadêmicas e legitimamente reconhecida como um direito, o Brasil, chegou ao início do século XXI com baixos índices de escolaridade de sua população, conforme demonstrado na Síntese de Indicadores Sociais divulgadas em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados apontam que em 2005 o país contabilizou 14,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas. Outro dado relevante foi divulgado em 2010 também pelo IBGE que apresentou dados referentes à escolarização da população adulta:

Quase metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo. Outros 16 milhões (14,65%) com 25 anos ou mais concluíram o fundamental, mas não chegaram ao fim do ensino médio, nessa faixa etária 35, 8% concluíram o ensino médio. Três em cada 10 alunos deveria estar no ensino médio e estão no fundamental (IBGE, 2010).

Sabe-se que a educação é apresentada como via de superação das desigualdades sociais e a EJA se configura como uma modalidade de ensino que possibilita a elevação da escolaridade, especialmente por ser destinada para uma parte da população potencialmente produtiva, conforme constatado pelos dados do IBGE (2010) sobre os níveis de escolaridade de pessoas jovens e adultas no país; todavia, continua recebendo tratamento secundário e mantida a base de medidas compensatórias, recortada por diversos programas formativos fracassados e de investimentos públicos restritos. Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p.58), ao realizarem estudos sobre políticas educacionais no Brasil, concluíram que:

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Os recortes históricos apresentados ilustram o panorama em que a EJA vem se configurando no campo das políticas públicas, um espólio dos tempos do império, que vem influenciando e conduzindo a escolarização de várias gerações no país. Um percurso que confirma as intenções das ações e programas destinados a essa modalidade de ensino com iniciativas elaboradas muito mais para atender aos interesses econômicos do que educacionais.

No cerne das questões que envolvem a EJA encontra-se um dos principais protagonistas, aquele para quem a EJA foi destinada a atender: o aluno jovem e/ou adulto. É sobre esse sujeito que estaremos direcionando nossas próximas discussões.

## 1.2 O aluno da EJA: além do conceito e (pré) conceito e o direito à educação nas políticas oficiais brasileiras

Vimos que no percurso histórico da EJA foram elaboradas inúmeras tentativas de implantação de programas e campanhas destinadas a jovens e adultos e que essas ações objetivavam oportunizar a uma parcela da população o início ou a continuação de sua escolarização. Os resultados desses ensaios vieram acompanhados de muitos equívocos e fracassos, em parte devido ao desconhecimento de como as pessoas adultas constroem seus saberes e aprendizagens e também pela ausência de políticas públicas mais efetivas e investimentos educacionais para essa modalidade de ensino.

A EJA possui o estigma de uma educação aligeirada e desqualificada; um conceito pejorativo que, de acordo com Machado (2008), está relacionado a duas experiências que marcaram o atendimento educacional a jovens e adultos: o Mobral e o Supletivo:

A Lei 5379, de 1967, que criou o Mobral, e a Lei 5692/71, que oficializou o ensino supletivo, ambas do período da ditadura militar, teve forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória, aligeirada e desqualificada de escolarização. Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação (MACHADO, 2008, p.162).

Esse conceito incorporou-se na sociedade e vem servindo como referência para caracterizar a própria condição social dos sujeitos da EJA. Um olhar sobre a condição socioeconômica, política, e cultural dos alunos que frequentam as salas da EJA que tem condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida (ARROYO, 2006).

A visão que ainda perdura sobre essa modalidade de ensino está ligada a imagem do aluno oprimido, de baixa renda, repetente, analfabeto, defasado, excluído, trabalhador ou desempregado, subempregado. Segundo Arroyo (2008), essas terminologias deixam de fora sua condição humana, o seu desenvolvimento, o potencial de aprendizagem e de autonomia desses educandos.

Machado (2008) descreve algumas concepções disseminadas socialmente acerca dos alunos da EJA e que acabam interferindo na qualidade da escolarização ofertada para a EJA:

É a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo ou estão nos cursos noturnos são sujeitos com conhecimentos menores (MACHADO, 2008, p.162).

Essas discussões revelam que o *status* social reservado aos jovens e adultos condiciona também o lugar destinado a sua educação no âmbito das políticas públicas. De acordo com Arroyo (2008), a história oficial da EJA se mistura com a história do lugar social destinado às classes populares. É uma modalidade tratada pelas elites com as mesmas referências do público que a frequenta: jovens e adultos oriundos das camadas populares de baixo poder econômico e pouco acesso a bens culturais. Vale

ressaltar que os movimentos sociais e o pensamento pedagógico progressista foram motivados com base nas questões socioculturais e políticos de pessoas oriundas das classes populares. E que, segundo Arroyo (2008), tem inspirado concepções e práticas pedagógicas de EJA extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas.

Com advento da LDBEN n.9394/96, a EJA passa a ter outras perspectivas, pois incorporou uma concepção mais ampla considerando a pluralidade dos jovens e adultos e suas experiências. Essa Lei descreve em seu capítulo II a quem se destina a EJA:

A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou a continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. E os sistemas de ensinos deverão assegurar a oferta gratuita aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A inserção da EJA na LDBEN 9394/96 teve a intenção de superar a imagem negativa deixada pelos baixos resultados advindos do Mobral e do Supletivo e a EJA começou a ser denominada como uma modalidade de ensino, e um direito a todos aqueles que não puderam concluir sua escolarização na idade considerada própria. Sobre essa mudança Machado (2008) argumenta:

Engana-se quem pensa que estamos falando apenas da troca de um nome, ou seja, de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida (MACHADO, 2008, p. 163).

Nestas perspectivas é preciso buscar uma concepção mais ampla em relação às particularidades do educando da EJA, considerando a heterogeneidade desse público, seus interesses, expectativas, habilidades e experiências, dentro de um conceito de educação e aprendizagem que acontece ao longo da vida e não em idade previamente estabelecida para iniciar ou finalizar sua escolarização e que devem receber uma formação orientada por metodologias elaboradas para adultos e não as mesmas utilizadas com crianças. Nesse sentido, Gadotti (2000 p.278) corrobora com essa argumentação:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança, cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, desenvolver autoestima, pois a sua ignorância traz-lhe tensão angustia e complexo de inferioridade.

Conhecer as concepções destinadas ao público da EJA pode ser o primeiro passo para reavaliar o que tem sido ofertado dentro dos programas e nas propostas

pedagógicas elaboradas pelos sistemas de ensino e replicadas pelas unidades escolares. Neste sentido, emerge a seguinte questão: estariam essas propostas incluindo as concepções destinadas a esses sujeitos como elemento central para possibilitar sua formação em um contexto mais amplo de aprendizagem? Seria realmente uma proposta de formação conectada com as expectativas e interesses daqueles que frequentam as salas da EJA.

Neste sentido, Rodrigues (2010) pontua:

Os sistemas de ensino, bem como as unidades escolares, continuam tratando a educação de jovens e adultos mais como um requisito formal da realidade educacional do que uma escolarização direcionada para a potencialização das características social, formativa e política dos sujeitos que frequentam tal modalidade (RODRIGUES, 2010, p.54).

Essa abordagem revela indícios de que nos sistemas de ensino e nas escolas, o espaço destinado a EJA permanece em segundo plano. Ainda não se percebeu a importância de se pensar em propostas que reconheçam os saberes e a cultura popular do jovem e do adulto integrante dessa modalidade de ensino. Faz-se necessário defender que o conjunto de particularidades inerentes a EJA é sua marca e não apenas para ser aproveitado como material bruto a ser inserido nos currículos e nos saberes escolares refinados (ARROYO, 2008).

A escola como espaço de formação precisa rever o conceito de detentora do conhecimento em sua totalidade, pois fora de seus muros existem “pluralidades de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, cognitivos, sociais e culturais” (ARROYO, 2008, p. 228). Esclarecendo que não se trata de desvalorizar o que a escola oferece, mas compreender que os espaços de formação institucionalizados são pertinentes; porém, não exclusivos.

Essas reflexões nos indicam a necessidade da desconstrução da imagem social que vem sendo destinada a EJA, fruto de um passado alimentado pela distância mantida pela elite brasileira e a desatenção por parte das políticas públicas dedicadas a essa modalidade de ensino, tratando a EJA na base como programas compensatórios, desqualificados. Ainda que no século XX a EJA tenha sido reconhecida e incluída na legislação como um direito, de acordo com Haddad (2011, p.9) “o fato é que à EJA têm-se dedicado insignificantes olhares e recursos públicos, deixando grande parte da população desatendida, especialmente aqueles que não ainda não conseguiram concluir sua escolaridade nos níveis mais elementares”.

Romper com essas concepções é um desafio, mas que podem ser revertidas na medida em que as propostas para EJA estejam norteadas por princípios democráticos, de direito, respeitando as especificidades do público a que se destina essa modalidade de ensino, ações e programas de qualidade e perene. Arroyo (2005) corrobora com essas reflexões quando orienta que precisamos inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas e que:

Podem e devem ser reinventadas. (...) Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares (Arroyo, 2005:46-47).

Outra questão que pode contribuir para que ocorra quebra de paradigmas na EJA é o aumento das pesquisas acadêmicas direcionadas para essa modalidade de ensino, pois ampliando as discussões no campo teórico e prático, das políticas públicas, do direito a educação, na valorização dos saberes e da cultura das classes populares, das novas ideias e conhecimentos juntamente com a mobilização da sociedade civil, esses elementos poderão se constituir como recurso potente de enfrentamento ao atual conceito destinado a EJA.

Com base nas exposições sobre a EJA que abordaremos a formação de professores, especialmente pelo papel que desempenham no processo educativo.

Faremos um breve histórico da formação docente no Brasil e seus reflexos na constituição do perfil profissional de professores da EJA.

### 1.3 A formação docente na EJA: ensaios e lacunas e implicações para esse campo de atuação

Não podemos considerar os debates sobre a formação docente um tema novo no âmbito educacional, pois tem sido recorrente, na literatura, nos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), seminários e eventos de educação (SILVA, PORCARO e SANTOS, 2011).

Nesse sentido, o tema “formação dos educadores da EJA tem se inserido na problemática mais ampla, como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p.85).

Ao se tratar da formação acadêmica de professores da EJA, é necessário destacar que se trata de uma temática que se insere em uma área mais ampla, que é dos debates

sobre a formação docente em geral, para tal, lançamos o olhar para o passado, resgatando parte da história da formação docente no Brasil.

O histórico da formação docente no país se constituiu com base nas escolas denominadas normais; foram nesses locais que se formavam professores até o final da década de 1960, quando o país era administrado pelos militares, antes da Reforma Universitária de 1968. Segundo Machado (2008), um dos resultados das reformas da ditadura militar foi:

A convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau (MACHADO, 2008, p.164).

As orientações para esse modelo de formação foram determinadas na LDB 5.692/71, tirando do currículo seu caráter propedêutico, suprimindo disciplinas como Sociologia e Filosofia (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011).

Essa lei estabeleceu um modelo educativo tecnicista de formação para o trabalho em atendimento ao contexto histórico, político e econômico vivenciado em um país presidido por militares.

Neste período, os movimentos sociais se intensificaram abrindo espaços para questionamentos acerca da oferta da educação escolar, onde o sistema social vigente não supria a demanda real e nem oportunizava escolarização para todos, especialmente para os que ainda não tinham concluído seus estudos na idade considerada própria, ou seja, homens/mulheres jovens e adultos. As mobilizações dos movimentos de organização da sociedade civil em conjunto com as instituições de ensino no início dos anos 1980 pressionavam as ações governamentais no sentido de efetivar a EJA como educação pública, norteadas por práticas pedagógicas que considerassem os saberes e experiências desse público.

A atuação do pedagogo e sua habilitação profissional foram amplamente discutidas e as instituições públicas de educação superior se comprometeram a atender uma das principais reivindicações desses movimentos: a reformulação do curso de Pedagogia. Neste sentido, Machado (2008, p.164) argumenta que “[...] os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo atuar na gestão pública da educação, como diretor, coordenador, supervisor, mas que sua matriz de formação era o magistério dos anos iniciais do 1º grau [...]”. A partir dessas orientações, alguns cursos de Pedagogia começaram a ofertar a ênfase ou habilitação na EJA.

Entretanto, constata-se certa descontinuidade nos cursos ofertados nas universidades brasileiras e o campo de trabalho da EJA.

De acordo com os estudos de Soares (2008), em que foram demonstrados os dados do INEP em 2006, dos cursos de Pedagogia no Brasil, revelaram que no universo de 1.698 dos cursos ofertados nas universidades em diferentes regiões do país, apenas 27 tinham habilitação para EJA. Nas devidas proporções essa amostra já sinalizava a preocupação em torno da formação docente no campo da EJA.

Machado (2008, p.165) pontua que no mesmo ano da divulgação desses dados:

[...] foram aprovadas as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia em 2006, o que significou um reforço na atuação do pedagogo como o profissional, tornando-o apto para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Ao direcionarmos essa mesma análise para as demais licenciaturas, os desafios se ampliam, especialmente por se tratar de uma formação caracterizada por disciplinas específicas a exemplo da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Artes, Física, Biologia entre outras. Nas licenciaturas que habilitaram professores no final de 1980 e 1990 há quase total ausência de formação específica para atuar na EJA e que este cenário se apresenta como mais um desafio a ser enfrentado pelos docentes devido à inexperiência de atuar com os alunos da EJA (MACHADO, 2008).

Essas abordagens revelam que oficialmente não havia possibilidade do futuro professor, após sua formação acadêmica, atuar com o público da EJA, visto que as propostas curriculares das universidades não incluíam disciplinas para formação específica de atendimento para essa modalidade de ensino.

Soares (2006) aponta que além da preocupação com a nova configuração dos cursos de Pedagogia, é preciso dar atenção para as outras licenciaturas e que:

Tanto para formação de pedagogos quanto a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de transversalizar a construção de uma compreensão dos jovens e adultos- alunos e alunas da EJA com sujeitos de aprendizagem, inserindo nas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, abordagem de questões relativas à formação do educador de EJA (SOARES, 2006, p.11).

Esses argumentos embasam a necessidade de revisão curricular ofertado nas licenciaturas, pois é provável que muitos docentes que estão atuando em turmas de EJA nas redes de ensino do país não tenham obtido nenhuma base teórica ou prática na EJA e que não tiveram a oportunidade de experimentar, aprender nos estágios e nas disciplinas pedagógicas de como poderiam trabalhar com o educando dessa modalidade de ensino. Essa reflexão precisa estar presente na elaboração de currículos de formação

acadêmica e que as universidades possam destinar a EJA um lugar de melhor prestígio acadêmico, reconhecendo as particularidades para formação docente para atuar essa modalidade de ensino.

Neste sentido, Machado (2008) apresenta reflexões pertinentes a essa discussão:

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, p.165).

A outra questão relacionada à formação docente surge ligada também a esse processo formativo inicial, por exemplo, se os professores que estão atuando na EJA não obtiveram na sua formação inicial nenhuma experiência ou conhecimento teórico sobre essa modalidade de ensino, que é o caso dos professores de licenciaturas específicas (MACHADO, 2008), entende-se que estes estão aprendendo com a prática.

A partir dessa reflexão, esse processo pode ocorrer ao contrário, os professores que já estão atuando na EJA e estão iniciando uma formação acadêmica e que essa formação não incluiu em seu currículo disciplinas ou ênfase para EJA, a formação desse professor não seria denominada de formação inicial e sim continuada. Neste sentido, subentende-se que a terminologia formação inicial e continuada fica desconfigurada da realidade de quem atua sem a formação e de quem com experiência ainda não possui os conhecimentos acadêmicos específicos, ou ainda está se formando.

Essa discussão foi apresentada por Silva, Porcaro e Santos (2011), ao citarem algumas ressalvas apresentadas nos Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA, ocorrido em Belo Horizonte e Goiânia (2006-2007). Segundo as autoras, formação inicial e formação continuada são comuns serem utilizadas para demarcar o momento formativo docente, mas as dúvidas surgem quando:

[...] para alguns educadores, o início da formação já acontece no lócus que seria da formação continuada, ou seja, no exercício profissional. Isso significa dizer que, dado o contexto não se pode garantir o sentido da terminologia “inicial” como tempo de estudos e de preparação prévios que antecedem a prática, já que essa formação, que deveria ser a continuada, passa a ser a inicial para alguns educadores (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011, p.238).

Este cenário mostra o que de fato tem acontecido nas escolas, docentes atuando na EJA, mas que estão adaptando suas práticas e aprendendo com elas, adquirindo experiências e sem necessariamente ter recebido uma formação inicial específica, o que

provavelmente pode estar ocorrendo no 2º Segmento, alvo de nossa pesquisa em que a formação dos professores desse segmento pode ter outra terminologia: a autoformação ou formação na prática, uma formação constituída no dia a dia do professor, durante suas experiências, saberes, como tal, ou seja, uma formação pelo viés de sua prática pedagógica (SILVA; PORCARO; SANTOS, 2011).

Pimenta (2012) analisando questões sobre formação docente e as reflexões sobre autoformação, nos traz importantes contribuições, “[...] a formação de professores entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação [...] Entende-se também, que a formação é na verdade, autoformação [...]” (PIMENTA, 2012, p.32).

A formação precisa ser constantemente repensada, refeita, reelaborada, com formações contínuas, elaboradas com base nos princípios político-pedagógico que são requeridos para EJA, que possibilite momentos de reflexões, de troca de experiências entre os docentes, que possam trabalhar com uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996, p.10).

Podemos afirmar que em se tratando de professores da EJA, ainda existem vários determinantes que interferem em sua profissionalização e atuação, mas que no atual contexto da educação brasileira que se vê coberta de desafios, reflexos das condições políticas e sociais que passa o país, onde se propicia a desigualdade, a exclusão, exploração, desemprego e miséria, ainda assim o Brasil está vivendo um momento de configuração do processo de formação do educador de jovens e adultos, que poderá ser constituído por meios de debates, na construção uma teoria da educação a partir dos próprios sujeitos da EJA, vinculando aos movimentos sociais, à cultura e a pedagogia do trabalho (ARROYO, 2006), podem ser caminhos que nos aproximem de um perfil ao educador da EJA.

Nas discussões sobre perfil docente da EJA Arroyo (2006) elaborou argumentos relevantes e destacando que hoje não se tem parâmetro sobre o perfil de educador da EJA. E que esse perfil profissional encontra-se em construção, trata-se de uma constante interrogação, e que isso se deve ao próprio contexto histórico em que a EJA foi sendo incluída nas políticas educacionais brasileiras:

Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Conseqüentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA (ARROYO, 2006, p.17).

Um aspecto a ser considerado que contribui para essa indefinição encontra-se no caráter universalista, generalista dos modelos de formação docente, desconfigurado historicamente da EJA, explicando essa falta de tradição do perfil e de sua formação na EJA (ARROYO, 2006).

Ainda que exista a necessidade desse profissional ser reconhecido e identificado no atual contexto histórico brasileiro, esse processo ainda não pode ser considerado conclusivo, mas já apresenta uma amostra que aos poucos vem tomando forma. Arroyo (2006) afirma que estamos vivenciando novos tempos, em que se vai perfilando cada vez mais a EJA, apesar das políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino caminhar a passos lentos, mas por ter sido assumida pelo Ministério da Educação (MEC), o autor acredita que esses aspectos sugerem também uma aproximação maior do perfil do docente para atuar na EJA.

Para se pensar em um perfil para o professor que atende pessoas que em sua grande maioria são jovens, adultos e idosos oriundos de classes populares, que estão buscando a EJA com múltiplos propósitos e que trazem experiências de exclusão na vida e em seu percurso escolar, é preciso repensar em uma prática, métodos e atividades que incluam a vivência dos educandos, pois a EJA foi formulada com base na complexidade do seu público.

Essas reflexões nos remetem para o seguinte caminho: a construção de um perfil docente para a EJA poderá ser constituída a partir da própria EJA, de seus educandos, de homens e mulheres que pensam e tem voz (ARROYO, 2006). Incluindo suas histórias, experiências, criticidade, gestos, que se multiplicam nas relações no espaço escolar, na informalidade, das experiências, de formação ou deformação (FREIRE, 1996).

Assim, o perfil docente da EJA pode ser constituído no próprio contexto em que se desenvolve o processo de escolarização dessa modalidade de ensino, nas relações do cotidiano entre professores e alunos. De acordo com Oliveira (2004), esses sujeitos compartilham suas histórias de vida e:

Que reúnem marcas identitária semelhantes e ao mesmo tempo singulares [...] o encontro de diversas experiências, da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade [...] na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina (OLIVEIRA, 2004, p.39).

A escolarização tem seu alicerce no trabalho dos professores e dos alunos, uma atividade coletiva, em que ambos compartilham suas experiências, saberes e culturas. Nessa perspectiva, é que se deve pensar na formação e constituição do perfil do professor da EJA, ou seja, a de um professor muito mais plural dos que atendem à outras etapas de ensino da educação básica.

Conforme sugerido por Arroyo (2006, p.20):

Quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

A EJA precisa ser inserida nas discussões da educação “como direito histórico e concreto e não abstrato e generalista” (ARROYO, 2006, p.29), criando possibilidades de ampliar a importância dessa modalidade de ensino no campo das políticas públicas, investindo em programas de formação de professores e valorização profissional, incluindo as particularidades da EJA nos currículos de formação acadêmica. Elemento que podem abrir perspectivas de se configurar um perfil docente da EJA no futuro.

Debater sobre a formação docente da EJA é uma ação desafiadora e complexa; é preciso envolver um trabalho colaborativo entre sociedade civil, escolas e universidades, rompendo com os paradigmas da individualidade e do isolamento, um caminho que possibilite ampliar a importância dessa modalidade de ensino no campo das políticas públicas. É necessário reconhecer que investir em formação de professores significa criar estratégias para avançar na qualidade da educação de nosso país.

Ressaltamos ainda que essas discussões estão sendo realizadas no intuito de promover novos debates sobre a EJA, incluindo alunos e professores. Ainda que essa modalidade de ensino venha se firmando no país em relação à formulação de políticas, legislação, eventos e pesquisas, no momento de revisão das literaturas para embasamento teórico, verificamos que parte das produções acadêmicas elegem temas centrados na alfabetização de adultos, educação e trabalho, escolarização para o ensino médio ou técnico profissionalizante; estudos direcionados aos anos finais do ensino fundamental na EJA e propostas pedagógicas nos deparamos com baixa expressividade nas publicações das quais tivemos acesso.

Soares (2011), em suas pesquisas sobre a EJA, alerta que apesar da LDBEN/96 ter reafirmado a EJA como um direito de cidadania e um dever do estado, menos de 3% das

dissertações e tese são destinadas a essa modalidade de ensino, sem entender como os pesquisadores da área de educação ainda permanecem apartados de um campo de investigação que afeta um contingente populacional tão significativo.

Com base nesses apontamentos prosseguimos nossas discussões; agora, com o olhar voltado para o processo formativo da EJA a partir de um determinado local e da elaboração e implementação de uma nova proposta de escolarização para o 2º Segmento, mediado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus / Semed, que contou com a participação de diversos atores (professores, gestores e lideranças locais).

## **CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO MUNICIPAL DE MANAUS**

Para compreendermos as ações educacionais da Semed/Manaus é necessário, antes, contextualizar a cidade de Manaus/AM, devido às suas especificidades. Esse município, cuja identidade é marcada por sua peculiaridade geográfica caracterizada por sua distância dos grandes centros econômicos brasileiros, que compartilha de uma exuberante beleza em seus arredores, uma floresta tropical extensa misturada com a beleza de seus rios (rio Negro e Solimões). Um encontro contraditório de natureza e desenvolvimento econômico, que possui traços culturais diversos, herdados da migração oriunda das diversas regiões brasileiras, e que abriga o Polo Industrial de Manaus-PIM (industriais nacionais e multinacionais), sobretudo de eletroeletrônicos e de duas rodas responsável por grande parte do desenvolvimento econômico do estado do Amazonas, especialmente em sua capital (Manaus).

Manaus ampliou seu processo de urbanização desde o ciclo da borracha do século XIX, a partir do extenso processo migratório oriundo de várias regiões brasileiras, especialmente da região Nordeste, homens e mulheres que vieram em busca de oportunidades de trabalho nos grandes seringais para extração do látex e se entendeu até a implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM) em 1967. O declínio da exploração do látex se deu com a entrada da participação asiática na produção deste segmento econômico, culminando no abandono da região e conseqüentemente a estagnação da economia e desemprego a população, tanto na área urbana quanto do meio rural (FEITOZA, 2008). Com a implantação da ZFM, outro fluxo migratório surgiu, agora, advindo do interior do estado do Amazonas e áreas ribeirinhas que passaram a se instalar próximos aos rios e igarapés e terras ocupadas na capital amazonense. Com o aumento populacional, a procura por oportunidades de emprego acompanhou essa tendência e essa abundante mão de obra foi absorvida pelo aparelho estatal, conforme descritos por Melo e Moura (1990, p.37):

[...] A população manauara continuou crescendo em ritmo mais acelerado do que o atribuível [...]. Os 75.000 habitantes de 1920 passaram a 152.432 em 1960 e a 283.685 em 1970. As migrações, que contribuíram para esse aumento, já não eram devidas à expansão das forças de crescimento urbano. [...]. E, dentro do espaço da cidade, o fenômeno traduziu-se por uma concentração de segmentos carentes nas áreas menos salubres e menos valorizadas da cidade como era, particularmente, o caso das situadas às margens dos igarapés.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), o estado do Amazonas tem uma população de 3.873,743 habitantes, sendo que 2.020.301 de pessoas estão na capital amazonense. O estado do Amazonas, com 1,6% do PIB brasileiro, tem no Polo Industrial de Manaus (PIM), seu principal motor econômico, cuja concentração de sua atividade na capital do Amazonas coloca Manaus como o 6º PIB *per capita* entre as capitais do Brasil, perfazendo R\$ 51 bilhões (IBGE, 2011).

Dados relacionados aos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) apontam que a cidade de Manaus é o único município dentre os 62 do Estado do Amazonas que possui o IDH de 0,737 segundo os dados do PNUD de 2013. Esse resultado incluiu Manaus num grupo seletivo onde estão somente 34,41% dos 5.565 municípios brasileiros, este índice é superior ao do IDHM do Amazonas (0,674) e ao IDHM Brasil (0,727). Para compor os resultados são avaliados três indicadores: educação, longevidade e renda. O IDHM Educação foi de 0,658 devido ao fato de apenas 67,93% da população de 18 anos ou mais possuírem ensino fundamental completo, da mesma forma que somente 85,57% da população de 5 a 6 anos estão frequentando a escola e 83,69% da população de 11 a 13 anos frequentarem os anos finais do ensino fundamental, ou que apenas 51,23% da população de 15 a 17 anos possuem ensino fundamental completo e 38,76% da população de 18 a 20 anos tem ensino médio completo.

Apesar do aumento em seus índices de desempenho econômico e do IDH, Manaus possui outra posição no ranking brasileiro como o 7º município mais populoso do Brasil e comunga de todos os problemas sociais de uma cidade em desenvolvimento (violência, miséria, trabalho informal, subemprego, crescimento urbano desordenado, falta de saneamento básico, atendimento precário na saúde e educação, transporte público). Elementos estes que aliados às constantes crises capitalistas e mudanças nos modelos produtivos, cada dia mais exigente e excludente, desarticulado de políticas públicas, não conseguem atender as necessidades locais e suas consequências recaem como demanda para a educação, sobretudo para um contingente populacional potencialmente produtivo, mas com pouca escolarização, que podemos denominar como público da EJA, foco de nossa pesquisa.

A EJA é composta por grupos oriundos das camadas populares, trabalhadores da economia informal, assalariados do Polo Industrial de Manaus (PIM), moradores das áreas periféricas que em sua maioria originaram-se de ocupações. Trata-se de jovens e adultos cujo histórico vem ilustrado de exclusões em suas experiências escolares, mas

que demandam e têm direito à educação de qualidade de forma que possibilite a elevação de sua escolaridade e acesso a bens culturais. De acordo com os dados do INEP 2015, em Manaus foram matriculados 22.962 alunos na EJA presencial (1º e 2º segmento) e 4.745 matriculados na EJA presencial no Ensino Médio.

A responsabilidade de ofertar a EJA 1º e 2º Segmento é da Semed/Manaus, conforme descrição a seguir.

## 2.1 A Secretaria Municipal de Educação de Manaus- Semed

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed/Manaus faz parte dos órgãos da administração direta do município de Manaus e foi instituída por meio da Lei Municipal n.1.094 de 21 de outubro de 1970. A Semed/Manaus administra a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que possam garantir recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos.

No Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Manaus- Semed/Manaus no Capítulo II- art.2º, tem por finalidades:

I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de educação em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais, a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e etapas de ensino, educação infantil e ensino fundamental, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município.

A Semed/Manaus em 2014 possuía uma estrutura educacional com 500 escolas, 220 mil alunos matriculados e tem em seu quadro mais de 15 mil distribuídas em sete distritos, definidos como Divisões Distritais Zonais-DDZs, abrangendo todo perímetro urbano, rodoviário e algumas áreas ribeirinhas (Semed-MANAUS, 2014).

As escolas da rede de ensino municipal ofertam os seguintes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental do 1º ao 5º (anos iniciais) e 6º ao 9º (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos - 1º segmento (1º ao 5º ano) e 2º Segmento (6º ao 9º).

A Semed/Manaus em termos estatísticos teria um total de 221.482 alunos, dos quais 20,30% estão na educação infantil, a maioria ou 50,70% estão nos anos iniciais do ensino fundamental, outros 21,85% nos anos finais do ensino fundamental, a educação

especial representa 0,39% desse quantitativo, a educação indígena 0,07% e a EJA 6,69% do total de (14.795) alunos (INEP, 2014).

A Semed/Manaus também oferta a EJA por meio de um programa direcionado para pessoas a partir de 35 anos nomeado de Programa Municipal de Educação de Adultos para Pessoa Idosa – Promeapi. As aulas acontecem em espaços cedidos por igrejas, Associações Comunitárias e Centros de Assistência Social do Município de Manaus e a Semed/Manaus disponibiliza todo o mobiliário e um professor do quadro da Secretaria. Coordena o Programa de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e as aulas são realizadas nas salas de aulas das escolas municipais das diversas Zonas da cidade.

Para atender a demanda das escolas em todos os níveis de ensino da educação básica a Semed/Manaus em 2014 apresentava em seu quadro de servidores 12.109 professores, incluindo os que possuem vínculo empregatício de Regime de Direito Administrativo (RDA) conforme quadro:

Quadro 1. Quantidade e vínculos de professores Semed/Manaus

Professor	Tipo de vínculo	Subtotal
	trabalhista	
	Efetivo	9.995
	RDA	2.114
	<b>Total</b>	12.109

Fonte: Semed/Manaus, 2015.

A Semed/ Manaus possui 5.053 professores de cargos de nível médio na sua estrutura funcional, dos quais 4.652 concluíram um curso de graduação, destes 1.375 são especialistas e 16 mestres. Todavia, a rede municipal de ensino ainda possui 5,39% (589 servidores) dentre os profissionais do magistério sem formação de nível superior. Segundo a Divisão de Pessoal da Semed, pretende-se implantar uma política de formação aos funcionários da educação, conjuntamente com a União e o Estado do Amazonas para formação de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que estes profissionais atuam (Semed/Manaus, 2014).

## 2.2 O Funcionamento da EJA na Semed/ Manaus

A Semed/Manaus organiza sua estrutura de funcionamento e curricular na modalidade de EJA no âmbito municipal pelo Parecer n. 002/2010 CME, Resolução n. 07/2011 CME e Resolução 013/2012 CME. Oferecendo a EJA 1º Segmento (1º ao 5º ano) e 2º Segmento (6º ao 9º ano) e os conteúdos programáticos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do MEC (BRASIL, 2002). No que se refere ao 2º Segmento da EJA, atualmente, Semed oferece o ensino modular.

O 2º segmento é uma proposta recente para a EJA no município de Manaus e que foi iniciada em 2011 a partir de um projeto piloto em 11 escolas da rede pública municipal e que foram denominadas de escolas polos. Por se tratar de um ponto importante para nossos estudos, segue a descrição completa da proposta pedagógica do 2º segmento. Esses aspectos citados somados ao convívio diário advindo da minha experiência como assessora pedagógica na Semed, realizando orientações pedagógicas a gestores, docentes e pedagogos nas escolas que funcionam no turno noturno, com o público do 1º e 2º segmento da EJA, tornou-se relevante elaborar um estudo envolvendo professores e alunos e o atual processo de escolarização para EJA no âmbito do município de Manaus.

Para iniciarmos este estudo, primeiramente protocolamos na Semed/Manaus as solicitações de autorização para a realização da pesquisa nas escolas municipais e após o deferimento pela instituição iniciamos a pesquisa.

A EJA é uma modalidade de ensino que propõe uma escolarização direcionada para a construção do conhecimento a partir da realidade e necessidades dos educandos, de forma a superar as propostas fracassadas que durante anos foram às únicas alternativas para as pessoas jovens e adultas que desejavam retomar seus estudos. Se comparado ao que era proposto como formação de adultos durante décadas no Brasil, a exemplo do Mobral e do supletivo que deixaram marcas negativas, sobretudo de uma formação aligeirada e desqualificada na escolarização de centenas de cidadãos, hoje, podemos afirmar que ocorreram algumas mudanças significativas na EJA, que teve início a partir da Constituição Federal de 1988 e posteriormente reafirmadas na LDBEN, 9394/96, representando um avanço nas políticas educacionais para a EJA.

Com base nas orientações oficiais da LDBEN/96 e a outros fatores intervenientes no processo de escolarização dos alunos da rede de ensino municipal, a Semed/Manaus,

por meio da gerência de Educação de Jovens e Adultos, educadores e representantes das comunidades locais, após vários debates sobre os índices de evasão, abandono, distorção idade/ano, retenção e reprovação e os impactos desses fatores nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Manaus, buscaram alternativas para o aumento da oferta de vagas no Ensino Fundamental e melhoria na qualidade de ensino na rede pública municipal, especificamente no ensino noturno. Com base nos resultados dos encontros, foi iniciada a elaboração de uma nova Proposta Pedagógica para atender pessoas jovens e adultas, objetivando oportunizar a esse público o término de sua escolarização no Ensino Fundamental no turno noturno.

### 2.3 A proposta pedagógica 2º segmento da rede pública municipal de Manaus: um pouco da história

A proposta pedagógica para a EJA, 2º Segmento, da rede pública de ensino do município de Manaus/AM tem como objetivo propiciar a universalização do ensino fundamental com duração de 02 anos (4ª e 5ª fase) aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica em idade correlata, por meio de uma educação de qualidade, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanísticos e democráticos, dentro de uma concepção pedagógica no ideário freireano e sua gênese, além de elevar o nível de escolaridade da população do município de Manaus/AM (Semed-MANAUS, 2012).

A EJA se caracteriza com uma modalidade de ensino pautada no discurso historiográfico como forma de atendimento ao público que apresenta defasagem idade/ano, e que, por motivos culturais, econômicos, sociais, psicológicos, ou outros, não seguiu sua trajetória normal de escolarização (SOARES, 2011).

A EJA como modalidade de educação apresenta uma trajetória de desafios, especificamente por ser tratada como uma alternativa para minimizar o problema da exclusão social, tratada apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda de escolaridade em “idade própria”. Conforme a LDBEN 9.394/96, a referida lei estabelece que é dever do Estado em garantir a oferta da educação escolar regular aos jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades e as condições de acesso e permanência desses sujeitos na escola (BRASIL, 1996, art. 4º).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação - CEB 11/2000, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com bases na

LDBEN. 9.394/96, afirmando que a EJA não possui apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparar, equalizar e qualificar o ensino.

Como função reparadora está associada à superação da injustiça praticada historicamente, da exclusão do direito ao acesso a escolarização de milhões de brasileiros.

Quanto ao aspecto equalizador, refere-se à relevância em oferecer oportunidades específicas de ensino aprendizagem, em atendimento ao perfil dos estudantes dessa modalidade de ensino, recomenda-se a utilização concomitante de várias estratégias e de materiais didáticos diversificados, para possibilitar igualdade de condições em atendimento ao direito a uma educação de qualidade e mais igualitária.

A função qualificadora atribuída à EJA entende-se por envolver todos os aspectos da ação educativa, inclusive a formação continuada, um dos elementos onde residem as maiores dificuldades, especificamente quando tratamos de educação escolar, pois a escola por seu papel social sua função é qualificadora, subentendendo que as concepções teóricas, metodológicas e conceituais, os conteúdos elaborados e aplicados e difundidos, a administração, a cultura escolar e toda dinâmica que ocorre em função do ensino e aprendizagem, todos os aspectos estão intrínsecos na função qualificadora da EJA (BRASIL, 2000). Significa também que essa função não se deve limitar apenas à transmissão de conteúdos disciplinares escolares, desprezando outras experiências educativas, uma vez que se considera necessário pensar na construção da autonomia e na formação crítica dos educandos.

Para a efetivação das funções (reparadora, equalizadora e qualificadora) propostas pelo CEB 11/2000 e incluir as diretrizes formalizadas (DCNs), primeiramente é necessário considerar a diversidade da EJA, no sentido mais amplo, que envolve conhecer esses sujeitos em sua complexidade, o quanto esses educandos, em situação de exclusão social, possuem características distintas, evidenciadas em diversos grupos etários, de gênero, de religiosidade, de etnia, de origem rural/urbana, de pessoas com deficiência, hábitos, atitudes, ritmos de socialização e aprendizagem.

Trata-se de pessoas que precisam de um olhar diferenciado ao seu processo de ensino e aprendizagem, visto que a condição de não crianças é uma das principais características que os difere daqueles que frequentam a escola nos turnos diurnos e que estão na faixa etária correlata à idade e ano, e para estes, foram pensados os currículos e as práticas de um modo geral. Nesse sentido, argumenta Oliveira (1999, p.61):

Os primeiros passos 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 percorriam o caminho da escolaridade de forma regular.

Os primeiros passos foram dados pela Semed/Manaus, que ao final do ano letivo de 2010, por meio da gerência da Educação de Jovens e Adultos, promoveu um encontro com representantes das Divisões Distritais Zonais-DDZs gestores, pedagogos e professores da rede municipal de ensino e lideranças comunitárias, abrindo espaços para discussões, em busca de alternativas que pudessem minimizar os diversos fatores intervenientes a escolarização no turno noturno, onde as maiores preocupações estavam concentradas nos crescentes índices de evasão (42%), distorção idade/ano (38,43%) e baixos rendimentos nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Nestes encontros foram apresentados os relatórios de rendimentos dos anos letivos 2008 a 2010, foram expostas várias ideias que foram consolidadas e discutidas, e a partir dos resultados obtidos, elaborou-se um projeto piloto. Esse projeto foi iniciado em 2011 em 11 escolas da rede municipal de ensino no turno noturno nas diversas zonas do município de Manaus/AM. As unidades escolares que aderiram ao projeto inicial foram denominadas de escolas polos cuja adesão era voluntária, ou seja, ficando a critério dos gestores, pedagogos e professores a decisão de implementar ou não esse novo modelo educativo nas escolas que atuavam.

No ano letivo de 2012, a Proposta Pedagógica 2º segmento da EJA foi normatizada através da Resolução nº 013/2012/CM. Os aspectos legais desse documento estão estruturados na LDBEN n. 9394/96: art. 37 e 38 e no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e nas resoluções CNE/CEB n. 01/2000-Resolução n. 013/2012/CME-Resolução n. 07/2011/CME (DOM- Semed 2012). Em 2013 mais sete escolas aderiram ao projeto, esclarecendo que não existia a obrigatoriedade do gestor fazer adesão do 2º Segmento; porém, em 2014 este segmento foi ampliado para todas as 73 escolas que funcionavam no noturno e o ensino fundamental regular (6º ao 9º ano) foi definitivamente excluído do período da noite. Importante esclarecer que o 2º Segmento equivale à etapa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, entretanto com duração de 02 anos, a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica em idade correlata, trazendo em seu bojo uma proposta curricular para a preparação e inserção no mundo do trabalho na valorização de seus direitos e no posicionamento crítico diante da realidade na qual os educandos estão inseridos.

## 2.4 A organização da Proposta Curricular 2º Segmento da EJA

A definição da Proposta Curricular de cada uma das áreas do conhecimento que integram o referido documento levou em consideração o fato de que cada ano escolar na EJA corresponde a dois do ensino regular, sendo necessário assim definir um currículo que não fosse tão extenso e impossível de ser cumprido por causa do tempo reduzido e ao mesmo contemplesse os conhecimentos para uma formação de qualidade. Com o objetivo em agregar conteúdos que pudessem relacionar o cotidiano do educando mais os conteúdos obrigatórios, foram incluídos os temas transversais que podem ser exemplificados como aqueles ligados ao trabalho, à saúde, qualidade de vida, meio ambiente a participação cidadã. O que não significa abandonar o currículo normatizado, mas readaptá-los de maneira que esses conteúdos possam favorecer a aprendizagem do educando.

Oliveira (2007), em sua abordagem sobre reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA, descreve que a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como as relacionadas aos processos avaliativos, deve ser os saberes que contribuam para o desenvolvimento da criticidade e não o “saber enciclopédico”, com base em uma visão bancária da educação, principal abordagem que fundamenta a pedagogia postulada por Freire (2005).

A organização da Proposta pedagógica 2º Segmento da EJA encontra-se estruturada em uma matriz curricular conforme tabelas que se seguem:

Tabela 1. Matriz Curricular 2º Segmento EJA 4º fase

Estrutura curricular 4ª (6º e 7º ano)				
	Estudos obrigatórios	Componentes Curriculares	Carga horária	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	170	
	Matemática	Matemática	170	
	Conhecimento do mundo físico e natural	Geografia		100
		Ciências		100
	Realidade social e política	História		100
		Ensino Religioso		30h
	Educação Física	Educação Física	40h	
	Arte	Arte	30h	
Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua estrangeira- Inglês	60h	
	Informática	Informática	30h	
	Carga horária total		830h	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Tabela 2. Matriz Curricular 2º Segmento EJA 5º fase

Estrutura curricular 5ª fase (8º e 9º ano)			
	Estudos obrigatórios	Componentes Curriculares	Carga horária
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	170
	Matemática	Matemática	170
	Conhecimento do mundo físico e natural	Geografia	100
		Ciências	100
	Realidade social e política	História	100
		Ensino Religioso	30h
	Educação Física	Educação Física	40h
Arte	Arte	30h	
Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua estrangeira- Inglês	60h
	Informática	Informática	30h
	Carga horária total		830h

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os componentes curriculares são desenvolvidos por fases, respeitando-se a carga horária proposta (Quadros 1 e 2). Os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas são ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e de História, conforme Lei n. 11.645/08 e Lei n. 10.639/03. De acordo com a Proposta Pedagógica, a informática foi inserida como parte diversificada no currículo e deverá ser utilizada como novas possibilidades de ensino aprendizagem, articulando-se a todos os demais conteúdos, por se tratar de um recurso indispensável dentro e fora do contexto escolar. Os temas transversais serão trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar em todos os componentes curriculares. A constituição dessa proposta pedagógica dialoga com a abordagem de Oliveira (2007, p.96) sobre currículo e transversalidade:

[...] o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui.

O componente curricular de Educação Física é de caráter obrigatório de acordo com § 3º do art. 26 da LDBEN n. 9.394/96, regulamentado pela Resolução n. 07/CME/2007 (Semed- MANAUS, 2012). O total da carga horária nas respectivas fases (4ª e 5ª fase) corresponde com o estabelecido pela LDBEN (9394/96): art. 24º - I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por no mínimo de duzentos dias letivos (BRASIL, 1996).

As disciplinas foram alocadas em blocos trimestrais, com a seguinte estrutura:

Quadro 2. Divisão de blocos de disciplina 2º Segmento EJA

<b>4ª (6º e 7º ano)</b>			
Componentes curriculares	Bloco 1 Turma A	Bloco 2 Turma B	Bloco 3 Turma C
	Língua Portuguesa	Matemática	Geografia
	Língua Estrangeira	Ciências	Arte
	Ensino Religioso	Educação Física	História
	Informática		
	<b>5ª fase (8º e 9º ano)</b>		
	Língua Portuguesa	Matemática	Geografia
	Língua Estrangeira	Ciências	Arte
	Ensino Religioso	Educação Física	História
			Informática

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

As disposições dos blocos de disciplinas são flexíveis e as escolas possuem autonomia para alocar as disciplinas conforme a quantidade de turmas, conforme descrito nas orientações pedagógicas da Proposta.

Horário do ensino noturno: o horário de aula do ensino noturno atende o artigo 21 do Regimento Interno da Semed – Seção II do Ensino Fundamental/DOM Edição 3013 de 18 de setembro de 2012. Art. 21. O Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, uma jornada diária de 04 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula.

Frequência: Ao final do ano letivo o aluno deverá ter 75% de frequência de acordo com a carga horária da disciplina.

Carga horária do trabalho docente: a carga horária do professor da Rede Municipal de Ensino que atua no noturno é de 20 horas semanais. Sendo 80% destinada para horas-aula e 20% dedicada a Hora de Trabalho Pedagógico HTP.

O HTP do professor do 2º segmento acontece da seguinte forma: 04 vezes ao mês; o dia destinado ao HTP é dividido em: 01 dia destinado para o planejamento e 03 dias para a formação continuada e/ou atendimento do aluno.

Os planejamentos pedagógicos são realizados mensalmente sempre utilizando uma sexta-feira de cada mês.

Avaliação: as avaliações obedecem a uma escala de valores de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, cuja pontuação mínima para aprovação, é de 5,0 (cinco) pontos. A média final dos componentes curriculares é obtida mediante a soma das notas dividida pelo quantitativo de avaliações realizadas (três), as avaliações ocorrem de maneira contínua.

Atendimento individualizado ao educando ocorre duas sextas-feiras de cada mês, conforme e segue os seguintes procedimentos:

O professor identifica a(s) dificuldade(s) do educando em acompanhar os conteúdos da disciplina. O professor elabora a lista com o(s) nome(s) do educando(s) e entrega na coordenação. A coordenação pedagógica elabora o cronograma para atendimento nas sextas-feiras. Após a realização do atendimento, o professor elabora um relatório e registra em formulário específico para o 2º segmento ficando arquivado na pasta do educando para futuros acompanhamentos pedagógico.

Para se alcançar a efetiva implementação da proposta pedagógica 2º Segmento de EJA na rede de ensino municipal em Manaus, surgiram vários fatores que desafiaram o coletivo de educadores e de todos os envolvidos na elaboração deste documento. Era preciso romper com padrões culturais arraigados nos espaços institucionais, portanto discutir, planejar, avaliar e trabalhar coletivamente para a construção de uma nova proposta pedagógica, que incluísse as especificidades de jovens e adultos, representa um avanço nas ações e programas educacionais para EJA em Manaus/ AM.

Avançar em uma nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a educação para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade de toda a população (HADDAD, 2007, p. 15).

No final do ano letivo de 2013, devido à ampliação da nova Proposta Pedagógica a toda rede de ensino municipal em Manaus, conforme exposto no início deste trabalho sobre a elaboração e implementação da proposta do 2º Segmento da EJA a GEJA e a DEF e a equipe de assessores pedagógicos elaboraram um Plano de Ação visando divulgar a proposta do 2º Segmento da EJA nas escolas do turno noturno, abrindo espaços para esclarecimento de dúvidas; foram momentos de muitas discussões, embates, algumas resistências e demonstrações de insegurança principalmente por parte dos professores, pois o tempo entre a implementação das novas diretrizes da proposta nas escolas e as adequações para o início do ano letivo de 2014 foram de dois meses, mas na prática apenas um, se subtrairmos o mês de férias de todos os professores da rede (janeiro), podemos considerar que as adequações escola e proposta ocorreram durante o ano letivo.

Sampaio e Gallian (2011), em seus estudos sobre currículos na escola, abordam sobre elaboração de proposta pedagógica e afirmam que:

Ao pensar sobre a proposta pedagógica vale a pena imaginar uma situação bem favorável em que todos os segmentos da escola estejam representados, para levantar questões, refletir, apontar objetivos e metas, para enfim elaborar a proposta (SAMPAIO; GALLIAN, 2011, p.173).

Vale ressaltar que a proposta do 2º Segmento inicialmente não foi elaborada para atender toda demanda do ensino noturno, mas por determinação da gestão da Semed/Manaus em 2014 ampliou-se a todas as 73 escolas que atendiam o ensino regular noturno.

O resultado final dessa reunião ficou decidido que, de acordo com a necessidade das escolas, havia a possibilidade de agendamento de novas reuniões para avaliação da proposta e obtenção de novas sugestões e possíveis adequações, desde que com coerência e aprovação das equipes das DDZs, GEJA, gestores, pedagogos, professores, alunos, Semed/Manaus e comunidades.

Essa nova proposta para a EJA efetivada na rede de ensino municipal de Manaus, modificou toda a sistemática administrativa e pedagógica utilizada durante décadas pelas escolas da rede, mudando a dinâmica do trabalho docente e o modelo educativo ofertado aos alunos.

Esse cenário nos instigou a direcionarmos nosso estudo para o 2º Segmento da EJA, incluindo alunos e professores com propósito de conhecermos suas experiências, desafios e expectativas a partir da implementação da nova proposta nas escolas da rede de ensino municipal de Manaus/AM. Tivemos a pretensão também em elaborarmos o mapeamento do perfil socioeconômico dos alunos da 5ª fase (8º e 9º ano) e perfil social dos professores, bem como identificar em que medida esses sujeitos participaram dessa nova proposta pedagógica da EJA 2º Segmento.

Para tanto, foi necessário criarmos estratégias para alcançarmos nossos objetivos e desenvolvimento de nosso estudo de maneira ordenada e com bases teóricas sólidas. No próximo capítulo descreveremos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa.

### **CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS: adentrando no universo da pesquisa**

Ludke e André (1986, p. 1) afirmam que para a realização de uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Esse confronto não se origina do nada, ele precisa estar embasado numa hipótese, em um problema que está intrigando o pesquisador e/ou grupo de pesquisadores. O problema é fruto de inquietações, curiosidade, questionamentos em relação à realidade como ela se apresenta.

Neste capítulo descreveremos os passos na construção da investigação, apresentando nossa opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. Delinearemos também o contexto da investigação, descrevendo como ocorreu o processo de escolha do local e das escolas, bem como a seleção, a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e os procedimentos e instrumentos para a coleta, seleção e análise dos dados.

#### **3.1 A definição da metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Manaus no primeiro semestre de 2015. Trata-se de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo. Porém, não descartamos o uso da pesquisa quantitativa para subsidiar nosso estudo, especialmente na consolidação dos dados coletados advindos dos questionários aplicados aos alunos e professores do 2º Segmento da EJA, cujo objetivo foi mapear o perfil socioeconômico dos alunos e perfil social dos professores. Utilizamos também entrevistas semiestruturadas no intuito de conhecermos as vivências do cotidiano, expectativas, desafios e experiências escolares e sugestões para melhoria de aprendizagem (alunos). Com os professores, a utilização desse instrumento de coleta de dados (entrevista) teve a finalidade de obtermos informações acerca da formação inicial e continuada, experiência na docência, chegada à EJA, estratégias de trabalho, o conhecimento que possuem sobre a nova proposta educativa e sugestões para a Proposta Pedagógica do 2º Segmento.

A pesquisa qualitativa, conforme a abordagem de Bogdan e Biklen (1994) apresenta cinco características básicas:

[...] se desenvolve em uma situação natural e o investigador é o instrumento principal, é rica em dados descritivos, visa mais o processo que os resultados ou produtos, a pesquisa qualitativa tem tendência nas análises de dados de maneira indutiva e o mais importante é o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Os autores descrevem que os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos de maneira a considerar as experiências do ponto de vista do informador, conduzindo a investigação como uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na coleta desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Neste sentido buscamos conhecer as experiências, desafios, expectativas, participação no processo educativo na EJA de alunos e professores, após a implementação da proposta pedagógica do 2º segmento da EJA no município de Manaus. Vale ressaltar que em nenhum momento houve interferência na análise dos dados, direta ou indiretamente, por parte da Semed/ Manaus, na elaboração deste estudo.

### 3.2 As escolas: *lócus* do desenvolvimento da pesquisa

A escolha pelas duas escolas ocorreu aleatoriamente, bem como as suas respectivas localizações. O interesse predominante foi buscar informações junto aos sujeitos que frequentam e atuam nas escolas do 2º segmento da EJA.

Após o deferimento da autorização emitido pela Semed/Manaus, a pesquisadora esteve nas escolas, explicando os objetivos da pesquisa.

A Escola dos Sonhos Possíveis, localizada na Zona Sul área urbana de Manaus, o prédio é próprio da Prefeitura Municipal de Manaus, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas do ensino fundamental regular do 4º ao 5º (anos iniciais) e do 6º ao 9º anos finais no diurno (matutino e vespertino) e no ensino noturno

com a modalidade da EJA 1º e 2º Segmento, totalizando no geral 1.600 alunos. No 2º Segmento da EJA tem 268 alunos e 16 professores.

No Projeto Político Pedagógico (PPP, 2014) encontramos a descrição da Escola dos Sonhos Possíveis da seguinte forma: a escola possui uma estrutura física de 16 salas de aulas atendendo nos turnos: Matutino (4º ao 7º anos); Vespertino (7º ao 9º anos) e Noturno 1º e 2º segmento da EJA (3ª 4ª e 5ª fase - EJA).

Os espaços utilizados estão divididos da seguinte forma: laboratório de Informática (1), Gabinete Odontológico (1), Laboratório de Ciências (1), Biblioteca (1), Sala de Música (1), Associação de Pais e Mestres (APM) e Ginásio Poliesportivo (1). Trata-se de uma escola com boa infraestrutura, seus espaços são limpos e organizados.

A Escola dos Sonhos Possíveis já foi vencedora do Prêmio de Gestão Escolar (PGE), essa ação realizada pela Semed/Manaus anualmente presta homenagem aos espaços educacionais públicos que se destacam em quatro eixos de atuação: gestão pedagógica voltada para resultados educacionais; gestão pedagógica com foco em planejamento e ações; gestão participativa e infraestrutura.

De acordo com o PPP da escola, a proposta formativa é “de uma educação transformadora pautada no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexível, buscando resgatar valores e princípios que são de grande relevância para reestruturar a escola, a família e a sociedade que no momento encontra-se em fase de transição”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2014).

As tabelas abaixo apresentam o quantitativo de professores e alunos da Escola dos Sonhos Possíveis:

Tabela 3. Professores/ Escola dos Sonhos Possíveis: quantidade, formação e turno

Quantidade	Formação	Turno
01	Licenciatura em Normal Superior	Diurno e Noturno
13	Licenciatura em Matemática	
05	Licenciatura História	
06	Licenciatura em Pedagogia	
13	Licenciatura em Língua Portuguesa	
02	Licenciatura Plena em Filosofia	
03	Licenciatura Plena em Ed. Física	
02	Licenciatura Plena em Biologia	
06	Licenciatura Plena em Ciências	
03	Licenciatura Plena em Artes	
03	Licenciatura em Língua Inglesa	
03	Graduação em Teologia	

Total: 60 professores

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Tabela 4. Alunos / Escola dos Sonhos Possíveis: quantidade, etapa, modalidade e turno

Quantidade	Ensino regular	Turno
1.300	4º ao 9º anos	Diurno
32	1º Segmento – EJA	Noturno
186	2º Segmento- 4ª fase EJA	Noturno
82	2º Segmento 5ª fase EJA	Noturno
Total: 1.600 alunos		

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A Escola da Esperança consta no seu Projeto Político Pedagógico (2014) as seguintes informações: a escola esta localizada na Zona Leste, área urbana de Manaus, considerada área vermelha, o que significa que nesta área estão concentrados maiores índices de violência e tráfico de drogas e isso se reafirma ao consultarmos os dados fornecidos pelo Diagnóstico da Criminalidade do Estado do Amazonas de 2012, que ao subdividirem as ocorrências de roubos, homicídios e trafico de entorpecentes entre os bairros da capital Amazonense, revelaram que 70% de furtos, 33% dos homicídios e 32% do tráfico de drogas ocorreram na Zona Leste de Manaus (SSP/AM, 2012).

O prédio Escola da Esperança é próprio da Prefeitura Municipal de Manaus, apresenta problemas de infraestrutura, as salas de aulas com portas e janelas quebradas e os aparelhos de ar condicionado sem funcionamento, refeitório com pouca iluminação, cadeiras quebradas, banheiros sem manutenção.

No PPP (2014) descreve que a prática educacional pretendida pela escola é “valorizar a diversidade dos alunos e professores, preocupada com os processos de formação humana, considerando as suas várias dimensões, social, cultural, afetiva, cognitiva, biológica, estimulando condutas que busque potencializar o trabalho coletivo e valorizando a participação de toda a comunidade escolar nos processos de discussão e decisão”.

Atualmente a Escola da Esperança atende 1.151 alunos e 42 professores. E no 2º Segmento tem seis turmas de 4ª fase com 143 alunos e seis turmas de 5ª fase com 195 alunos e 15 professores no turno noturno. Têm 14 salas, 01 quadra de esporte, 01 refeitório e uma biblioteca utilizada como deposito de livros didáticos (não tem Bibliotecária), 01 laboratório de informática.

Tabela 5. Professores/ Escola da Esperança: quantidade, formação e turno

Quantidade	Formação	Turno
05	Ensino médio (magistério)	Diurno e noturno
37	Graduação e Especialização	

Total: 42 professores

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Tabela 6. Alunos / Escola da Esperança: quantidade, etapa, modalidade e turno

Quantidade	Ensino regular	Turno
440	6º e 7º ano	Matutino
373	8º e 9º ano	Vespertino
338	2º Segmento-EJA	Noturno

Total: 1.151 alunos

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### 3.3 Os participantes da pesquisa: professores e alunos do 2º Segmento da EJA

Em posse dos Termos Livres Esclarecidos (APÊNDICE A e B) previamente autorizados pelo Comitê de Ética (UNIARA), procuramos garantir os princípios éticos apontados por Bogdan e Biklen (1994): a) as identidades dos sujeitos foram protegidas, para que não houvesse nenhum desconforto aos participantes, em função dos dados coletados; b) os participantes foram tratados com respeito; c) ao negociar autorização para efetuar o estudo, a pesquisadora esclareceu sua intencionalidade e manteve o acordo, bem como o respeito até o final da conclusão dos estudos; d) buscou-se manter atitude autêntica ao registrar resultados. Usamos nomes fictícios para as escolas e participantes da pesquisa, visando preservar suas identidades.

Definimos como participantes da pesquisa alunos e professores por considerarmos como os principais sujeitos no processo de escolarização. Entretanto precisávamos delimitar o universo a ser pesquisado, ressaltando que a intenção desse estudo é obtermos dados em termos qualitativos e alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho.

Na Escola dos Sonhos Possíveis, convidamos todos os 16 docentes que atuam no 2º Segmentos a serem voluntários nesta pesquisa; entretanto, alguns docentes tiveram dúvida em assinar o Termo de Consentimento referente ao questionário e posteriormente assinalar a intenção de continuar participando da próxima etapa da pesquisa que, neste caso, seria a entrevista. Explicamos que se tratava de uma pesquisa

de pós-graduação e que o Termo era um documento que garantia uma participação voluntária, além de proteger sua identidade. Ainda assim, a maioria não se dispôs a participar e, dos 16 docentes, 06 aceitaram responder o questionário e 03 assinalaram a intenção de participar das entrevistas.

Ao contrário dos professores, os alunos se mostraram receptivos, pois todos os 10 alunos de uma das turmas da 5ª fase, após a explicação da pesquisadora na sala, aceitaram ser voluntários e marcaram a intenção de participar da entrevista, assinaram o Termo de Consentimento e responderam ao questionário. Porém precisávamos delimitar o número de participantes na entrevista, por esse motivo tivemos que realizar um sorteio para que chegássemos à quantidade desejada, que foram de 04 alunos a serem entrevistados.

Os procedimentos para a coleta de dados na Escola da Esperança foram os mesmos que adotamos na primeira escola. A pesquisadora se apresentou, explicou os objetivos do estudo e estendeu o convite aos 07 docentes que estavam presentes na sala dos professores, todos se mostraram dispostos a participar e assinaram o Termo de Consentimento, preencheram o questionário e assinalaram a intenção em participar da entrevista, realizamos o sorteio entre os participantes (07) e 04 professores foram entrevistados.

Os alunos da Escola da Esperança no dia da aplicação do questionário pareciam ansiosos para sair da escola e apenas 07 se dispuseram a responder o questionário e 03 alunos aceitaram participar da entrevista, nessa escola não foi preciso realizar o sorteio.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, em horários e salas previamente agendadas com os participantes e tiveram duração de 50 minutos.

Na Escola dos Sonhos Possíveis, a orientadora pedagógica nos auxiliou.

Na Escola da Esperança quem nos direcionou foi o gestor e no dia seguinte a pedagoga nos atendeu e nos direcionou ao local das entrevistas.

A todos os participantes da pesquisa foram disponibilizados a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento no local da pesquisa, tanto para o questionário quanto para as entrevistas.

Elaboramos dois quadros contendo informações da utilização dos instrumentos de pesquisa e quantidade de participantes:

Quadro 3. Quantidade de participantes - Escola dos Sonhos Possíveis

<b>Questionário</b>		
Professores	Alunos 5ª fase	TOTAL
Respondentes 06 professores	Respondentes 10 alunos	Participantes 16
<b>Entrevista</b>		
Professores	Alunos - 5ª fase	
Entrevistados 03 professores	Entrevistados 04 alunos	Participantes 07

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Quadro 4. Quantidade de participantes - Escola da Esperança

<b>Questionário</b>		
Professores	Alunos 5ª fase	TOTAL
Respondentes 07 professores	Respondentes 07 alunos	Participantes 14
<b>Entrevista</b>		
Professores	Alunos- 5ª fase	
Entrevistados 04 professores	Entrevistados 03 alunos	Participantes 07

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### 3.4 Os instrumentos para coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, questionários com perguntas fechadas e abertas e entrevistas semiestruturadas.

A análise documental possibilitou a realização de leitura detalhada da Proposta Pedagógica da Semed-Manaus, sobretudo conhecer as orientações, concepções, metodologias adotadas para o processo formativo para o 2º Segmento e a legislação que fundamenta e regulamenta a modalidade de EJA no sistema educacional brasileiro e no âmbito municipal.

Os questionários foram elaborados com perguntas fechadas e abertas que possibilitaram revelar os perfis (social e socioeconômico) dos participantes e sobre a Proposta Pedagógica do 2º Segmento.

As entrevistas semiestruturadas partiram da elaboração de um roteiro (APÊNDICES: E - F) de forma que pudesse nortear nossa abordagem de acordo com os objetivos que se pretendia alcançar neste caso: a obtenção dos relatos dos alunos e professores sobre suas experiências (profissional e escolar), formação inicial e continuada, estratégias de trabalho, material didático (professor) concepções sobre a EJA (aluno e professor), expectativas de futuro (aluno), sugestões para a proposta (aluno e professor).

A opção pela entrevista se deu por suas qualidades que consistem em enumerar, da forma mais abrangente possível, as questões que desejamos abordar. A eficácia desse instrumento é reafirmada por Ludke e André (1986, p.33), uma vez que segundo as autoras, “a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa nas ciências sociais. Desempenhando um importante papel nas atividades científicas e outras atividades humanas”.

Importante frisar que a entrevista semiestruturada com alunos e professores não teve o intuito de confrontar a visão que os diferentes sujeitos têm da atual proposta pedagógica para EJA, mas conhecer suas experiências, desafios, expectativas e como cada pesquisado se posiciona a partir desse novo modelo educativo para a EJA, e participaram ou não na elaboração da Proposta Pedagógica e as contribuições que essas informações podem trazer para avançar qualitativamente nas ações e programas destinados a essa modalidade de ensino.

## CAPÍTULO IV: PERFIL DE ALUNOS E PROFESSORES DA EJA

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões sobre alunos e professores do 2º Segmento da EJA, a partir da aplicação do questionário.

Os dados foram organizados com base em três eixos temáticos, conforme quadro abaixo:

Quadro 5. Eixos temáticos

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>
1. O perfil dos sujeitos: identificação, formação inicial e continuada, aspectos social e econômico, tempo de experiência profissional, experiência na EJA, participação na elaboração da Proposta Pedagógica (Professores) e participação em reuniões pedagógicas na escola (alunos).
2. Desafios de alunos e professores: experiências na docência e chegada na EJA, concepções sobre a modalidade de ensino, estratégia de trabalho, material didático, formação continuada em serviço (professores). Experiência escolar, vivências, concepções sobre a EJA, sugestões para compor a proposta do 2º Segmento (alunos).
3. Expectativas de futuro :alunos do 2º Segmento da EJA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os perfis foram inseridos nos eixos temáticos para que tivéssemos dados do perfil dos alunos e professores do 2º segmento da EJA, bem como identificar se alunos participavam das reuniões escolares e em que medida ocorreu à participação dos professores na construção dessa nova proposta 2º Segmento da EJA na rede de ensino municipal de Manaus/AM.

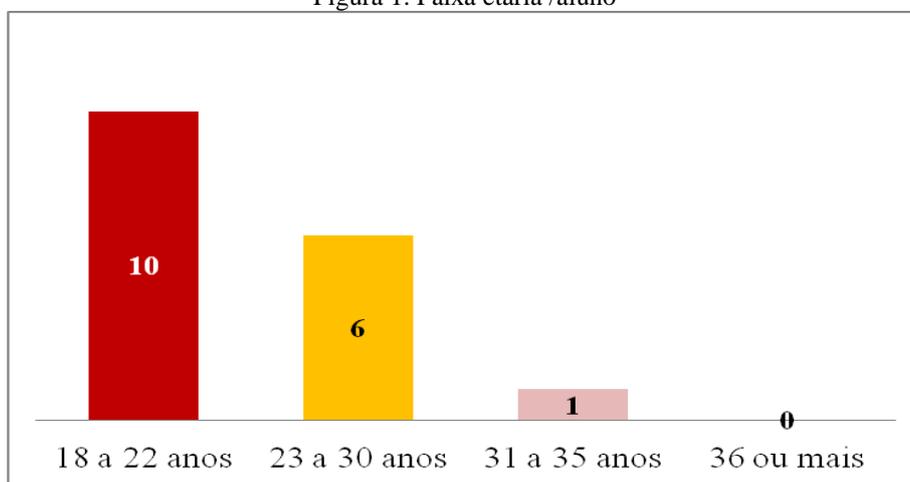
Inicialmente, fizemos a tabulação dos dados relativos aos questionários e agrupamos as informações em forma de gráficos para proporcionar uma melhor visualização dos perfis dos participantes da pesquisa. Após a consolidação das informações, buscamos dialogar com bibliografias especializadas e outras fontes de dados que fazem abordagem sobre a temática relacionada ao perfil de alunos e professores da EJA. Nessa etapa da pesquisa participaram 17 alunos da 5ª fase (2º segmento) e 13 professores de diversas áreas do conhecimento que em duas escolas municipais localizadas em diferentes zonas da cidade de Manaus.

#### 4.1 Quem são os alunos que frequentam o 2º Segmento da EJA?

A diversidade é uma das principais marcas do público da EJA: diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes culturas. Por outro lado, algumas concepções, experiências e expectativas são comuns à maioria; entretanto, precisávamos buscar dados fornecidos pelos próprios alunos e assim obtermos informações condizentes com a realidade do perfil do nosso grupo pesquisado, ou seja, saber que são os educandos que hoje estão frequentando as salas de aula do 2º Segmento da EJA em Manaus, e assim iniciamos nossas discussões e reflexões sobre esses sujeitos que fazem parte de um determinado contexto escolar, envolvidos em uma nova proposta de escolarização para EJA.

As informações contidas nas figuras de 1 a 11 estão relacionadas ao perfil socioeconômico dos alunos (gênero, faixa etária, quantidade de filhos, trabalho, renda familiar), motivação para estudar na EJA, o conhecimento que possuem sobre a Proposta Pedagógica e participação nas reuniões promovidas nas escolas que frequentam.

Figura 1. Faixa etária /aluno



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os dados obtidos sobre o perfil etário do público da EJA revelam que 10 estudantes são jovens entre 18 e 22 anos, 6 estão entre 23 e 30 anos e apenas 01 encontra-se na faixa dos 31 a 35 anos. Esses dados relativos à faixa etária entre 31 e 35 anos que aparecem com percentuais menores podem ser resultados da oferta de um

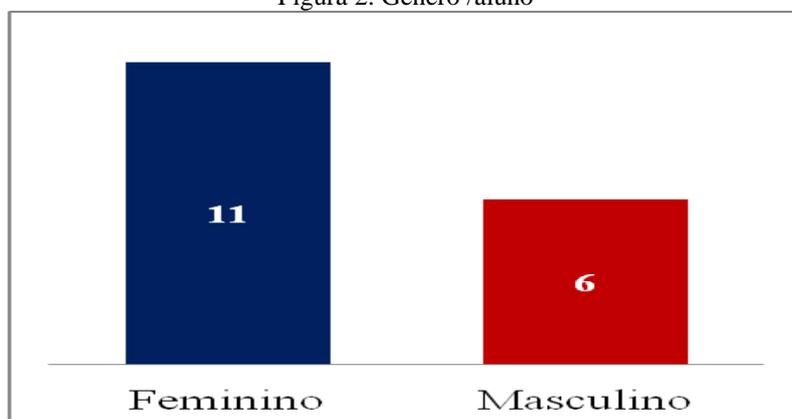
programa específico para EJA para pessoas a partir de 35 anos, conforme pontuado no capítulo 1, e dos exames de suplência ofertado pela Semed/ Manaus.

Os percentuais obtidos em nosso estudo se comparados aos dados fornecidos pelo Censo Escolar 2013, apontam que embora o Brasil atenda cerca de 100 mil idosos (60 anos e mais) . A faixa etária de 15 a 44 anos responde por cerca 86,1% de suas matrículas (INEP, 2013).

Considerando as idades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental da EJA, há evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular, seja por iniciativa própria dos alunos ou da própria escola.

As discussões levantadas nesses resultados contribuem para uma reflexão acerca dessa experiência que está ocorrendo no 2º segmento da EJA na rede municipal de Manaus, visto que os alunos que hoje estão frequentando as salas da EJA são oriundos do ensino regular noturno e que a partir da implementação da Proposta Pedagógica do 2º Segmento foram inseridos na EJA, e que pode confirmar essa hipótese apontada pelo Censo Escolar. E, ainda, o ensino noturno também vem recebendo parte dos alunos do diurno, os repetentes, os que estão com distorções idade/ano de estudo. Outro fenômeno observado a partir desses resultados é o aumento de jovens na EJA. Uma tendência que se configura como mais um desafio para a educação. Hadadd e Di Pierro (2000) corroboram com essa afirmação e descrevem que nos últimos anos, em especial, a partir da década de 90, a EJA vem sofrendo um processo de juvenilização, sobretudo, a partir da desconfiguração ocorridas nos programas destinados à democratização e oportunidades formativas para adultos trabalhadores que passaram a cumprir funções de aceleração de estudos a jovens e adultos com defasagem idade/ano de estudo e regularização do fluxo escolar.

Figura 2. Gênero /aluno



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

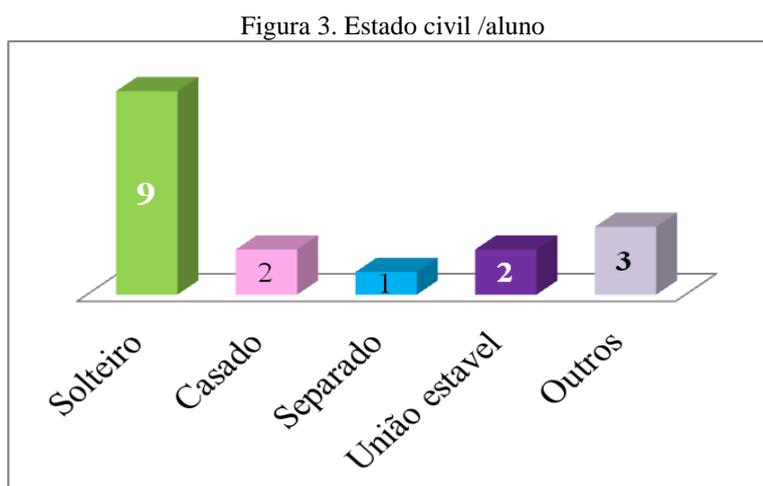
Os dados obtidos sobre gênero dos alunos do 2º Segmento (Figura 2) apontam que a maior parte são mulheres. A partir desses resultados podemos concluir que o perfil dos participantes é predominantemente jovem e do sexo feminino. Segundo o Censo de 2010, aponta que 35,8% da juventude brasileira estão estudando. Do total de mulheres jovens, 36,8% estão na escola, ou seja, elas correspondem a 51,3% dos jovens estudantes.

Porém, esse desempenho não se reflete, em igual, ou melhor, acesso ao mercado de trabalho e às condições laborais que enfrentam especialmente as mulheres de classes sociais mais baixas. São mulheres jovens, que vivenciam piores condições salariais e atuam na informalidade e que na maioria das vezes precisam conciliar estudo, trabalho, maternidade e afazeres domésticos.

Na pesquisa realizada por Ferreira (2008, p.5) sobre gênero na EJA:

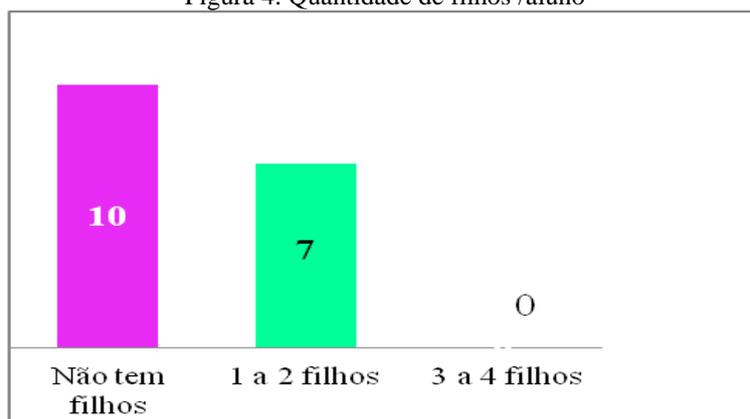
Essa associação da ideia “ser mulher” ligada à de “guardiã da família”, é muito forte em suas definições. Esse papel exercido de mulher/mãe/esposa, foi construído por várias gerações, numa ordem patriarcal predominante e que prevalece até hoje. A preocupação com a família e com os afazeres da casa retratam a permanência, na cultura popular, de resquícios de subalternidade que a mulher sofreu (sofre) na sociedade brasileira por ter sido imposta a ela a esfera doméstica com todas as atribuições inerentes aos cuidados para a sobrevivência dos entes familiares.

Esses fatores podem se configurar como obstáculos para a conclusão da escolarização das mulheres.



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

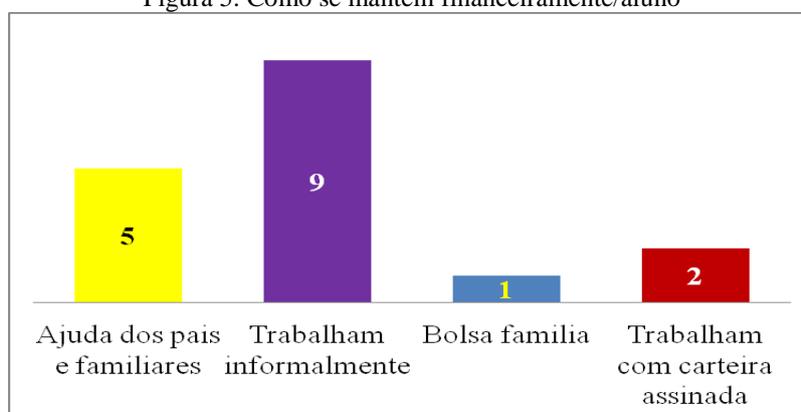
Figura 4. Quantidade de filhos /aluno



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

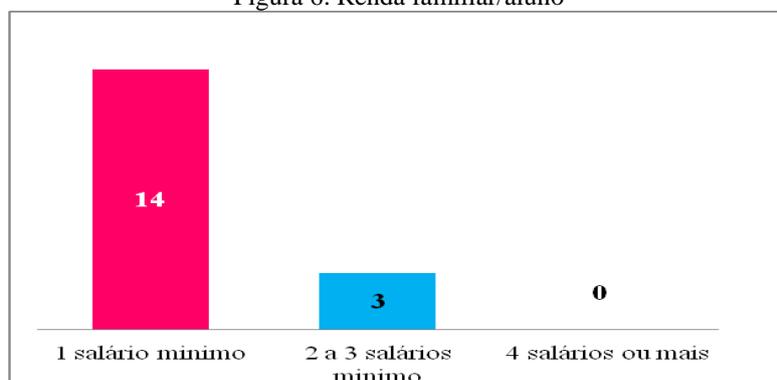
Os dados nas figuras 3 e 4 indicam que maior parte são alunos solteiros (09 alunos) e sem filhos (10 alunos); revelam também que 07 alunos têm filhos. Os dados divulgados pela Fundação Perseu- ABRAMO em 2005 apontam que 20% dos meninos que largaram os estudos tiveram o primeiro filho antes dos 18 anos. Entre as mulheres, esse percentual é de quase 50%. Dessas, 13% se tornaram mães antes dos 15 anos, 15% aos 16 anos e 19% aos 17 anos.

Figura 5. Como se mantém financeiramente/aluno



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

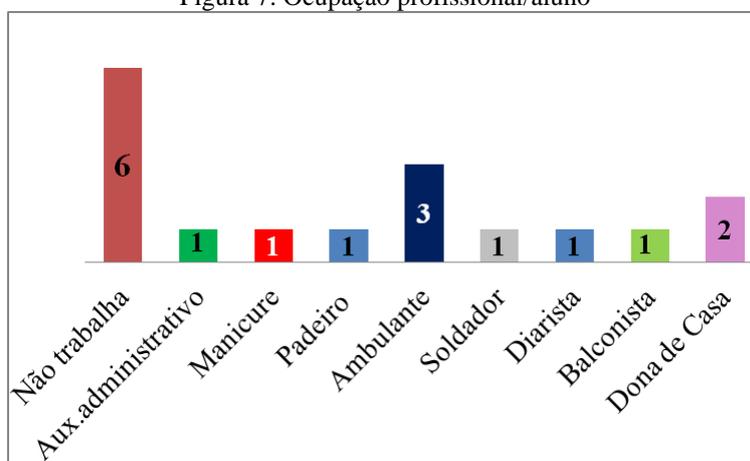
Figura 6. Renda familiar/aluno



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

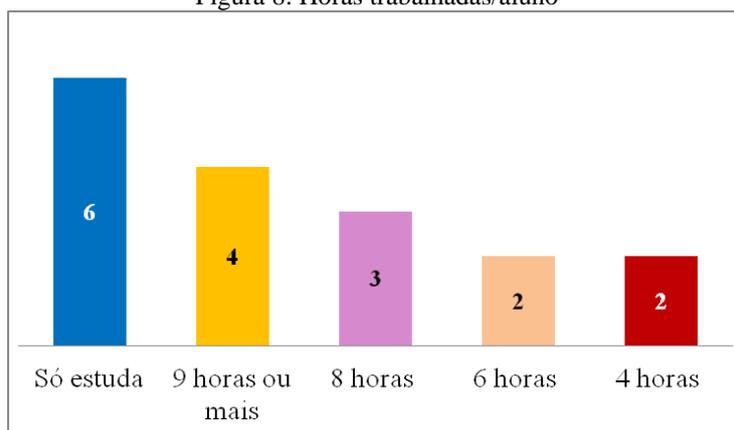
Os dados das figuras 5 e 6 apresentaram aspectos econômicos dos alunos: maior parte se mantém financeiramente por meio de trabalhos informais (sem registro trabalhista) e 05 contam com a ajuda da família. Verificamos que 14 alunos afirmam ter renda familiar de um salário mínimo e 03 alunos apontam que possuem renda familiar de dois a três salários mínimos. Com base nesses dados é possível mensurar as condições econômicas do educando da EJA. Segundo Haddad (2011), aqueles que demandam as vagas da EJA são os mais pobres, os que pertencem aos níveis mais baixos das classes sociais, aqueles excluídos dos direitos sociais básicos e por desconhecimento ficam impossibilitados acessá-los.

Figura 7. Ocupação profissional/aluno



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Figura 8. Horas trabalhadas/aluno



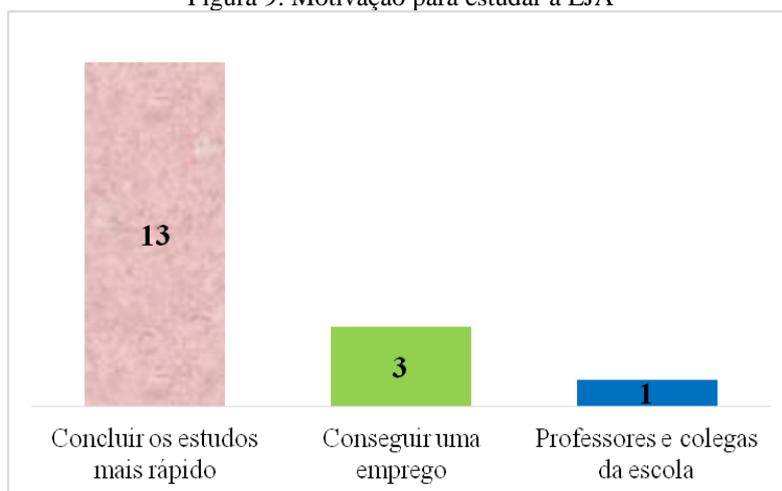
Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os dados das figuras 7 a 8 revelaram que os alunos da EJA, 2º Segmento em sua maioria, são trabalhadores (11 alunos), destes, 09 atuam na informalidade e 06 não trabalham e recebem ajuda dos pais e familiares, além da ajuda financeira dos pais 01

recebe auxílio do governo: bolsa família. Identificamos apenas 02 alunos com registro na Carteira de Trabalho: um soldador e um auxiliar administrativo.

A EJA por ser uma modalidade de ensino ofertada geralmente no turno noturno atrai tanto os jovens e adultos que trabalham e aqueles que almejam inserção no mercado de trabalho, pois significa disponibilidade de tempo durante o dia, permitindo a busca por uma vaga de emprego.

Figura 9. Motivação para estudar a EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Na figura 9 o motivo de cursar a EJA, finalizar os estudos em um tempo menor que o ensino regular aparece na maioria das respostas dos alunos (13). Em seguida, 03 afirmaram que estudam na EJA para conseguir um emprego e 01 aluno apontou que o motivo são os professores e colegas da escola.

Frequentar a escola pode representar um meio para esses alunos se manterem empregados, serem promovidos ou conseguirem um emprego melhor.

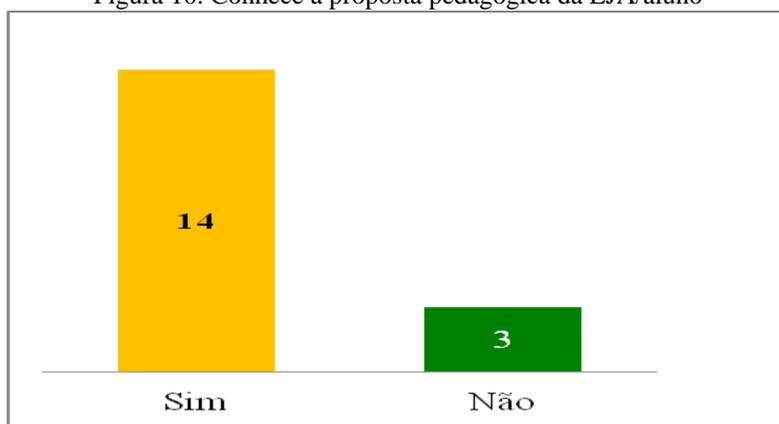
A escola pode representar também um espaço de socialização e lazer, especialmente, os jovens de classe populares, visto que a escola se configura como “um espaço de relações sociais humanas” Gadotti (2008, p.166) um lugar que não é destinado somente para estudar, serve também para os encontros, discussões e conversas com outras pessoas.

O quantitativo daqueles que apenas estudam e se mantêm com a ajuda da família e frequentam as salas da EJA também são relevantes e sinalizam para adição de outros elementos na composição da diversidade do público da EJA: os que estão frequentando

o turno noturno por vontade própria para concluir os estudos em tempo menor ou por apresentarem distorções idade/ano e que foram remanejados para o ensino noturno.

Nas figuras abaixo, 10 e 11 as perguntas foram direcionadas para verificar o conhecimento dos alunos sobre a nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento e participação em reuniões da escola.

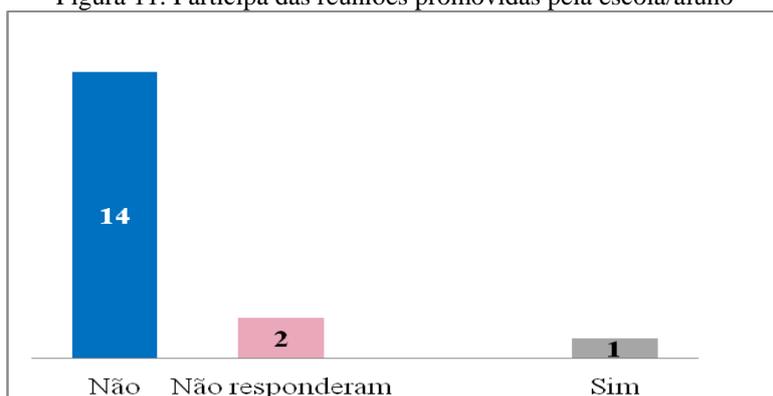
Figura 10. Conhece a proposta pedagógica da EJA/aluno



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Conforme a figura 10, a maioria dos alunos (14) responderam que conhecem o funcionamento da nova Proposta Pedagógica (tempos de aula, avaliação, divisão dos blocos de disciplinas, as fases e anos de estudos) e 03 alunos afirmaram que não conhecem a proposta .

Figura 11. Participa das reuniões promovidas pela escola/aluno



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Nos dados da figura 11, apenas 01 aluno afirma ter participado de uma reunião no início do ano letivo; trata-se da reunião de integração que ocorre com todos os alunos, pais, professores, pedagogos no primeiro dia de aula na escola, um momento em que o

gestor informa os direitos e deveres dos alunos e o funcionamento de maneira geral da escola.

Os 14 alunos que responderam não terem participado de nenhuma reunião, provavelmente esqueceram-se de citar sua participação nessa primeira reunião do início do período escolar, o que explicaria a fonte de conhecimento da maioria dos participantes da pesquisa sobre o funcionamento da nova Proposta Pedagógica, conforme consta na figura 10.

Os resultados também sinalizam para pouca ou nenhuma participação nas reuniões relacionadas à Proposta Pedagógica da EJA.

A escola é concebida como espaço para a construção do conhecimento, com base nesse pressuposto seria relevante proporcionar um ambiente com condições para pensar, questionar, promovendo a inserção dos alunos nas ações pedagógicas, criando momentos para expressarem opiniões, tirarem dúvidas e refletirem sobre o processo de formação que participam.

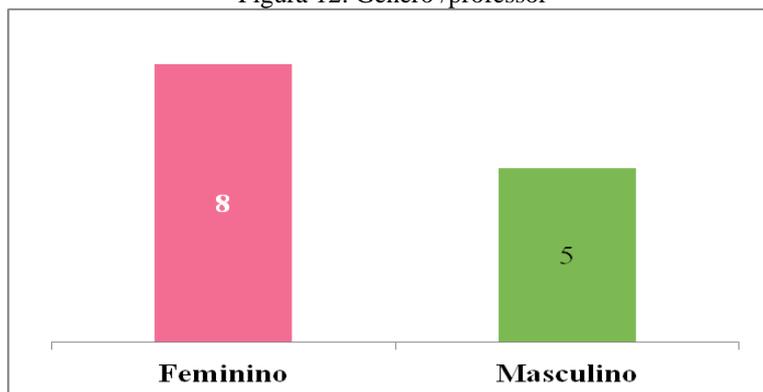
Segundo Sampaio e Gallian (2013), o trabalho da escola é acolher, socializar, dialogar com os saberes, costumes, tradições, instaurando novos desafios para que alunos possam avançar no processo de pensar e conhecer.

Após as descrições obtidas sobre o perfil socioeconômico dos alunos, a motivação para estudar na EJA, o conhecimento que possuem sobre a nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento e se participavam das reuniões promovidas nas escolas que frequentam, conforme figuras apresentadas anteriormente. Prosseguimos nossas discussões com bases nos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores.

#### 4.2 Quem são os professores que atuam na EJA 2º Segmento?

Os dados sobre o perfil social dos professores que estão atuando no 2º Segmento da EJA vão além das informações sobre sua experiência profissional, formação acadêmica e continuada, abordamos também aspectos individuais, gênero, faixa etária, tempo de atuação na docência, horas trabalhadas, participação na elaboração da nova Proposta Pedagógica da EJA e o nível de conhecimento que os professores possuem sobre a proposta.

Figura 12. Gênero /professor



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

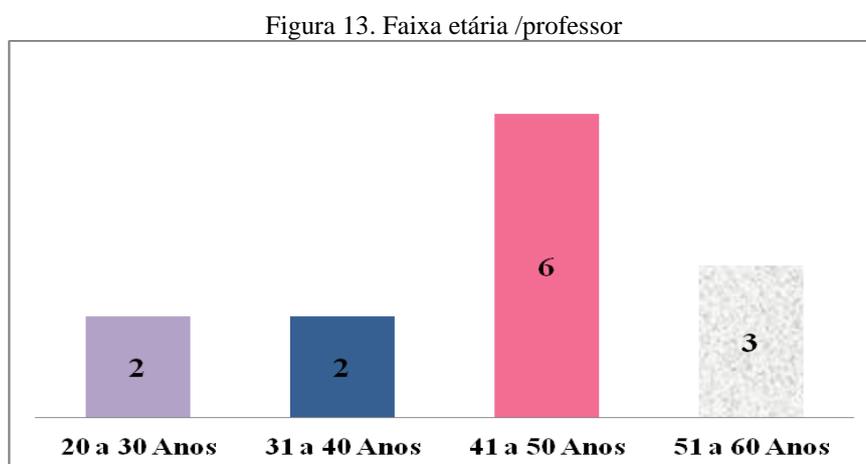
Nos dados da figura 12 foram identificados que 08 professores do 2º Segmento são do sexo feminino e 05 do sexo masculino. Os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014) apontam que a profissão de docente é majoritariamente exercida por mulheres.

A pesquisa sobre: “O que Fazem, o que Pensam, o que Almejam os Professores Brasileiros” (UNESCO, 2004) corrobora para confirmação desses dados, visto que esse estudo revelou a feminização no magistério e apresenta uma discussão teórica acerca dos fatores que contribuíram para essa predominância feminina na docência. Dentre os principais fatores foram citados a expansão do mercado de trabalho e o aumento na demanda escolar, e que com o início da industrialização no país, estimulou os homens a procurarem por novas profissões com salários mais altos, abrindo espaços para as mulheres ocuparem essas vagas ainda que fossem consideradas ocupações mal remuneradas. Outra questão citada nesse estudo foi à associação escola e maternidade, transferindo para a professora uma imagem maternal, ou seja, a escola era vista como a continuidade da educação do lar. O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o “cuidado” (UNESCO, 2005).

A representação de que mulheres apresentam melhores características para docência nos permite concluir que se trata de uma construção social de gênero e que vem se mantendo historicamente em nossa sociedade.

As discussões levantadas dialogam com os dados apresentados em nosso estudo e trazendo a tona um importante tema que merece atenção especial no campo de pesquisa

educacional e que pode contribuir para formação da identidade docente, sobretudo da mulher professora, da mulher profissional.



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

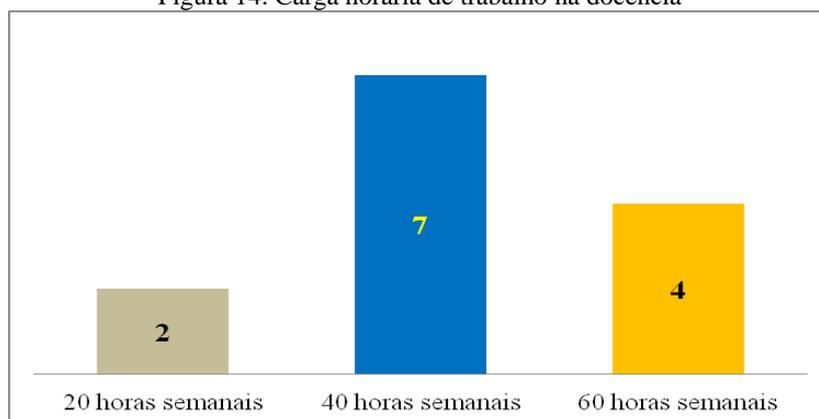
A figura 13 demonstrou que a faixa etária predominante nesse grupo pesquisado está entre 41 a 50 anos (06) em seguida entre 51 a 60 anos (03) e 31 a 40 anos (02) e 21 a 30 anos (02).

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE - publicou em 2014 resultados de um estudo no período entre 2002 a 2013 sobre a faixa etária de professores no Brasil e o tempo de permanência na docência. Os dados apontaram para duas mudanças no perfil etário dos professores brasileiros:

A primeira é que ele entra na carreira mais tarde. Os ingressantes em cargos estatutários com até 25 anos representavam somente 21,5% do total, enquanto os que tinham até 35 anos permaneceram em patamar relativamente próximo ao de 2002 (71%). Em síntese, houve queda expressiva do contingente que ingressava com até 25 anos, porém a maioria continuou com idade inferior a 35 anos. A segunda alteração refere-se ao aumento da permanência do professor na carreira, com o número dos que têm mais de 40 anos passando de 637 mil (34,9%) para 1,1 milhão (46,1%) (DIEESE, 2014, p.36).

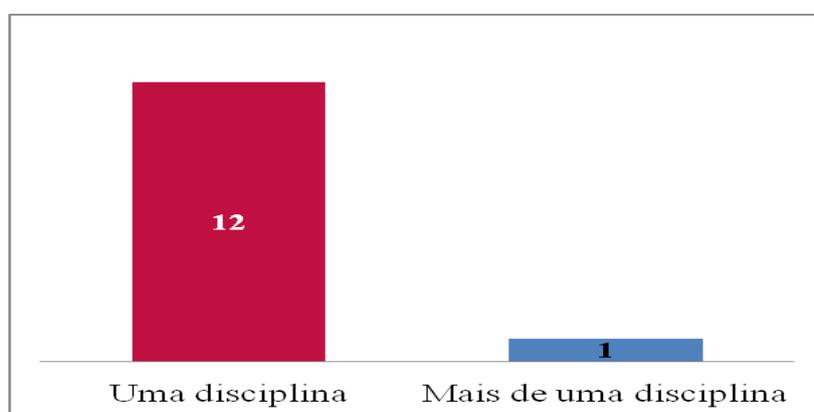
Observando os dados da faixa etária dos docentes participantes de nossa pesquisa e os dados apresentados pelo DIEESE (2014), constatamos semelhanças em termos do tempo de permanência na docência e faixa etária dos professores.

Figura 14. Carga horária de trabalho na docência



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Figura 15. Quantidade de disciplinas ministradas na EJA



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

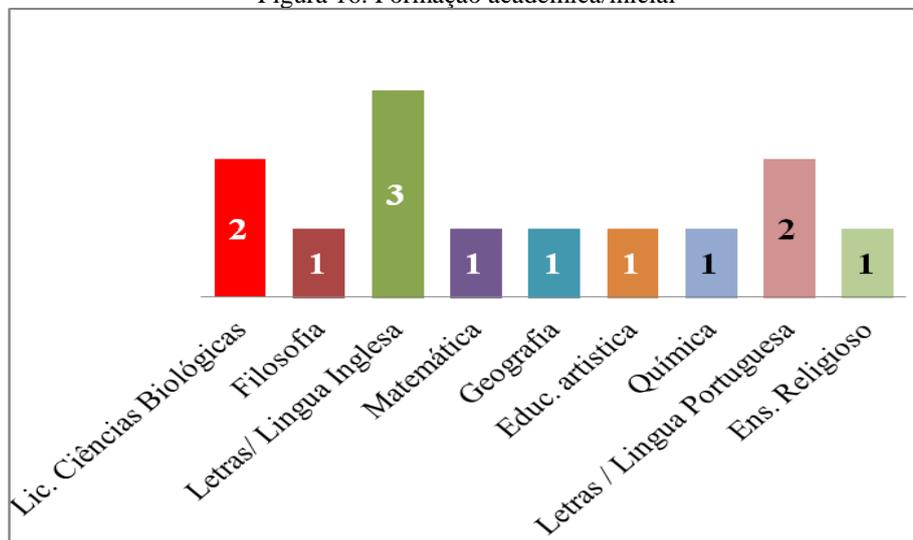
Na figura 14 os dados revelam que 07 professores cumprem uma carga horária de 40 horas semanais e 04 docentes trabalham 60 horas semanais e 02 cumprem uma jornada de 20 horas semanais. Esclarecendo que a pergunta foi direcionada a jornada de trabalho cumprida apenas no serviço público e que não incluímos a carga horária desses profissionais em outra atividade docente no segmento privado.

Nos resultados do DIEESE (2014) revelaram que em 2002, os professores concentravam-se na faixa de 20 a 25 horas trabalhadas semanais (38,0%). Quatro anos depois, o percentual de professores nesta faixa cresceu para 39,1%, mas, neste período, a variação mais expressiva ocorreu na faixa de 36 a 40 horas, com queda de 35,2% para 31,9%. Destacamos que a diminuição da jornada média não pode ser associada à redução do tempo dedicado ao mercado de trabalho, pois os dados referem-se à jornada semanal

no trabalho principal, já que devido à precarização da carreira docente, parte significativa dos profissionais possui mais de um vínculo de trabalho.

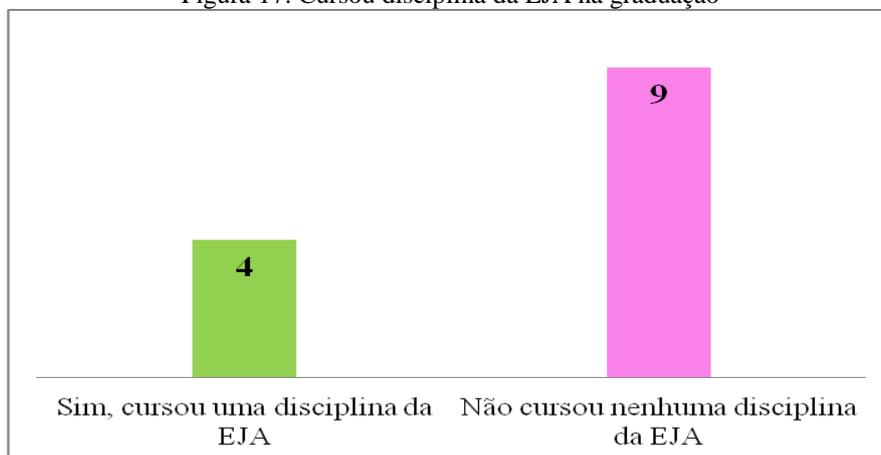
Na figura 15 sobre a quantidade de disciplinas ministradas, 12 afirmaram que ministram apenas uma disciplina e 01 professor ministra mais de uma disciplina.

Figura 16. Formação acadêmica/inicial



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Figura 17. Cursou disciplina da EJA na graduação



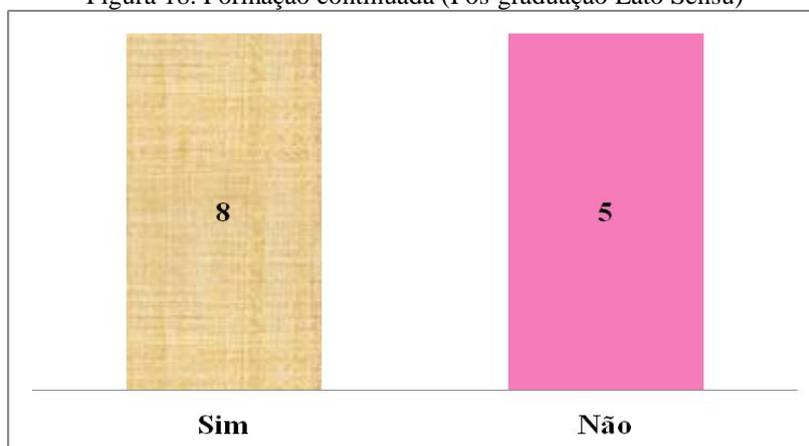
Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Na Figura 16 a formação acadêmica (inicial) de professores que atuam no 2º Segmento da EJA – as respostas ficaram distribuídas de maneira fragmentada. As formações acadêmicas que apareceram foram: Licenciatura em Letras/Língua Inglesa (04), em seguida de Ciências Biológicas (02), Filosofia (01), Ensino Religioso (01), Letras/Língua Portuguesa (01), Matemática (01), Química (01) e Geografia (01).

Na figura 17, os dados apontam que 09 professores não cursaram nenhuma disciplina da EJA em sua formação acadêmica e 04 afirmaram que cursaram disciplinas da EJA durante sua formação inicial. Esses resultados estão relacionados à desarticulação dos currículos dos cursos de licenciatura ofertados nas universidades do país com a EJA.

Nas pesquisas de Laffin (2015) sobre formação inicial de educadores no campo da EJA, a autora realizou um levantamento em 59 universidades Federais Brasileiras. Na Região Norte, das 8 Universidades analisadas, apenas uma apresentou em seu currículo a oferta de disciplina obrigatória da EJA no curso de Educação do Campo e outras 3 ofertava como optativa, 4 Universidades que não ofertavam nenhuma das opções.

Figura 18. Formação continuada (Pós-graduação Lato Sensu)



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Na Figura 18, os resultados sobre formação continuada dos professores em nível de pós-graduação (Lato Sensu): revelaram que 08 cursaram uma pós-graduação (Lato Sensu) e 05 não cursaram.

Os cursos de pós-graduação Lato Sensu citados foram: Educação e Matemática, Gerontologia, Gestão Educação e Ética, Biotecnologia, Gestão Ambiental, Inglês e Tradução, Produção de Textos, Psicopedagogia.

Deste universo pesquisado, apenas 01 professor cursou *Stricto Sensu* (mestrado) em Ciências da Saúde.

A Semed/Manaus prevê em seu Plano de Cargos e Salário (PCS) afastamento das atividades docentes para qualificação nesse nível de formação, sendo 24 a 30 meses para mestrado e 04 anos para doutorado.

De acordo com informações do *site* da Semed/Manaus, entre o ano de 2005 a 2014, cerca de 360 educadores da Semed/Manaus foram liberados para cursar mestrado e neste mesmo período 70 para doutorado, ou seja, apenas 4,3% de professores tiveram acesso a esses níveis de formação. Ressaltando que essa liberação é realizada com ônus limitado ao professor (Semed/Manaus, 2015), o que significa que é mantido apenas o salário base e o auxílio alimentação no período de afastamento do docente para estudo.

O sistema de pós-graduação brasileiro está dividido em *Lato Sensu e Stricto Sensu*, e tem como objetivo atender aqueles que concluíram algum tipo de curso superior (graduação), e que almejam complementar seus estudos ou formação acadêmica, para pesquisa ou docência. A expansão das Instituições de ensino superior privadas, e com a exigência da qualificação do corpo docente na pós-graduação como pré-requisito para Avaliações Institucionais, especialmente para mensurar dados qualitativos da educação, os programas de *Stricto Sensu* aparecem em destaque tornando-se uma necessidade competitiva para os profissionais que atuam na área.

O Plano Nacional de Pós - Graduação (PNPG) de 2005-2010, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, MEC), descreve que apesar do crescente número de docentes matriculados nos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, persiste uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil, uma vez que no Sudeste concentram-se 54% dos cursos de mestrado e 66% dos de doutorado, seguidos da região Sul 19,7% e 17,1%, Nordeste 15,6% e 10,3%, Centro – Oeste 6,4% e 4,1%, região Norte 3,5% e 1,8%.

A partir desses dados, constatamos que o acesso à formação continuada em nível *Lato Sensu e Stricto Sensu* dos docentes que atuam na educação básica em Manaus ainda é insuficiente, evidenciando a ausência de políticas públicas para formação desses profissionais na região Norte.

No âmbito municipal, a oferta de formação continuada docente é responsabilidade da Semed/Manaus e são formações realizadas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM).

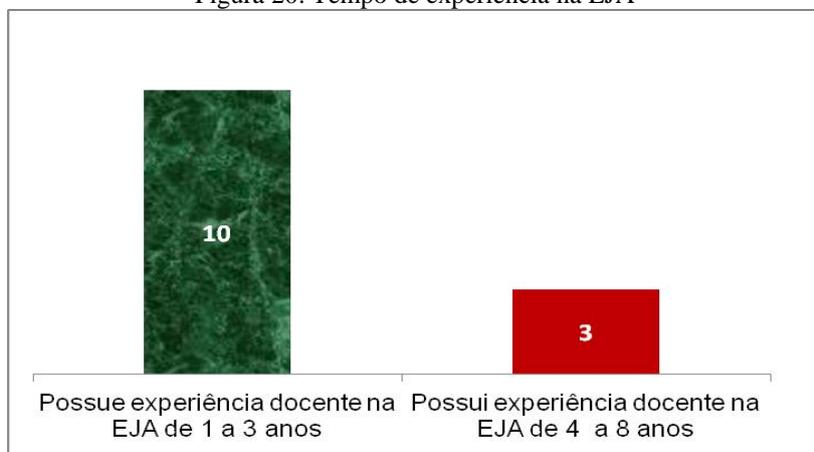
A DDPM é um espaço de formação continuada, criada em 2001 cujo objetivo é desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade com foco na promoção de uma educação de qualidade (Semed, 2015).

Figura 19. Tempo de experiência docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Figura 20. Tempo de experiência na EJA



Fonte: Elaborado pela autora , 2015.

Na figura 19 o tempo de experiência apresentado aponta que 05 professores já possuem experiência como docente entre 11 a 20 anos e 03 dos educadores tem experiência na docência entre 5 a 10 anos. Souza (2013), ao pesquisar sobre “O professor da educação básica no Brasil”, descreveu que os docentes em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho e, de acordo com o Censo dos Professores do Magistério- CPM, 2008, quase  $\frac{1}{4}$  dos profissionais docentes possuem entre 20 a 25 anos de experiência docente.

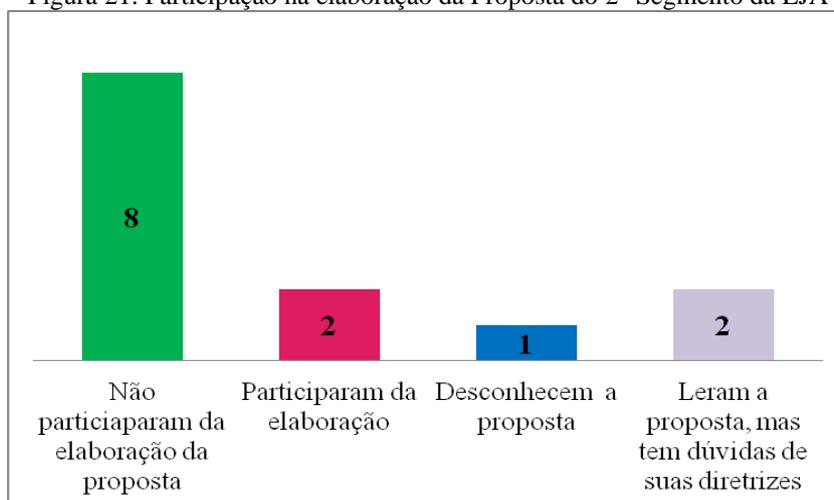
Quando direcionamos para o tempo de experiências na EJA, conforme figura 20, o quantitativo apresentado evidencia que 10 professores possuem de 1 a 3 anos de experiência e 03 tem entre 4 a 8 anos de experiência na EJA. Esses dados deixam evidente que as primeiras experiências da maioria desses professores na EJA ocorreram a partir da implementação da Proposta Pedagógica do 2º segmento; são informações importantes, revelando que a lacuna existente de formação específica para atuar na EJA

nos cursos de licenciatura desses professores esteja ocorrendo no *locus* de suas práticas educativas, ou seja, no exercício da docência, denominada também de autoformação. Segundo os autores Silva; Porcaro; Santos (2011), a autoformação é a formação que acontece no cotidiano do educador enquanto realiza suas práticas pedagógicas.

As reflexões acerca das informações obtidas nesses resultados apontam para a fragilidade na formação desses professores sugerindo a formação continuada como perspectiva de complementar os espaços deixados na formação inicial de professores que atuam nessa modalidade de ensino e maiores investimentos em programas de formação docente por parte das políticas oficiais brasileira.

Soares (2008), em sua abordagem sobre a formação docente para EJA, aponta que estamos em um momento propício para configuração da EJA e que nela repousa a expectativa de estruturação de um perfil de educador para essa modalidade de ensino, que se deva pensar em uma proposta de formação que reconheçam as especificidades da EJA. Na contramão dessa concepção, corre-se o risco da EJA se transformar em um ensino noturno regular.

Figura 21. Participação na elaboração da Proposta do 2º Segmento da EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

De acordo com os dados apresentados na figura 21, sobre a participação dos professores na elaboração da proposta do 2º Segmento da EJA evidenciaram que 02 docentes participaram efetivamente da construção da Proposta Pedagógica, 08 não participaram, 02 leram, mas tem dúvidas sobre as diretrizes da proposta e 01 professor desconhece a proposta.

Para a efetivação de uma proposta pedagógica é necessário incluir toda a equipe escolar, pautando nos princípios de uma gestão democrática com a participação de pais e representantes da comunidade, mas especialmente professores e alunos para que se assegure o seu desdobramento na direção da formação do educando. Sampaio e Gallian (2013, p.173) confirmam essas orientações quando se elabora uma proposta pedagógica. De acordo com as autoras :

A proposta pedagógica se constrói na consideração da escola como espaço educativo e na atribuição de prioridade ao processo formativo que se fundamenta todo seu trabalho. Aquilo em que o grupo de educadores acredita e quer desenvolver com seus alunos é o que formata essa proposta .

Os dados revelam que os professores que estão atuando no 2º segmento, em sua maioria, são do sexo feminino, na faixa etária entre 41 e 50 anos, com experiência na EJA entre 03 e 05 anos e que trabalham entre 20 e 40 horas semanais. Em relação à participação na elaboração da Proposta Pedagógica vigente, maior parte dos professores afirma que não participaram da elaboração da proposta e que apesar do acesso a este documento ainda possuem dúvidas referentes à estrutura e ao funcionamento na prática; um professor apontou desconhecer as diretrizes dessa Proposta.

Esses resultados parciais começam a delinear alguns aspectos pretendidos em nossos estudos sobre o perfil dos sujeitos pesquisados, mas que sugerem analisar outros dados e, conforme proposto na metodologia, para essa finalidade apresentaremos os resultados oriundos das entrevistas com professores e alunos da EJA.

## **CAPÍTULO V: DIALOGANDO COM ALUNOS E PROFESSORES DA EJA: experiências, concepções, desafios e contribuições para o 2º Segmento**

Apresentamos neste capítulo reflexões a partir dos relatos dos alunos e professores do 2º Segmento, visando conhecer suas experiências (profissional e escolar), suas concepções sobre a EJA, o que pensam sobre o processo de ensino outorgado por meio dessa nova proposta, suas expectativas, desafios e sugestões para melhoria na qualidade de ensino ofertada para essa modalidade de ensino.

Considerados como os principais atores de todas as ações pedagógicas, professores e alunos devem ser efetivamente incluídos nos debates nas ações educacionais, sobretudo em se tratando da elaboração de programas e proposta de escolarização. Não que se deva tornar o que esses sujeitos dizem a respeito desses elementos como verdade absoluta sem a devida confrontação com o contexto geral (escola e sociedade), mas que esses dados possam se constituir em subsídios para o entendimento de como se realiza esse processo de escolarização proposto para o ensino noturno nas escolas de Manaus/AM.

Inicialmente faremos a exposição dos relatos dos alunos sobre suas vivências pessoais, escolares, entrada na EJA, concepções sobre a modalidade de ensino, visão sobre a Proposta Pedagógica para a EJA, suas perspectivas de aprendizagem, de futuro com base nesse processo educativo ofertado nas escolas da rede municipal de Manaus e, por último, as sugestões de alunos para essa nova proposta.

### **5.1 O aluno da EJA como porta voz de sua escolarização**

Para a obtenção das informações a partir dos eixos temáticos (Quadro: 5), elaboramos um roteiro (APÊNDICE E) para nortear nossa atividade. Adotamos um vocabulário apropriado e quando precisávamos, repetíamos a questão para que a comunicação fluísse na obtenção dos dados. As entrevistas foram realizadas individualmente com 07 alunos da 5ª fase da 2º Segmento da EJA.

Apesar de termos agendado previamente esses encontros, tivemos dificuldade para encontrarmos um local disponível para nossa atividade, visto que precisávamos de um ambiente sem muito ruído e sem interferências externas. Conseguimos uma pequena sala ao lado da coordenação pedagógica e entre os intervalos dos tempos das aulas realizamos a coleta de dados, neste caso as entrevistas.

O quadro abaixo foi elaborado para melhor visualização das informações básicas sobre os alunos entrevistados: nomes (fictícios); idade e escola que frequentam:

Quadro 6. Dados dos entrevistados: alunos do 2º Segmento da EJA

<b>Aluno (a) entrevistado</b>	<b>Idade</b>	<b>Escola</b>
Thayline	18 anos	Escola dos Sonhos Possíveis
Stela	19 anos	
Samira	19 anos	
Mauro Roberto	21 anos	
Mirina	23 anos	Escola da Esperança
Cristiana	19 anos	
Fabiana	24 anos	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

### 5.1.2 Desafios: vivências, experiência escolar e entrada na EJA

Iniciamos com os relatos da aluna Thayline, 18 anos, que trabalha em um restaurante na informalidade, ou seja, não possui registro em carteira. Começou a estudar na Escola dos Sonhos Possíveis em 2014, é egressa da 4ª fase da EJA, o que significa passou a frequentar a EJA no mesmo ano de ampliação do 2º Segmento na rede de ensino municipal de Manaus. Em sua fala, percebemos que tem muita clareza da sua atual condição socioeconômica, mas seu discurso inclui expectativas de mudanças, afirmando que a escola é o único caminho para melhorar de vida e conseguir um trabalho melhor e prossegue:

“Nunca precisei e nunca quis deixar de estudar, atrasei nos meus estudos porque entrei tarde na escola”. [...] difícil é conciliar trabalho e estudo, hoje em dia tem muito trabalho que é o dia todo e também o professor exige trabalho de escola, exige que a gente esteja todo dia na escola, mas precisa porque se a gente faltar aí atrapalha um pouco [...] Então é difícil, assim, relacionar os dois”. (Thayline)

Thayline disse que se pudesse estudaria pela manhã, pois sempre estudou nesse horário:

“[...] ainda mais que agora estou trabalhando e de dia não posso e não tenho mais idade para estudar durante o dia, as escolas não aceitam”.

Stela 19 anos, assim como Thayline, também entrou tarde na escola, morava no interior e por isso atrasou os estudos. Afirmou que gostaria de estudar à tarde, mas sua idade não permite frequentar a escola no vespertino e por esse motivo estuda no turno noturno.

Samira, 19 anos, reforça as dificuldades encontradas por Thayline, apesar de não trabalhar no momento, mas quando trabalhava desistiu em outras escolas e voltou esse ano de 2015 e se matriculou na Escola dos Sonhos Possíveis. Samira explicou que os motivos que a fizeram abandonar a escola foram: trabalho e gravidez e explica:

[...] “eu deixei de estudar para trabalhar. Aí atrapalhou meus estudos, aí depois eu engravidei, fui deixando os estudos de lado, agora eu resolvi voltar para estudar de novo” (Samira).

Fabiana, 24 anos, também abandonou os estudos devido à gravidez, informou que é a segunda vez que se matricula na Escola da Esperança. A primeira vez foi em 2014, mas não conseguiu concluir o ano letivo, visto que com o nascimento de seu filho precisou cuidar dele e a noite ficava difícil ter alguém para ficar com seu bebê.

A aluna Cristiana descreve sua dificuldade de frequentar as aulas em decorrência da distância entre a sua residência e escola, um problema diretamente ligado à mobilidade urbana, a falta de transporte público de qualidade, questões cada vez mais presentes na vida da população das grandes cidades:

“Minha maior dificuldade para estudar é que moro longe da escola. Posso vir de ônibus ou moto [...] mas o problema é quando a moto quebra, preciso pegar ônibus superlotado” (Cristiana).

As experiências relatadas por essas alunas afirmam o que vem sendo apontado nas pesquisas acadêmicas e sobre o que está posto de concepção destinada ao público da EJA. Trata-se de um percurso de interrupções, marcado por exclusão, consequências de experiências de insucesso, evasão, abandono, repetência. Arroyo (2007) confirma esses apontamentos, que as interrupções, as trajetórias escolares dos educandos da EJA estão fortemente vinculadas às suas precárias condições de sobrevivência: excluídos, pobres, negros, vulneráveis da periferia e do campo.

Conforme os dados apresentados anteriormente sobre o perfil do grupo de alunos pesquisados em nosso estudo, verificamos que a maioria dos alunos são trabalhadores que atuam na informalidade como ambulantes, manicure, diaristas e ganham um salário mínimo para sobreviver.

Neste cenário de interrupções, seu percurso escolar é recortado por diversos fatores do cotidiano familiar, de sua vida social e econômica que ora inclui, ora exclui, contribuindo para estagnação de sua escolaridade.

Mirina, 23 anos, desistiu de estudar várias vezes e, segundo ela, os motivos foram pessoais, casou jovem demais e por causa do ex- marido deixou de estudar, pois brigavam muito:

“Devido às brigas como meu companheiro eu vinha para a Zona Leste, passava um mês, voltava, aí já não ia para a escola, começava e com um mês desistia. Aí infelizmente acabou que eu desisti dos meus estudos, foram oito anos desistindo... Complicado demais” (Mirina).

O aluno Mauro Roberto, 21 anos de idade, desempregado (antes trabalhava em um Posto de lavagem de carros), estuda na Escola dos Sonhos Possíveis há nove anos; desistente da 5ª fase resolveu voltar esse ano para tentar concluir o ensino fundamental. Mauro nos explicou que estudou de manhã, depois passou para o período da tarde e agora está à noite; ele expôs que o motivo de ainda não ter concluído seus estudos foi culpa dele mesmo, pois bagunçava muito nas aulas e por isso não conseguia passar de ano.

“Eu quero parar de bagunçar, mas não consigo e por causa disso não passo de ano” (Mauro).

As experiências do aluno Mauro Roberto revelam que sua entrada na EJA se deu devido a fatores comportamentais, é possível que tenha encontrado dificuldades em se adequar aos horários, as atividades e padrões de comportamentos adotados pelas escolas que frequentou, além de outras variáveis como dificuldades de aprendizagem, problemas familiares, má qualidade do ensino, questões de ordem financeira, fatores que podem ter ocasionado o desinteresse em frequentar a sala de aula.

Cristiana, 19 anos, assim como Mauro, tem um percurso escolar conturbado, passou por todos os turnos e, de acordo com seus relatos, descreveu sua experiência escolar da seguinte forma:

“Vim para essa escola (Escola da Esperança) esse ano (2015), ano passado estudava à noite, nessa escola que eu estudava tiraram todo mundo que estudava de dia passaram para a noite porque tinha muita gente nas salas, aí tiraram. Eu estudei à noite, também à tarde e de manhã. Comecei de manhã, depois fui pra tarde e depois para a noite” (Cristiana).

As reflexões advindas das experiências dos alunos revelam como ocorreu a sua entrada na EJA, retratando suas especificidades, sujeitos marcados por experiência de exclusão social e percursos escolares truncados. São homens e mulheres que devem a

sua chegada à EJA por diversos motivos, dentre eles o trabalho, problemas pessoais e às sucessivas repetências e o abandono escolar.

No estudo elaborado por Klein e Freitas (2011) sobre evasão escolar na EJA com 306 alunos que deixaram de frequentar as salas dessa modalidade de ensino de uma determinada unidade escolar do estado do Paraná, revelou uma diversidade de motivos apontados pelos alunos, dentre eles os mais citados foram: trabalho com 34%; gravidez e filhos pequenos 21%; dificuldade financeira 15%; afazeres domésticos 14%; dificuldades de aprendizagem 6%; falta de motivação 5%; e problemas de saúde 5%. Os dados apresentados por Klein e Freitas (2011) assemelham-se aos dados obtidos nos relatos dos participantes do nosso grupo de pesquisa, sinalizando para a relevância de fomentar debates envolvendo a EJA, pois não se trata de questões pontuais a uma determinada cidade ou região, fazem parte também da realidade de outros estados e municípios, ou seja, fazem parte da realidade da EJA no Brasil.

As reflexões acerca da influência do trabalho, educação e evasão escolar elaborada por Klein e Freitas (2011) confirmaram a importância que o trabalho ocupa na vida dos alunos que frequentam a EJA, seja pela busca de independência financeira ou por necessidade de sobrevivência e, às vezes, o horário de trabalho é incompatível com o horário de estudo, que somado ao cansaço leva esse educando a optar pelo trabalho, mesmo que depois retorne à escola, apesar da exigência crescente do mercado de trabalho por mão de obra qualificada e com níveis de escolaridade mais elevada.

A frequência escolar tornou-se um pré-requisito para inserção e ascensão profissional na sociedade. Trata-se de um discurso político disseminado socialmente, conforme aponta Segnini (2000, p.72):

Relação educação e trabalho e desenvolvimento [...] discursos e políticas observados neste momento, formulados com frequência pelos organismos internacionais reguladores (Banco Mundial, FMI, e outros), pelo Estado, instituições representantes de interesses patronais, instituições representantes dos interesses dos trabalhadores, empresas, imprensa e um grande número de pesquisas científicas.

Percebemos que os alunos relacionam a elevação da escolaridade com o acesso ao mercado de trabalho e o sucesso profissional está intimamente ligado ao nível de escolarização que se traduz na vontade coletiva de melhorar de vida:

“Agora as pessoas precisam de um diploma pra ter um trabalho bom” (Cristiana).

“Preciso terminar meus estudos mais rápido [...] depois que me tornei mãe eu vi que os estudos proporcionam muita coisa pra gente. Se a gente não tiver estudo a gente não é nada lá fora” (Mirina).

“Se a gente não tiver estudo, a gente não consegue nada de trabalho, só de serviços gerais, é muita exploração” (Fabiana).

Os relatos apresentados pelas alunas sobre a relação trabalho e educação estão norteados de chavões ideológicos, propagando a escola como a principal alternativa para fugir da pobreza, apontado por Platzter (2009) como fetiche da modernidade. Um conceito que destaca a escola como fonte de melhoria de vida dos indivíduos, tanto no aspecto cognitivo, quanto no econômico e cultural.

Uma concepção disseminada há décadas e que até hoje habita o imaginário de alunos e professores e fortalecida nos discursos ideológicos advindos do poder econômico vigente em nossa sociedade.

Entretanto, a taxa de desemprego de trabalhadores brasileiros escolarizados depõe contra esse discurso de educação e acesso facilitado ao trabalho. O desemprego crescente na população com maior escolarização no país torna-se relativo essa perspectiva da educação como via de garantia de emprego (SEGNINI, 2000).

Apesar do destaque dado aos estudos como possibilidade de ascensão social, percebe-se também que a escola é visualizada pelos alunos como uma oportunidade que pode ser retomada a qualquer momento. Para esta afirmativa, Marques (2011, p, 133) descreve essas idas e vindas dos alunos na escola:

[...] as frequentes voltas aos estudos, apesar das repetências ou interrupções, os alunos estabelecem com a escola e trabalho uma relação intermitente que os fazem oscilar ora no trabalho, ora na escola.

Essa questão levanta outras indagações, entre elas: qual proposta pedagógica seria capaz de atender as reais necessidades desses jovens e adultos que buscam na escola uma oportunidade de mudar de vida e ainda muni-los de autonomia para atuar com desenvolturas em suas práticas sociais? Quais conteúdos podem ser abordados e de qual maneira a se tornarem significativos para homens e mulheres jovens e adultos, trabalhadores ou não, que aspiram por melhores condições de vida por meio da escola? Pode-se pensar em uma proposta cujo princípio básico seja a particularidade de seu público alvo, decifrar suas expectativas, sonhos, dificuldades, aliada ao trabalho educativo participativo sustentado no ensino e na aprendizagem.

A EJA, durante todo seu percurso, vem sendo destinada a uma parcela da população excluída do chamado sistema regular de ensino, utilizada como um meio de oportunizar a essas pessoas o retorno aos seus estudos. Porém, criou-se a ideia distorcida e partilhada socialmente que estudar na EJA significa elevar a escolarização

de maneira facilitada e desqualificada; mas o que pensam os alunos sobre a EJA? Que concepções possuem sobre essa modalidade de ensino? O que almejam para o futuro com a aprendizagem que estão adquirindo nesse processo educativo ofertado nas escolas municipais de Manaus? Teria esses alunos alguma(s) sugestão (ões) para essa proposta de escolarização?

Identificamos em nossos dados que a maioria dos alunos descreveu a EJA como um benefício para contornar fatores de ordem pessoal que interferem na continuação de seus estudos e auxilia aqueles que, mesmo com defasagem idade/ano escolar, têm interesse em prosseguir com seus estudos.

Em se tratando da concepção dos alunos sobre a EJA, observamos que o conceito que possuem está embasado na faixa etária requerida para cursar o ensino regular:

“A EJA foi feita para pessoas que estão numa série que não corresponda à idade delas, né? Uns realmente deixaram de estudar porque não quis estudar, quis curtir a vida, outros não” (Thayline).

“A EJA serve para acelerar os estudos, devido o tempo que as pessoas deixaram passar, pessoas de idade avançadas, para uns é bom” (Mauro Roberto).

“Acho que a EJA é para aquelas pessoas, assim tipo, desistiu né? Aí não tem tanto tempo pra estudar, trabalhar e filhos pra cuidar. A EJA foi feita para pessoas com idade mais avançada os que estão mais novos têm mais tempo pra aprender” (Cristiana).

“Olha na minha opinião, o EJA é uma oportunidade para gente, pelo menos pra mim está sendo uma benção, como eu já estou com uma idade um pouco avançada, se eu fosse fazer série por série não iria terminar nunca meus estudos” (Mirina).

“Acho que a EJA foi feita para pessoas como eu, mas são poucos que querem estudar” (Fabiana).

“A EJA é diferente, todo mundo misturado, até filhos vem para a escola” (Samira).

“É um estudo para pessoas mais velhas que trabalham ou já tem filhos” (Stela).

Os conceitos atribuídos a EJA expostos pelos alunos apresentaram semelhanças; relacionando sempre a modalidade de ensino com a faixa etária, uma escolarização destinada a pessoas mais velhas, sem tempo para estudar, trabalhadores e pais de família.

Dentre as características apresentadas, os relatos evidenciaram que os alunos sentem necessidade de ganhar tempo para conclusão de seus estudos, possuem clareza do atraso de sua escolarização cujo perfil etário os impossibilitou de estudarem no ensino regular diurno, especialmente em Manaus, que atualmente só oferta ensino fundamental regular matutino e vespertino e que em 2014 todas as escolas do ensino noturno passaram a atender apenas 1º e 2º Segmento da EJA.

Esses apontamentos foram confirmados pela aluna Stela quando diz

“mas agora eu só posso estudar na EJA, por enquanto” (Stela).

### 5.1.3 O conhecimento dos alunos sobre a Proposta Pedagógica 2º Segmento

Se o pilar para elaborar uma proposta pedagógica para a EJA está no pressuposto que esta deverá atender as especificidades de seus educandos, isso inclui suas experiências e conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes e se estamos diante de um modelo de escolarização recentemente implantado nas escolas da rede de ensino municipal de Manaus, consideramos importante incluímos nas entrevistas questões que pudessemos identificar o nível de conhecimento que os alunos possuem sobre essa proposta, o que pensam sobre a EJA e quais expectativas de futuro tem esses educandos como base no processo formativo do qual fazem parte.

Os fragmentos da entrevista da Thayline (18 anos) evidenciam o conhecimento que a aluna tem sobre o funcionamento da Proposta Pedagógica 2º Segmento:

“Como eu vim me matricular com meu pai, eles me explicaram que ia fazer dois anos. [...] Aí então explicaram que de três em três meses ia mudar a matéria [...] Aí passavam três meses a gente fazia prova e tal, passou? Passou, já vinham mais três matérias e assim ia seguindo os dois anos. Um pouco corrido né? A gente faz muito trabalho para ver se a gente consegue aprimorar o nosso conhecimento com a matéria” (Thayline).

“Explicaram que iam ser três professores cada quatro meses, eu acho não três, é isso e que estaria na 5ª fase e iria finalizar o fundamental em um ano” (Stela).

“A cada três meses, mudamos de professores e que esse ano a gente termina” (Mirina)

“O estudo dessa escola foi uma coisa boa pra mim, né? Terminar meus estudos em um ano? Não posso reclamar”. (Fabiana)

O tempo para a conclusão das disciplinas em cada trimestre é visto como um desafio para Samira e Cristiana:

“Porque o tempo é muito corrido, agora vamos ter que terminar as aulas em três meses é muito complicado” (Samira).

“É tudo bem explicadinho, assim são três meses, é corrido, o mais importante é que eles passam pra gente” (Cristiana).

Mauro Roberto menciona duas questões: os tempos de aula e a dificuldade em se relacionar com colegas de faixa etária diferente da sua:

“Os tempos aqui são ruins, eu já estava acostumado quarenta e cinco minutos, agora o cara fica um tempão com dois professores. Lá de tarde eram vários professores. Aí três professores em três meses. Fiquei pensando... você é doido? Isso é muito chato! Três meses

com três professores para quem estava acostumado com um bocado de professores. Achei assim, um pouco chato, eu sou jovem e eu não gosto muito de ficar com pessoas muito mais avançadas que eu na idade. Quero ficar com jovem, normal. Acho que sou um dos mais novos da sala” (Mauro Roberto)

Esse rejuvenescimento do público da EJA nos últimos anos é visto como uma nova demanda que as unidades de ensino precisam absorver: construir propostas educativas que integrem duas gerações que têm em comum percurso escolares truncados, que não tiveram o direito à educação quando crianças, em parte devido à pobreza, entrada precoce no mundo do trabalho, condição social vulnerável, mas que agora precisam compartilhar o mesmo espaço escolar.

Haddad e Di Pierro (2000) argumentam que os adultos e idosos buscam na escola uma integração sociocultural, enquanto que os jovens mantêm com a escola da EJA uma relação de tensão e conflito aprendida em suas experiências anteriores.

Faz-se necessário proporcionar um ambiente educativo que contribua para que jovens e adultos valorizem a convivência com as diferenças, que a escola seja capaz de promover, mediar situações de interações e participações entre ambas às gerações.

#### 5.1.4 Atendimento individualizado as sextas-feiras destinado para atividades extras e avaliação paralela, sugestões para o processo de escolarização do 2º Segmento:

Conforme consta na Proposta Pedagógica, o atendimento para os alunos que apresentam dificuldades de acompanhar o processo de aprendizagem são realizados em duas sextas-feiras de cada mês, o diagnóstico é realizado pelos professores e repassado a equipe técnica pedagógica que formaliza por meio de formulários (modelo padrão 2º Segmento) informando alunos e professores dos agendamentos para revisão de conteúdos ou avaliação paralela, vejamos o que expuseram nossos participantes.

Aluna prefere aula normal na sexta-feira e, ao mesmo tempo, considera importante o atendimento para revisão de conteúdos:

“Acharia melhor nem ter aula mesmo né? Tem alunos que vem para aula só pra brincar, para esses não deveria [...] Mas eu gosto, primeiro porque me interesse pelos estudos, segundo, se tem alguma coisa que eu não entendi, aí ele vem (professor), a gente revisa né? Ele me ensina uma coisa que não entendi. Então pra mim é bom né?” (Thayline)

#### Alunos apresentaram dúvidas em frequentar ou não as aulas nas sextas-feiras

“Eu nunca venho na sexta-feira, porque não posso vir. Se eu tiver dificuldade nos estudos aí posso vir né? E eu não sabia que tinha aula de verdade, falavam que na sexta-feira não tinha aula, aí eu não vinha, aí a professora falou que iria dar explicação aí vou passar a vir” (Samira).

“Eu tenho um filho e prefiro ficar em casa na sexta-feira e falam (professores) que só para aparecer na escola quem precisa de reforço, eu não preciso” (Fabiana).

Às sextas-feiras têm sido consideradas como um dia letivo improdutivo nas escolas do turno noturno, especialmente nas escolas situadas nas zonas caracterizadas pelos altos índices de violência e tráfico de drogas. Esse dia normalmente a frequência é baixa, e a intenção de utilizar a sexta-feira para atendimento dos alunos para revisão de conteúdos e avaliação paralela de acordo com a proposta da EJA 2º Segmento seria uma estratégia para aumentar a frequência escolar, bem como abrir espaços para o HTP e formação em serviço dos professores.

A pouca informação sobre o objetivo do atendimento na sexta-feira apresentada nas falas dos entrevistados pode ser um elemento que contribui para o desinteresse do aluno em buscar o atendimento que lhe é oferecido nesse dia, além de outros fatores externos (sociais e econômicos).

O aluno Mauro Roberto já frequentou a escola no dia de atendimento; porém, considera bom para quem precisa, deixando subentendido que ele não precisa:

“Já vim para o atendimento, mas olha acho bom pra quem precisa. Agora para quem só vem bagunçar mesmo, por exemplo, eu estava assim no ano passado, só vinha pra bagunçar, mas são poucos que vem” (Mauro Roberto).

Mirina e Stela nunca frequentaram a escola no dia de atendimento e disseram não precisar de reforço nos estudos:

“Nunca vim na sexta-feira, eles (refere-se aos professores/gestor/pedagogo) falaram que nesse dia na verdade não tem aula, esse dia é mais para aquelas pessoas com dificuldade de aprender [...] Dia de sexta-feira é mais um reforço” (Mirina).

“Nunca vim, acho que não preciso ainda” (Stela).

Cristiana ouviu falar no atendimento, mas não precisa de atendimento, pois não trabalha e tem tempo para estudar:

“Ouvi falar que era especialmente para quem tinha dificuldades em alguma matéria e deveria vir para a escola para o professor explicar melhor, eu não trabalho e tenho bastante tempo para estudar, eu não preciso”. (Cristiana).

Formalmente às sextas-feiras estão destinadas a três finalidades: uma sexta-feira para formação continuada em serviço, outra para planejamento pedagógico e duas sextas-feiras do mês para atendimento aos alunos que durante os trimestres letivos apresentem dificuldades em acompanhar o processo de aprendizagem, conforme consta nas orientações pedagógicas para o 2º Segmento.

Percebe-se que o atendimento nas sextas-feiras para os alunos significa uma desobrigação de frequentar a escola neste dia, exceto quando necessário e essa ideia

ainda é reforçada por “eles” de acordo com os relatos das alunas Mirina e Fabiana estavam referindo-se aos professores, gestores e pedagogos das escolas.

Este cenário aponta para duas questões relevantes em nosso estudo: confirma-se o conhecimento que os educandos possuem sobre o funcionamento da escola e as diretrizes da nova proposta, por outro, lado revela baixa frequência no dia destinado às atividades pedagógicas diferenciadas. Poderia ser um dia mais bem aproveitado, desde que houvesse uma divulgação mais ampla nas escolas da EJA sobre a importância da participação dos alunos, buscando suas contribuições, identificando quais atividades poderiam ser promovidas, visando tornar esse dia mais significativo, motivando - os a frequentar a escola, desfazendo a ideia de que esse atendimento é destinado apenas para reforço escolar.

Seguindo nessa linha de participação dos alunos nas propostas de ensino, prosseguimos com as sugestões elaboradas pelos entrevistados:

“Acho que deveria ter aula normal de sexta-feira, usar mais a Biblioteca, influenciar os alunos a lerem mais, fazer eventos na escola tipo... A escola tal vai competir com a escola tal, incluir matemática, a gente devia participar mais das coisas, entendeu? Vem todo dia pra aula, buscar motivar, trazer alunos para a escola. [...] A própria escola devia desenvolver uma ideia para motivar o aluno vir todo dia na escola. Ter gincanas, Olimpíadas, Campeonatos, Feira de Ciências, ano passado teve Feira de Ciências, eu participei na escola e ganhei o 1º lugar duas vezes. Isso é bom, entendeu?” (Thayline).

“Que desse mais tempo de aulas é muito pouco tempo. Aí a professora passa e não explica. Gostaria de ter mais aulas de física e matemática” (Samira).

“Eu acho que assim, deveria ter aulas todos os dias e voltar o tempo normal com era, sei lá, acho que ter mais professores. O professor de Educação Física tava esperando outro professor para ajudar ele. E falta professor na sala de informática”. (Mauro Roberto)

“Ter mais aulas de informática, Língua Portuguesa e Matemática” (Stela).

Da mesma forma que Thayline, Mauro Roberto citou a necessidade de utilização da biblioteca com mais frequência, segundo o aluno devido aos tempos de aulas (pouco tempo), apesar dos professores levarem os alunos neste espaço para pesquisar: “quando sai à professora, aí passa dez minutos, já vem outro pra cá (biblioteca) aí não dar pra ler as coisas, tira o entendimento”.

Em relação aos conteúdos e componentes curriculares identificamos a importância que os alunos destinam a algumas disciplinas, por exemplo: Matemática, Língua Portuguesa, Informática e Física:

“Gostaria de ter mais aulas de Física e Matemática” (Samira).

“Mais aulas de informática, Língua Portuguesa e Matemática” (Stela).

No campo das pesquisas acadêmicas, a temática envolvendo a EJA e a Matemática predominam os estudos que abordam Currículos e Práticas Pedagógicas (PEDROSO et al, 2011).

A Matemática faz parte de nosso cotidiano, as utilizamos desde as mais simples até as mais complexas atividades diárias, por exemplo, em uma receita de bolo, nas compras do mercado, no orçamento doméstico ou para medir um determinado espaço de uma construção. Neste sentido, o desafio que se impõe a educação é procurar compreender como a matemática escolar e a matemática da vida se relacionam e como podem contribuir para aprendizagem do educando dessa modalidade de ensino. Os conhecimentos matemáticos do cotidiano são ricos, lógicos e complexos, mas que precisam ser legitimados pela escola, com o intuito de facilitar a aprendizagem de outros conhecimentos (formais) da Matemática que os jovens e adultos desejam ter acesso (FANTINATO, 2003).

A Língua Portuguesa também foi destacada na fala de uma aluna, apontando a necessidade de aumentar as aulas desse componente curricular. Percebemos que a importância destinada ao conhecimento da Língua Portuguesa por seus usuários está relacionada ao desejo de superar suas dificuldades na leitura e escrita e que às vezes os impedem de se expressarem adequadamente nas mais diversas situações sociais, por exemplo: redigir um bilhete, realizar uma prova, participar de uma entrevista de emprego, entre outras situações.

A informática também foi citada e percebemos nos relatos que o uso das novas tecnologias na escola é limitado. Em uma sociedade capitalista globalizada e interligada o uso da comunicação e dos elementos comunicacionais tornaram essenciais para interação social e profissional. A utilização das novas tecnologias surge como mediadora da aprendizagem e se configura como um material didático a ser utilizado por alunos e professores em suas atividades pedagógicas. De acordo com Gomez (1999), em seus estudos sobre o uso da informática na educação em uma perspectiva freireana, aponta que linguagem, comunicação e elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da proposta educativa para ajudar os sujeitos a libertar-se da manipulação e domesticação, desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexiva. Consideramos essas reflexões pertinentes, visto que estamos abordando uma formação para EJA.

Na escola da Esperança, as sugestões foram direcionadas à infraestrutura da escola:

“Os professores são ótimos [...] O que falta é melhorar a estrutura da escola que infelizmente faz com que os alunos desistam. Na minha sala não funciona um ar condicionado sequer agente fica lá se abanando. Para quem já não tem animo para estudar, perde totalmente à vontade, daí só estuda mesmo quem tem muita força de vontade” (Mirina).

“Os professores são bons, mas a escola esta abandonada, muito calor nas salas, o ar condicionado não funciona, quadra de esporte não presta, banheiros quebrados, biblioteca vive fechada, aula de informática nunca tem, só dão um fardamento e todos os dias tenho que lavar e quando chove não uso. Acho que precisa melhorar muita coisa” (Fabiana).

“Começando pelo ar condicionado é bem quente na minha sala, tem dias que não aguenta aí os alunos sai, a gente vai pra outra sala pra ver se aguenta. Precisa levar os alunos na biblioteca, na sala de informática, nunca tivemos aula de informática, ter mais aulas de Português e Matemática, revisar mais essas matérias, pois quando termina o modulo fica complicado, esquecemos tudo” (Cristiana).

Nesses relatos os problemas de infraestrutura que a escola possui ficaram bem visíveis. O desconforto provocado pelo calor devido à falta de manutenção do ar condicionado nas salas de aula foi o alvo da maioria dos discursos dos educandos, apontado por eles como um dos vilões da infrequência escolar.

A sala de aula é o local onde alunos e professores passam a maior parte do tempo realizando suas atividades pedagógicas, desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse espaço de interações e práticas educativas o ambiente e suas variáveis exercem forte influência no aprendizado do educando e no trabalho do professor.

Destacam-se nessas discussões as variáveis físicas ambientais relacionadas à temperatura e umidade do ar, características do clima tropical de Manaus. Segundo o Relatório Ambiental Urbano Integrado- Informe Geo (2002), a região onde Manaus está situada apresenta apenas duas estações ao longo do ano: inverno (chuvosa) - entre os meses de novembro a julho, período em que a temperatura é mais amena. Verão (seca) - julho a outubro, período de sol intenso e temperaturas elevadas em torno de 38C°, atingindo cerca de 40°C no mês de setembro, considerado o mais quente do ano.

Nos estudos sobre conforto urbano na cidade de Manaus realizado por Carvalho *et al* (2014), os autores afirmam que calor ou frio excessivo representam muito mais do que um simples desconforto para quem está na sala de aula, as temperaturas têm efeito direto sobre a concentração dos alunos, causando alterações psicossensoriais e, assim, prestar atenção nos conteúdos abordados fica muito mais difícil. Conforme descreveram

os alunos, esse desconforto tira-os da sala, intervindo em seu processo de aprendizagem, desmotiva os jovens e adultos que frequentam as salas da EJA.

Para uma escola ter um bom funcionamento é preciso investimentos, que se disponibilizem recursos financeiros para sua manutenção. Pensar na universalização da educação em termo quantitativo na construção de novos prédios escolares e não dispor de recursos humanos e financeiros para mantê-los, não estará contribuindo para qualidade da educação, ao contrário, poderá dar origem a outras demandas educacionais, os relatos dos alunos e professores a respeito de infraestrutura das escolas podem ilustrar essa discussão. Sobre essa abordagem Mello (1991, p.14) fez algumas considerações:

A expansão quantitativa das escolas, além de aumentar os recursos gastos com a máquina burocrática, privilegiou o investimento na rede física e não previu o aporte permanente para o custeio que é indispensável para manter as escolas equipadas, em bom estado de conservação e, principalmente, para assegurar remuneração digna aos professores.

Esse panorama revela os limites da atuação da escola pública no país, a fragilidade na gestão e dos recursos destinados à educação, acompanhado do velho e atual argumento de que nada se pode fazer para melhorar as condições da educação ofertada.

Outras sugestões foram relacionadas pelos alunos: a elaboração de atividades diversificadas, participação em eventos, jogos, aumentar o tempo de aulas, contratar mais professores para Educação Física e informática, dar mais ênfases nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Física, disponibilizar mais uniformes, ofertar aulas de informática especialmente com aulas práticas nos laboratórios, aumentar a frequência na Biblioteca.

Vale ressaltar que em nenhum momento os alunos relacionaram as dificuldades de aprendizagem e infrequência à figura docente, ao contrário, sempre se referindo aos professores como excelentes e bons.

As contribuições advindas dos alunos somam-se as nossas reflexões em defesa de que ao se pensar na elaboração de uma proposta de ensino, que esta seja capaz de identificar e incluir as expectativas manifestadas pelos alunos, para que os objetivos dessa formação estabeleçam as relações entre escola, sociedade e educando.

5.1.5 Expectativas de futuro com base nesse processo de formação para o 2º Segmento da EJA

Diante das exposições manifestadas pelos alunos e suas contribuições para a Proposta Pedagógica da EJA vigente em Manaus, perguntamos ao grupo de alunos pesquisados: quais suas expectativas de futuro, pretensão de continuidade nos estudos/ingresso na faculdade?

O trabalho e escolarização estão presentes também nas expectativas relacionadas ao futuro dos alunos da EJA:

“Quando terminar aqui vou me profissionalizar, quero fazer curso técnico urgente, preciso trabalhar. Fazer faculdade? Não, não agora não posso” (Fabiana).

“Na verdade entrar na faculdade no momento eu não penso. Mas sei que quando terminar os meus estudos aqui, quero fazer muitos cursos profissionalizantes para que mais tarde, lá na frente eu possa arrumar um bom emprego” (Mirina).

Há alunos que expuseram a intenção concluir o ensino fundamental na EJA, mas sem pretensão de prosseguir seus estudos nessa modalidade de ensino. Acreditam que no regular a qualidade do ensino seja melhor e não apresentaram o desejo de entrar na universidade:

“Quando eu terminar o 9º ano (5ª fase), eu quero, se Deus quiser cursar o ensino médio, eu não pretendo cursar na EJA, quero cursar normal, porque pra mim eu acho que a gente aprende muito mais. Se eu puder vou fazer um cursinho, me preparar mais” (Thayline).

“Pretendo terminar aqui o fundamental, depois o médio e pretendo cursar faculdade. Mas não quero estudar o ensino médio na EJA, quero estudar o 1º, 2º e 3º normal ano por ano para aprender melhor” (Cristiana).

“Pretendo terminar para conseguir um trabalho para sustentar meu filho e ter um diploma. E depois que terminar aqui vou para outra escola, vou continuar o ensino médio. Aí gente vai ter aula à semana todinha né? Vai ser bom porque vai ter aula todo dia. A gente vai aprender porque vai ter aula de Matemática todo dia” (Samira).

“Não quero estudar na EJA no ensino médio. Quero estudar de manhã, quero tocar bateria na igreja a noite, como estou estudando a noite parei de tocar bateria” (Mauro Roberto).

“No final do ano espero acabar a 5ª fase né? Fazer uma faculdade ainda não estou pensando, então espero estudar bastante” (Stela).

A procura pela escola dos jovens e adultos participantes de nossa pesquisa está basicamente relacionada à inserção no mercado de trabalho, semelhantes ao significado que os alunos deram a escolarização na EJA, quando apontaram que estudar nessa modalidade de ensino seria uma possibilidade de elevar sua escolaridade em um tempo menor o que os ajudaria a conseguir trabalho e conseqüentemente melhores condições de vida.

Essas exposições dos alunos sobre suas expectativas de futuro ligadas ao desejo de ingressar em curso técnico profissionalizante após o término de seus estudos na EJA

são indicadores que reacendem as discussões sobre a importância da educação e trabalho na vida desses educandos da EJA, “na crença no poder da escola como transformadora das condições de vida dos indivíduos” (PLATZER, 2009, p.118).

O conceito da educação atrelado ao trabalho apenas como um degrau para melhores oportunidades profissionais se distanciando da concepção da educação para formação humana integral pautada no compromisso ético, político, cultural e social.

Outro aspecto que merece destaque nas falas dos educandos é que após o término de seus estudos no 2º Segmento, não pretendem prosseguir na EJA, revelando as marcas do estigma histórico e cultural destinado a essa modalidade de ensino: que a EJA é uma educação aligeirada e desqualificada.

Apenas uma aluna esboçou o desejo de ingressar na faculdade, os demais querem apenas concluir o ensino fundamental e futuramente cursar o ensino médio regular e pós-médio/ técnico profissionalizante.

Os resultados de nossas entrevistas evidenciaram os desafios que esses educandos enfrentam para permanecer estudando, suas falas revelam sonhos, expectativas e esperança de mudar suas vidas por meio da educação e esta por sua vez abrir as portas de um futuro profissional melhor.

Os alunos da EJA possuem um percurso escolar marcado por tantas pausas e desafios, que retornar e permanecer na escola para esses educandos significa superar adversidades do cotidiano, buscar atalhos para escapar de sua vulnerabilidade social onde prevalecem apenas duas possibilidades: escola e trabalho. Essa combinação se intercala na vida dos alunos, afasta-o e aproxima de seu direito a educação. É preciso refletir sobre o papel da escola, o modelo educacional proposto, permitir a participação dos alunos no seu processo de escolarização, buscando alternativas que motive a relação do aluno com o saber, mas um saber de sentidos, de significados.

Charlot (2005) descreve a relação com o saber e aponta: é a relação do sujeito consigo mesmo. Na medida em que se relaciona com o outro, com o mundo, esse sujeito constrói história e experiência e as interpreta. Deste modo consciente ou inconscientemente, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo, “esse sujeito exerce atividades no mundo e sobre o mundo, persegue objetivos nele e realiza ações nele” (CHARLOT, 2005, p. 4).

A EJA, hoje, pode ser considerada complexa pelas próprias características inerentes ao público dessa modalidade de ensino. Trata-se de uma demanda que requer uma mediação educativa qualificada, requisitando a presença de professores que saibam

lidar com um contexto de grandes diversidades, que saibam compreender que o retorno desses jovens e adultos a escola envolve motivos diversos e nem sempre optar em estudar nas condições em que vivem é uma escolha fácil.

## 5.2 Formação e experiências na EJA: nas vozes de professores do 2º Segmento da EJA

As discussões elaboradas a partir dos relatos dos alunos do 2º Segmento da EJA revelaram diversos aspectos além de suas vivências pessoais, experiências e percurso escolar. Assim, prosseguimos buscando outros dados, agora ouvindo os docentes que diariamente convivem com essa diversidade e que atendem essa demanda com a responsabilidade do processo educativo desses educandos.

As entrevistas como os docentes na Escola dos Sonhos Possíveis foram realizadas individualmente na sala dos professores. Na Escola da Esperança ocorreram em uma sala de aula que estava desocupada de acordo com a orientação do gestor.

O quadro abaixo contém informações básicas dos docentes participantes da pesquisa:

Quadro 7. Dados dos entrevistados: professores que atuam no 2º Segmento da EJA

<b>Professor (a) Entrevistado</b>	<b>Idade</b>	<b>Escola</b>	<b>Formação acadêmica</b>
Lupita	52 anos	Escola da Esperança	Letras/ Língua Inglesa
Nita	48 anos		Letras/Língua Portuguesa
Sônia	49 anos		Letras/Língua Portuguesa
Malala	31 anos		Filosofia/ Artes
Marcio	30 anos	Escola dos Sonhos Possíveis	Ciências Biológicas
Erundina	42 anos		Teologia/ Pedagogia
Armando	50 anos		Filosofia

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os relatos dos professores apresentam informações sobre: formação acadêmica (inicial), experiência docente de modo geral e na EJA, participação na elaboração da Proposta Pedagógica e conhecimento de suas diretrizes, material didático, formação continuada e sugestões para a atual proposta da EJA no município de Manaus.

### 5.2.1 Formação acadêmica (inicial) e experiência na docência

Iniciamos com os professores uma conversa informal, individualmente, para que as entrevistas transcorressem em clima de tranquilidade. Após alguns minutos, iniciamos com as indagações e solicitamos que fossem narrando suas experiências na docência, sua formação acadêmica até a chegada no 2º Segmento da EJA.

O professor Marcio, que tem 30 anos de idade, formado em Ciências Biológicas (licenciatura), é mestre em Ciências da Saúde. Esse professor possui sete anos de experiência na docência nos anos finais do ensino fundamental e três anos na EJA 2º segmento. Atualmente trabalha na Escola dos Sonhos Possíveis e confessou que a princípio não era sua intenção seguir carreira na docência e sim tornar-se um pesquisador:

“Eu entrei na docência quando eu escolhi o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Minha ideia era ser pesquisador e não professor. Mas mesmo sendo pesquisador, assim, cientista, a gente acaba ensinando os nossos alunos no laboratório. E aí veio a oportunidade de trabalhar na Semed no concurso em 2008. Eu me inscrevi, passei, escolhi a Zona Oeste II, tinha mais vagas. Na escola onde iniciei a docência eles tinham apenas uma única turma de noite, eu trabalhava com Ensino Fundamental, não havia educação de jovens e adultos nessa escola” (Marcio).

A professora Lupita tem 52 anos de idade, 19 anos de experiência como docente e na EJA três anos de atuação, formada em Letras (Língua Inglesa) e possui formação também em Engenharia. Trabalha na Escola da Esperança há mais de 10 anos. Iniciou sua carreira docente a partir do momento em que se familiarizou com a educação. No decorrer da entrevista, relatou que durante sua formação inicial não cursou nenhuma disciplina para a EJA, e que antes não queria trabalhar na educação e discorreu sobre sua experiência docente:

“A minha carreira profissional começou desde que eu me familiarizei com a educação, né? Que antes eu não queria ser, eu não queria trabalhar na área de educação, queria trabalhar como engenheira. Tanto prova que eu terminei o curso de engenharia. Mas como eu vim para a área de Educação e gostei aí eu me aperfeiçoei mais, fazendo outra faculdade de Letras e hoje eu estou aqui na educação que eu gosto” (Lupita).

A Professora Nita tem 48 anos, formada em Letras Língua Portuguesa, tem 12 anos de experiência e três anos atuando na EJA 2º Segmento. Antes de trabalhar na rede de ensino municipal de Manaus, trabalhou em escola particular e atualmente está lotada na Escola da Esperança.

“No começo não pensava em ser professora, mas a vida foi levando para essa profissão: Às vezes nem percebemos e quando abrimos os olhos já estamos na sala de aula. Professor tem suas dificuldades, mas eu gosto” (Nita)

Nos relatos apresentados por professores identificamos que no início de suas atividades docentes, não idealizavam suas carreiras profissionais para o ensino. O início do trabalho docente é um período em que o professor se depara com a realidade escolar, os dilemas e as dificuldades se evidenciam pela própria insegurança de qualquer profissional iniciante. Huberman (2013) ao pesquisar o ciclo de vida profissional de professores descreve essa fase como “choque real”, ou seja, é o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, um momento em que o professor se dá conta da distância entre os ideais e a realidade do dia a dia da sala de aula.

Professora Erundina é formada em Teologia, 42 anos de idade e 13 anos de experiência docente, encontra-se lotada na Escola dos Sonhos Possíveis, ela nos conta que sua primeira experiência foi em uma escola da rede privada ministrava a disciplina de Ensino Religioso:

“Antes eu tinha feito administração, depois fiz teologia. Aí passei no concurso, depois fui convidada a fazer um curso de magistério. Na época eu não tinha, foi quando comecei a me identificar para lecionar, aí fiz o curso e passei a atuar como professora. E, em seguida veio a exigência de ter a Pedagogia, pra lecionar do primeiro ao quinto ano. E foi quando eu fiz o curso superior de Pedagogia. Eu fiz o meu estágio todo na Educação de Jovens e Adultos à noite e como a gente tinha dois períodos pra ver as duas realidades, o 1º ao 5º, então eu optei por fazer na escola onde trabalhava, eu estagiei lá pra ver a realidade da EJA. Hoje atuo com o 1º e 2º segmento, né? Mas eu realmente, gosto mais de trabalhar com 1º segmento que são maioria senhores e senhoras, né? Com a alfabetização, aquela questão que eles são mais idosos, eu me identifico muito” (Erundina).

Sônia tem 49 anos, formada em Letras / Língua Portuguesa, começou atuar na docência em 1996, ou seja, possui 19 anos de experiência na docência. Já foi professora do estado (Seduc/AM), atualmente desenvolve suas atividades docentes na Escola da Esperança. Decidiu ser professora para ser diferente, se denomina sonhadora e meio doidona e os alunos a conhecem dessa forma: “doidona”. De acordo com sua fala, não pretendia ser professora de Língua Portuguesa, mas sua experiência na faculdade mudou seus planos:

“[...] porque, assim, eu tive sempre professores muito bons, ensinando Língua Portuguesa de forma muito difícil. E eu não gostava de Língua Portuguesa. Eu gostava de Biologia, eu gostava de Química e eu fui fazer Biologia. Só que no meu primeiro período, eu conheci uma mulher, que nunca esqueci o nome dela: Teresa Cristina. E ela era a única disciplina que tinha Língua Portuguesa: Comunicação e Expressão, no primeiro período de Biologia. Aquela mulher me mostrou que Língua Portuguesa era muito simples [...] E aí eu resolvi fazer Letras para ensinar para o aluno que português é fácil, né? Então, eu fiz Letras e eu sou uma professora de Língua Portuguesa diferente... doidona” (Sonia).

O início da experiência na docência se configura como uma das etapas mais importantes na carreira docente, uma vez que é o momento da descoberta, da experimentação das responsabilidades, do comprometimento de um ofício profissional,

“[...] é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

Armando, 59 anos, é professor de Filosofia, mas ministra outra disciplina (História) para complementação de carga horária. Hoje está lotado na Escola dos Sonhos Possíveis, esclareceu que sua formação permite que atue tanto no ensino fundamental como no ensino médio e que trabalha com quase todas as faixas etárias e fez um resumo de sua atuação docente, afirmando sua experiência na EJA:

“De noite, aqui na escola, eu trabalho com a EJA. No período vespertino eu trabalho basicamente com adolescentes. Então, trabalhamos com todas as faixas, mas eu acho que esse trabalho com a EJA é bem mais interessante. Nunca havia trabalhado formalmente na EJA, mas as escolas da rede municipal sempre apresentaram uma clientela bastante variada, envolvendo gente de toda faixa etária. Então considero que tenho experiência na EJA” (Armando).

A professora Malala, 31 anos, é uma das mais jovens do grupo de professores da Escola da Esperança e, ao discorrer sobre sua formação e experiência na docência, deixou a impressão que esse percurso tem sido muito tranquilo, declarando que gosta muito de trabalhar com adolescentes:

“Minha experiência, ela parte de uma graduação em Filosofia, mas eu sempre ministrei disciplina de ensino religioso e arte. Há oito anos, né? [...] Eu gosto muito de trabalhar com adolescente, eu já trabalhei com todas as faixas etárias, mas eu prefiro trabalhar com adolescentes” (Malala).

### 5.2.2 Experiências e chegada à EJA

Ao indagarmos os professores sobre sua chegada e experiências na EJA, a professora Malala explica que começou a atuar na EJA a partir da implementação da nova Proposta Pedagógica:

“A EJA surgiu na minha vida há um ano, esse é o segundo ano que eu trabalho com EJA, com Arte e com Ensino Religioso” (Malala).

O professor Marcio expôs a sua chegada a EJA da seguinte forma: a escola em que trabalhava no turno noturno em 2010 fechou e foi transferido para outra escola, neste caso a Escola dos Sonhos Possíveis:

“Quando fui transferido para a Escola dos Sonhos Possíveis, me deparei simplesmente logo no primeiro ano com a Educação de Jovens e Adultos. Eu nunca tinha visto, foi um desafio para a gente, apesar de ser o mesmo público do ensino regular, principalmente finalizar todos os conteúdos em dois anos. [...] eu fui formado pelo centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, antigo CEFET, que hoje é IFAM, e lá no CEFET a gente tinha disciplinas que eram voltadas para a formação de jovens e adultos. Foram duas no 6º ou 7º período estava no finalzinho do curso” (Marcio).

Para o professor Marcio, a entrada na EJA ocorreu ao acaso em um período de reestruturação das escolas do turno noturno que estavam sendo fechada pela Semed/Manaus devido à baixa procura por vagas no noturno e logo em seguida a implementação da Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA na rede de ensino municipal de Manaus. Em relação à quantidade de conteúdos a serem trabalhados e o tempo de duração de cada bloco das disciplinas são considerados pelo docente como pouco tempo, ele se refere ao tempo destinado para cada disciplina, conforme estabelecido pela Matriz Curricular da Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA, ou seja, os conteúdos que no ensino regular são abordados em quatro bimestres durante um ano letivo.

Nessa nova proposta todos os conteúdos são ministrados trimestralmente (três meses) durante um ano letivo e cada fase cursada (4ª e 5ª fases) equivale a dois anos do ensino regular. A professora Erundina também considera esse tempo destinado às disciplinas muito difícil para trabalhar os conteúdos: “como são três meses para você trazer conteúdos de dois anos, fica difícil para você trabalhar todos dentro de desse período”.

Esses apontamentos merecem atenção, visto que os professores são os principais mediadores do processo de escolarização e estes devem participar das discussões relacionadas à reorientação dos rumos do trabalho pedagógico, de possíveis mudanças e sugestões. Sampaio e Gallian (2013, p.181) trazem suas contribuições para essa afirmação:

Os professores são os grandes responsáveis pelo currículo da escola. Para essa construção trazem sua formação, seus saberes específicos, suas crenças e costumes, seus modos de realizar o processo de ensinar, fazer aprender, avaliar e prosseguir.

### 5.2.3 Os desafios da docência na EJA 2º Segmento

Em se tratando das reflexões acerca dos desafios de atuar na EJA, o professor Marcio aponta que trabalhar na EJA não é uma tarefa fácil e os desafios são diversos:

“Mas só que mesmo saindo do ensino regular noturno para a EJA, a gente via as mesmas dificuldades, os alunos trabalham durante o dia, trabalhos para a casa eles não realizam e os trabalhos em sala de aula também não fazem devido às faltas excessivas, desânimo por causa do horário. Tudo isso sempre acarreta sobre os alunos. Aí na sala de aula, ou eu dava mais atenção para um grupo ou tentava corrigir exercício de todo mundo em sala de aula. É um desafio muito grande” (Marcio).

A professora Lupita expõe sua opinião:

“Antigamente se trabalhava com a EJA assim com poucos alunos, agora está igual a um ensino regular: uma sala com quarenta alunos, onde a metade sabe ler perfeitamente ou tem uma noção e os outros cinquenta por cento não sabem nem ler. Mistura menino de quinze anos com pessoas de sessenta. Uma das dificuldades que a gente sente é termos que ficar dando suporte muitas vezes mais para o de sessenta do que para o de quinze porque o de quinze, ele sabe se virar, ele sabe chegar no local, ele entende bem mais rápido e o mais velho é complicado”. (Lupita).

A professora Sonia expõe sua frustração com a educação e as dificuldades em despertar o interesse dos alunos pelas aulas:

“Eu hoje já me sinto um pouco triste com a educação, triste mesmo, não com o meu trabalho, eu continuo esforçada, eu entro na sala de aula, não é porque eu ganho pouco que eu vou dar uma péssima aula, não faço isso, eu dou o meu melhor todos os dias, mas assim, o aluno não quer estudar. Essa também é uma dificuldade. Não sei o que aconteceu, não sei se foram as facilidades. A facilidade atrofia, mas assim, não quer estudar. Um dia eu até pedi uma produção de texto e eu fiz a minha e eu li na sala e houve até um que disse professora tu não fez isso, tu trouxeste pronto, eu falei, eu fiz agora. Aí uma disse "Eu vi fazendo". E eu falei da minha tristeza de ter deixado a Biologia, que era o meu sonho, queria ser cientista. Deixei de ser cientista, abri mão do meu sonho, para ensinar português. E assim, em algum momento eu dei essa história para alguns alunos, mas hoje eu fico pensando assim, como ensinar para quem não quer aprender? Como ensinar para quem não quer aprender? Isso é muito difícil” (Sonia)

Nesses relatos emergem as dificuldades de professores em lidar com as especificidades dos alunos da EJA, um público diverso de múltiplas culturas. Sabemos que a heterogeneidade é uma das principais características do público da EJA. De acordo com Vóvio (2010), os alunos que frequentam as salas da EJA formam um grupo bastante heterogêneo, tanto aos ciclos de vida, cultural, na sua disposição para aprender e em suas necessidades formativas. Reflexões semelhantes foram elaboradas por Freire (1992):

É preciso reafirmar que a multiculturalidade como fenômeno que implica convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização [...] Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças (FREIRE, 1992, p.157).

Trata-se de mais um desafio para a educação, pois integrar quantidade de alunos, faixas etárias, ritmos de aprendizagem, expectativas e necessidades diversas em um mesmo espaço e alinhar isso tudo a uma Proposta Pedagógica e com a responsabilidade de conduzir o processo educativo desses alunos são demandas que sobrecarregam o trabalho docente.

A dificuldade que os professores sentem em conciliar interesses tão diversos dos jovens e dos adultos deveria pressionar os sistemas, as instituições formadoras e os

estudiosos da educação a dirigirem um olhar especial para a temática nos processos de formação de professores da EJA.

A professora Erundina descreve a questão da juvenilização do educando da EJA como um dos principais desafios da escola:

“Hoje em dia a EJA tem outro perfil, que a gente ver que cada ano que passa está vindo mais jovem pra EJA, a gente já não pode mais dizer que é aquela EJA de antigamente que a gente tinha, quando eu comecei, era mais idosos. Hoje a gente está tendo uma clientela que são os mais jovens que estão na EJA” (Erundina).

A juvenilização na EJA foi evidenciada nos dados relativos ao perfil do grupo de alunos pesquisados em nosso estudo (figura 1). De acordo com a legislação brasileira, podem ser considerados jovens as pessoas entre 15 a 29 anos (ESTATUTO DA JUVENTUDE, 2013, p.9).

O aumento da juvenilização nas salas da EJA descrita pela professora Erundina como um dado desafiador e preocupante se relaciona principalmente com a imagem social destinada à juventude.

Para descrever aspectos ligados à imagem da juventude em nossa sociedade, buscamos na abordagem de Dayrell (2007) importantes contribuições sobre o assunto, especialmente quando a ideia de juventude está embasada como um momento marcado por crises de personalidade, o que pode significar sérios problemas de comportamento, que o momento juvenil é crucial para o distanciamento familiar e conseqüentemente o papel da família como orientadora e disseminadora de valores se perdem nesse período da vida dos jovens. O estigma sobre a juventude, arraigado na sociedade, acaba ignorando os jovens como sujeitos sociais, que estão construindo seu modo de ser baseado em suas experiências cotidianas, conforme argumenta Dayrell (2007, p.1117):

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta.

Construir uma representação mental apenas com base nesses conceitos pré-determinados e desconsiderando as experiências juvenis vivenciadas em seu contexto social, pode acrescentar mais um fator excludente para essa faixa etária.

#### 5.2.4 Conhecimento sobre a proposta, participação na elaboração da Proposta Pedagógica do 2º Segmento, concepções sobre a EJA e atendimento nas sextas-feiras

A Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA em Manaus foi elaborada com base no modelo de gestão compartilhada, ou seja, nos princípios da descentralização e autonomia da escola, em que compartilham-se ações, divisão de tarefas, enfrentando dificuldades e superando divergências em torno de uma determinada tarefa. Deste modo, buscamos identificar em que medida houve a participação dos professores na elaboração da proposta e o conhecimento que esses sujeitos possuem acerca das diretrizes que norteiam o atual modelo de formação proposta para EJA na rede de ensino municipal.

O professor Marcio descreve com precisão como se deu o início da elaboração da proposta do 2º Segmento e sua participação. Explicou que as análises dos conteúdos para compor a Proposta Pedagógica ocorreram na própria escola e depois foram enviadas a Semed/Manaus:

“Não participei efetivamente da elaboração da . A escola na época separou os professores por disciplina. E os professores da mesma disciplina da minha formação: Ciências Biológicas, então eu com os outros professores de Ciências Biológicas voltamos para a área de Ciências e analisamos realmente a proposta de Ciências. Em cima da proposta a gente fez modificações e incluiu o que a gente achou que era de mais importante e que cabia dentro de três meses. E aí, pelo que eu entendi a escola levou todas as nossas propostas e um grupo de professores que foi para a Semed, para uma reunião que não sei onde foi, aí, tomaram todos os rumos que eu não sei te dizer. Eu acho que essa proposta, na verdade, limitou a correção de exercícios na sala de aula, mas devido à característica do noturno..., deixo ver se te explico: no noturno, mesmo que a gente passasse exercício para eles lerem, alguns fazem outros não” (Marcio).

A professora Erundina não confirmou sua participação na elaboração da proposta, mas trouxe importantes contribuições para compreendermos como se organizou o currículo do 2º Segmento no interior da escola:

“Sobre a proposta do 2º segmento, ela foi gerada, assim, primeiramente ela foi feita elencando todos os conteúdos em um só ano, né? E foi trabalhada e depois foi reestudada essa proposta, porque como a gente está trabalhando o 2º segmento, que aluno da 4ª fase (6º e 7º anos) e 5ª fase (8º e 9º anos), foi se pensado dentro das reuniões com os professores que os conteúdos estavam todos misturados, série, ano, e tinha que ter uma visão global disso, tinha que fazer alguma coisa. Então, o que foi feito? Pensou-se nos conteúdos, depois da reelaboração, elencando os conteúdos de 6º e 7º anos dentro de um currículo para a 4ª fase e de 8º e 9º para 5ª fase separando esses conteúdos dessa forma. Assim, por trimestre, porque a gente vê muito conteúdo, mas como a gente vê que a gente trabalha com um currículo mínimo e que esses conteúdos é o currículo mínimo da proposta, são muitos conteúdos, principalmente na Língua Portuguesa e Matemática, para você dar em três meses. Entendeu?” (Erundina).

A professora prossegue expondo os pontos positivos e negativos da proposta e a importância destinada ao currículo e sua relação com a aprendizagem dos alunos, especialmente na continuidade de seus estudos:

“Essa proposta tem os seus pontos positivos e negativos. É que ele pode concluir a escolarização dele em dois anos. É um ponto positivo para ele (aluno), mas a gente vê que aí o nosso aluno perde em termos de conteúdo, de aprendizado, que muitas vezes aquele conteúdo é dado em pouco tempo e que lá na frente, ele vai sentir o prejuízo, por quê? Porque lá no Ensino Médio eles vão cobrar todos os conteúdos que tem no Ensino Fundamental, entendeu? O positivo é esse aí, a questão do professor, né? Como eu vejo essa questão do professor é que ele chega naquele trimestre, naquelas três turmas, se é o caso de Língua Portuguesa, Matemática, que tem sempre uma turma, que dá para ele focar bem nos alunos, fazer um trabalho diferenciado com aquela turma, mas por outro lado o professor tem que ter uma visão de trabalhar aqueles conteúdos que, querendo ou não, são os mais significativos para aquele aluno, que ele vai requerer lá na frente, porque na realidade não dá para trabalhar todos os conteúdos da proposta” (Erundina).

Um das funções atribuídas à escola estão relacionadas com o currículo, cuja função social é estabelecer um elo entre a escola e a sociedade, considerado como uma bússola que norteia e conduz o processo educativo e que este deverá envolver todos os atores do processo educativo em sua elaboração, com base em uma gestão democrática. Sampaio e Gallian (2013, p.177) descrevem o currículo como:

O resultado de um recorte, uma seleção da cultura, entre os conteúdos socialmente disponíveis, utilizado como referência tanto para o conhecimento pelos sistemas de ensino, como na orientação das atividades escolares, na formação de professores e certamente na aprendizagem dos alunos.

No âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser implementada nas unidades escolares, como garantia dos processos coletivos de participação e tomada de decisão e está assegurada no artigo 14 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de uma gestão democrática a responsabilidade da tomada de decisão, escolha, encaminhamento, os trajetos do currículo destinam-se a equipe gestora, técnica, professores, alunos, família. Entretanto, não se pode afirmar que o currículo nasce na escola, pois surge das decisões políticas em torno da educação. Ainda que sejam incluídas as intenções e planos para desenvolvimento do processo educativo nas unidades escolares, os currículos expressam as forças presentes na sociedade (SAMPAIO e GALLIAN, 2013).

As questões que foram apontadas por professores deixam evidências dos limites e possibilidades de suas participações na elaboração dessa proposta no *lócus* de sua origem, neste caso a Semed/Manaus. Entretanto, há indícios da efetiva participação dos docentes em seu local de trabalho no momento das análises e distribuição dos conteúdos de acordo com a Matriz Curricular do 2º Segmento. Desta forma, podemos afirmar que

parte dos professores participantes de nosso estudo contribuiu para a construção da proposta.

O professor Armando reconhece que a partir implementação da Proposta Pedagógica despertou a vontade de rever sua atuação docente:

“Sobre essa nova proposta para o noturno, vejo que também como oportunidade para eu rever meu posicionamento profissional, para eu rever o meu conhecimento da disciplina que vai auxiliar no repasse dos conteúdos. Eu vejo isso como uma oportunidade também, vejo que a EJA contribui, ela contribui para a minha formação profissional também (Armando)”.

As Professoras Lupita e Nita afirmaram que não participaram da elaboração da proposta e ainda estão se familiarizando com as novas diretrizes do 2º Segmento:

“Olha essa proposta na realidade, eu não sei muito bem explicar essa proposta não tá? A gente não tem muita familiarização com ela, às divisões das disciplinas eu aprendi aqui na escola com os outros colegas. Ano passado era tudo misturado ensino regular e EJA, nós tínhamos até uma assessoria que até vinha na escola, mas esse ano de 2015 não tem ninguém mesmo na escola. Então você não pode nem dizer assim isso funciona assim, desse jeito, nós estamos trabalhando conforme chegam os livros e com a ajuda da pedagoga” (Lupita).

“Ainda tenho dificuldades para entender, mas com o tempo tudo se ajeita. Não participei da elaboração, nem sabia que poderia, afinal quem mandou para a escola foi à secretaria né?” (Nita).

A Escola da Esperança é uma das escolas da rede de ensino municipal que não fez parte do projeto piloto, conforme descrevemos anteriormente. A proposta inicial (2011) era que o 2º Segmento seria ofertado apenas em 11 escolas polos; entretanto, após sua aprovação pelo CNE em 2012, outras escolas fizeram a adesão do 2º Segmento, acreditava-se na possibilidade de aumentar a procura pelas vagas no turno noturno evitando o fechamento de mais escolas que funcionavam nesse turno, além de preservar as cargas horárias e os locais de lotação de diversos professores que atuam no noturno.

A professora Sônia também não participou da elaboração da proposta e disse ter uma cópia que foi retirada em outra escola que trabalha e não considera importante a leitura da proposta. Segundo a professora Sônia uma proposta pedagógica incluiu muita teoria e o professor precisa ser objetivo, olhar a proposta e verificar o que se pode trabalhar de acordo com os conteúdos e, ainda, diz ter dificuldade de ministrar os conteúdos em três meses:

“Não participei da elaboração. Aqui na escola eu tenho uma Xerox (cópia), mas porque eu tirei lá na outra escola que trabalhava, mas aqui na escola nem mesmo a pedagoga tem um exemplar da proposta, eu nunca olhei para essa proposta pedagógica pensando nas teorias, assim, eu acho que essa questão da teoria é mais o pedagogo que olha né? Porque ele conhece lá o que o Piaget pensa, o que o outro pensa. O professor, ele olha para a proposta e vê o que ele pode trabalhar. Essa proposta aí ela é muito expansiva. Ela é grande para trabalhar um ano, quanto mais três meses” (Sônia)

A professora Malala disse não ter participado da elaboração e nem das reuniões que abordaram esse documento, mas gosta da nova proposta, pois sua disciplina (Artes) já possui um conteúdo resumido e isso possibilitou que nos tempos de sua aula todos os conteúdos pudessem ser ministrados. Malala enfatizou que essa proposta contribui para minimizar a evasão no turno noturno, o que representa uma ajuda aos alunos que estão fora da faixa etária considerada adequada para cursar o ensino fundamental:

“Não participei da elaboração da proposta, nem das reuniões, quando surgiu essa proposta na escola, ninguém sabia muita coisa, nem os pedagogos. Foi totalmente no escuro, mas eu gosto, pois o conteúdo da minha disciplina já é um conteúdo resumido, então eu achei bem melhor porque eu posso otimizar as aulas e pego um assunto e em uma aula já termino aquele assunto. Para mim é válido, na disciplina de Artes. Eu acho que veio para ajudar realmente o ensino noturno. Ajudou bastante em relação à evasão e eles já têm uma idade avançada, os alunos do noturno, então, eu gosto” (Malala).

Como observamos, professora Malala apresenta uma concepção relativa à EJA quando considera essa modalidade de ensino como uma ajuda os alunos em defasagem idade/ano no ensino regular; porém, esboçou preocupação com a aprendizagem dos alunos.

As representações sociais acerca dos sujeitos que frequentam as salas da EJA normalmente estão restritas as suas experiências e condição social, sendo identificados como aqueles que não estudaram no tempo certo, defasados, multirepetentes e buscam a escola somente para regular seu fluxo escolar. Wachelke e Camargo (2007, p. 2) descreveram que as “representações sociais se constituem tendo como pano de fundo a ideia de que o indivíduo extrai categorias de pensamento da sociedade”. Deste modo, as representações sociais se configuram como uma forma do pensamento coletivo, conhecido como o saber do senso comum, cujos conteúdos são manifestados e fortemente marcados socialmente.

Outros professores expressaram suas concepções sobre a EJA:

“Eu penso que é um meio de otimizar o tempo deles, em relação a que eles terminem esse ensino fundamental, o quanto mais cedo, melhor. Mas em relação a aprendizagem eu penso que eles perdem um pouco” (Malala).

“Então, quando a gente fala de EJA, eu acho que é dar oportunidade a pessoas que não tiveram tempo hábil durante parte da adolescência para poder estudar, e agora eles estão vendo a necessidade que o estudo está trazendo, está exigindo deles, e eles têm que voltar a estudar realmente a estudar e aprender a ler ou a escrever” (Marcio).

“Eu acho que ela veio para pegar esses alunos que tinham dificuldade de acompanhar o ensino normal e trazê-los, como é que se diz? Não sei se eu vou usar a palavra certa, esses alunos que estavam atrasados, trazê-los para o normal, trazê-los a concluir os seus estudos, tirar esses alunos que estavam sem estudar, talvez até sem perspectiva e trazê-los novamente para a sala de aula, fazer com que eles se formassem. Eu acho que é isso” (Sonia).

Para os professores Armando e Nita não existe diferença entre o público da EJA 2º Segmento e o público do ensino regular noturno. Essas reflexões fazem sentido, visto que os alunos que estão sendo atendidos neste segmento da EJA são os mesmo que estavam frequentando as salas do ensino regular nas escolas e após a implementação da proposta passaram a ser denominados alunos da EJA:

“Não enxergo nenhuma diferença dos alunos do regular e esses agora, são os mesmos alunos e tem alguns que são clientes de muitos anos” (Nita).

“O ensino noturno sempre foi EJA, só não estava formalizado, ele só não tinha essa configuração que agora ele tem, mas a clientela já era como se fora um plano piloto, como se fora uma experiência antecipada, de modo que do ponto de vista prático, a clientela pouco mudou. Eu entendo que é interessante, que é uma oportunidade que as pessoas têm.” (Armando).

Na perspectiva de avançarmos nossa discussão relativa a essa questão levantada pelos professores afirmando que o público atendido na EJA é o mesmo do regular noturno, vale lembrar que esse novo modelo educativo estabelece como um dos objetivos específicos a seguinte redação: “oportunizar a jovens e adultos a conclusão da Educação Básica, na etapa do Ensino Fundamental 2º Segmento, por meio de uma organização curricular flexível e pautada em suas necessidades e realidades” (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2º SEGMENTO, 2012, p.17).

Faz-se necessário ampliar o olhar para as mudanças que estão sendo propostas cujo objetivo é ofertar uma formação inclusiva, qualitativa e igualitária ao público da EJA. Se há uma nova proposta formalizada, precisamos rever antigas práticas. Certamente não estamos nos referindo a um ensino noturno repaginado com um novo *slogan*, mas sim de uma proposta pensada para atender jovens e adultos detentores de direito à educação de qualidade e que por vários motivos ainda não concluíram sua escolarização e, dessa forma, a escola precisa estar preparada para atender essa demanda.

Arroyo (2006) faz uma abordagem nesse sentido ao afirmar que estamos caminhando para uma nova configuração na EJA, mas que estamos diante de certos impasses, certas bifurcações, em que o caminho mais curto da configuração dessa modalidade de ensino pelas Secretarias estaduais e municipais tem sido tratar a EJA como o ensino fundamental e médio regular, simplesmente aproveitando os educadores que atuam nessas etapas de ensino e dando a eles certa reciclagem. É necessário que se reconheçam as especificidades da EJA e que todo o processo educativo, administrativo,

gestão, equipe técnica pedagógica e professores estejam direcionados para atender as particularidades desses jovens e adultos que retornam a escola.

Os atendimentos às sextas-feiras foram considerados pela maioria dos professores como uma alternativa válida na medida em que este dia seja realmente utilizado para revisão de conteúdos para os alunos que não estão acompanhando o processo educativo regularmente e para aplicação da avaliação paralela:

“O atendimento de sexta-feira, ele é até acessível para os alunos que querem realmente estudar, mas tem alguns que você marca, senta com ele, chama, passa inclusive atividades, e muitas vezes eles não vêm. Aí eles alegam que sexta-feira eles estão trabalhando, que não deu para vir, e se eles podem fazer aquela revisão na segunda-feira no horário da aula, aí muitas vezes atrapalha o que a gente já vai ter que trabalhar num outro assunto na segunda-feira. A proposta, ela é interessante, mas para o aluno, ela deixa muito a desejar porque realmente o aluno não quer vir de sexta-feira” (Lupita).

“Bom, o atendimento, ele é válido para quem vem realmente, né? Para aqueles alunos que realmente tem interesse. Mas o que a gente vê é que são poucos os alunos que vem que querem vir na sexta-feira para a aula, quando a gente tinha o ensino regular, na sexta-feira eles já não vinham, e na EJA como ficou um negócio assim de o aluno ser convocado para vir na escola e tal, então a gente sabe que não tem muito essa troca de vir, de querer, só, realmente, são poucos os alunos que querem vir para a escola para fazer o atendimento” (Erundina).

Professores descreveram a importância dos atendimentos às sextas-feiras, especialmente para os alunos interessados em ampliar seus conhecimentos e obter melhores rendimentos:

“Para alguns alunos sim, eu sinto essa diferença, principalmente para quem quer aprender, vários alunos meus vem às sextas-feiras porque eles queriam tirar dúvidas sobre as disciplinas durante a semana e outros não. Aqui na escola a gente consegue forçar alguns alunos a vir, então esse vem forçados para poder ter o exercício, para poder ter nota, se não, não passa, infelizmente. Mas, assim, eu percebi que esses que vêm por vontade própria, eles querem tirar dúvida mesmo, eles querem algo a mais. Tanto que eu tento incentivar eles, dando para eles um livrinho ou outro que eu consigo em alguma editora, eu passo para eles” (Marcio).

“É válido, eu considero uma iniciativa válida porque é uma nova oportunidade que o aluno ganha, não é? Por exemplo, tirar dúvidas, apresentar suas dificuldades diante da disciplina, nós podemos trabalhar, como eu vou dizer, mais objetivamente com aqueles alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. Então, é interessante isso. É nesse momento, que os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem podem nos procurar e a gente reforçar o conteúdo” (Armando).

Segundo a professora Sonia, os alunos são infrequentes na sexta-feira:

“Olha, eu chamo meus alunos para virem. O problema é que dificilmente vem. Eles dizem sempre assim: estudar até quinta, professora, sexta não né? Na outra escola, vinha. Aqui eles não vêm. Não sei se já era da cultura antes, né? Esse ano é que eu estou aqui, mas aqui eles realmente não vêm. Não adianta chamar. Para essa escola aqui eles não vêm. Eu ia para a sala, dava a minha aula, porque, assim, eu usava a sexta-feira para tirar a deficiência e a defasagem deles. Porque eu chamava quem? O aluno que não estava acompanhando os outros” (Sonia).

Apenas duas professoras consideraram o atendimento às sextas-feiras dispensáveis. Uma delas apontou que é comum a infrequência nesse dia; portanto, melhor não tê-lo. A outra relacionou o atendimento à carga horária do componente curricular que ministra.

“Melhor acabar, não adianta os alunos não aparecem” (Nita).

“Para a minha disciplina acho desnecessário” (Malala)

Ao retomarmos as exposições elaboradas pelos alunos em nosso estudo sobre essa mesma questão, evidenciou-se que os alunos conhecem a finalidade e a importância do atendimento na sexta-feira; entretanto, excluíram-se de frequentar a escola por diversos motivos (pessoais, mobilidade e familiares) e outros educandos consideraram desnecessária a frequência nesse dia, por não precisarem de reforço.

Se compararmos os relatos dos professores com os dos alunos acerca dos atendimentos há poucas divergências e apontam a baixa frequência dos alunos às sextas-feiras como um fato corriqueiro que acontece com ou sem atendimento, ainda assim, tanto alunos como professores consideraram importante se ter um dia específico para revisão de conteúdos, mas o fato de ser opcional sugere a não obrigatoriedade da frequência à escola nesse dia.

#### 5.2.5 Estratégias de trabalho, material didático, formação continuada e sugestões para a proposta do 2º Segmento

Ao buscarmos o conceito de estratégia de ensino, encontramos a seguinte denominação: modo de organizar o saber didático, com base em diversas técnicas e recursos que possibilitem o alcance dos objetivos propostos para uma determinada atividade (BRASIL, 2007). O que significa a utilização de recursos mais adequados para dinamização das aulas, estabelecendo um elo entre os saberes formais e os saberes dos alunos.

Sabemos que o processo de escolarização abrange diferentes práticas culturais, incluem-se nesse processo o funcionamento e organização do tempo e espaço escolar, atividades formais, conteúdos curriculares (leitura, escrita, cálculos matemáticos, entre outros). Nessas relações se pressupõe que ocorra a aprendizagem e os alunos, quando ingressam na escola, terão que interagir e adaptar-se ao modo de funcionamento da instituição em que estão inseridos, bem como aos métodos de ensino. Todavia, quando

se trata da EJA é importante que se compreenda que o aprendizado desses sujeitos “inicia-se muito antes de frequentarem a escola, pois nas experiências do cotidiano já lidam com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos” (VARGAS e GOMES, 2013, p.453).

Esses conhecimentos, apesar de considerados informais, podem tornar-se uma ferramenta mediadora da aprendizagem para o professor que atua nessa modalidade de ensino. O aprendizado formal da escola está direcionado para a assimilação de fundamentos e conhecimentos sistematizados, mas para esse público é imprescindível à utilização de metodologias específicas e diferenciadas que atendam as particularidades inerentes aos sujeitos da EJA: jovens e adultos pertencentes às classes populares.

Os conteúdos que os jovens e adultos trazem às aulas estão associados a suas práticas sociais. Essas práticas poderão orientar não somente os saberes no cotidiano, mas também os saberes aprendidos na escola (BRASIL, 2006).

Para tanto, é relevante conhecermos quais estratégias de trabalho são promovidas pelos professores que atuam no 2º Segmento da EJA:

Verificamos, por exemplo, uma prática baseada em projetos e atividades diversificadas:

“Assim, as estratégias que trabalhamos são: rodas, de leitura na Língua Portuguesa, e já teve projetos que fomos apresentar na Semed, com um diferencial assim de produzir na Língua Portuguesa histórias em quadrinhos e dentro da medida do possível, todos eles têm informática. Temos professores de Ciências que trabalham muito a questão do experimento no laboratório temos um professor que gosta de trabalhar nesse sentido, então ele faz experimentos, essas aulas diferenciadas, mas também tem professores que trabalham na sua zona de conforto, trabalham de uma forma tradicional” (Erundina).

O professor Márcio aponta que utiliza como estratégias de trabalho os exercícios em sala e os inclui como avaliação contínua:

“O que mais gosto de utilizar com eles não é aplicação de avaliações, mas é exercício é um tipo de avaliação, mas não avaliação como teste, prova eu adoro trabalhar com eles com exercícios. Utilizo uma estratégia: em cada exercício vai ser dada uma assinatura, um visto, onde só consegue se todas as questões estiverem corretas. É avaliação contínua, porque eu gosto de perder tempo numa aula todinha só corrigindo exercícios de um por um de todos eles. Às vezes eles até brincam comigo eu fico brincando com eles, que vai sair sangue do cérebro, mas vai ter sair correta a questão” (Marcio).

O professor Armando revela que ora trabalha de maneira tradicional, ora com atividades diversificadas, incluindo o uso da informática, em que os alunos navegam na internet e elaboram seminários. Destaca que faz adaptações considerando o público que atende e descreve a EJA como uma clientela especial:

“Olha, embora essa clientela seja uma clientela especial, porque boa parte desses alunos trabalha durante o dia, não é então o horário já diferenciado no turno noturno. Nós trabalhamos com as aulas expositivas, aquela aula tradicional, ela existe, ela funciona, mas também procuramos diversificar essas atividades. Nós temos um telecentro aqui, esses alunos são levados para lá para conhecerem a disciplina numa nova plataforma, por exemplo, utilizando microcomputadores. Então a informática, a internet são instrumentos interessantes, nós fazemos uso deles. A questão dos seminários, guardadas as devidas proporções e adaptações, nós também fazemos. Eu costumo massificar as questões dos exercícios. Eu não acredito numa aprendizagem sem exercício, então a gente procura enfatizar bastante isso para os alunos” (Armando).

As estratégias para trabalhar com os alunos são os livros didáticos, paradidáticos, equipamentos como datashow, textos e filmes:

“Olha, a gente utiliza os livros didáticos, a gente usa os paradidáticos, usa material tipo datashow, se usa filmes, se usa outros equipamentos, outros recursos que tem na escola” (Lupita).

“Não faço seminários leva muito tempo seminário, eles são um pouquinho devagar. Não é desacreditando o meu aluno, porque tem um filme que eu sempre gosto de passar para eles que é *Escritores da Liberdade*. Nesse filme, a professora, ela quer ler um livro grosso com os alunos e a diretoria, ela dá uma cena aí ela diz assim ‘Esse aqui o fininho que eles têm condição. Então eu não sou uma pessoa que gosta de limitar, que gosta de dizer. Mas o seminário, ele leva tempo, entendeu. Mas uma coisa que eu gostaria de fazer com meus alunos do EJA e não faço é produção de texto oral leva muito tempo. Faço aulas expositivas, passando filmes, busco também a questão de textos, mostrando quais são as características, para que eles conheçam, porque cada texto tem uma característica. Temos um telecentro (laboratório de informática/ projeto da Semed), mas às vezes não funciona. Então, eu procuro passar filmes, todos eles com objetivo, aulas expositivas, quase toda a maioria, trabalhando a questão de dinâmicas com eles e trabalho a produção de texto. A leitura é muito difícil convencer o aluno do EJA a ler. Ele não quer” (Sonia).

Verificamos que Malala elabora atividades práticas, exemplificando a utilização do artesanato e segundo ela é uma terapia e os alunos gostam:

Eu faço aulas práticas com ensino de atividades artesanais, porque eles gostam muito, é terapêutico. Pintura em gesso, gesso, artesanato com emborrachados. E tudo eles levam para a casa, então eles gostam (Malala).

Nos relatos que foram apresentados identificamos que as estratégias utilizadas são diversas, mas de acordo com a professora Erundina ainda têm professores que atuam na zona de conforto. Fato este que não podemos comprovar, visto que para isso, seria necessário utilizarmos outros instrumentos, outros métodos e um tempo maior para obtenção de dados referente a essa questão.

Outro aspecto relevante para abordamos com os professores diz respeito ao material didático utilizado em suas práticas com a EJA.

Os materiais didáticos que circulam no meio escolar auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem. Conhecidos como recursos ou tecnologias educacionais, os materiais didáticos são todos os recursos utilizados nos procedimentos

de ensino. O uso desses materiais tem como principal objetivo motivar o aluno de forma a aproximá-lo dos conteúdos abordados.

Os materiais didáticos geralmente são classificados como recursos visuais (cartazes, quadro branco, mapas, slides), auditivos (música, sons de maneira geral) e audiovisuais (filmes, recursos tecnológicos, televisão, etc), ou seja, materiais que estimulam os alunos a participarem da aula (BRASIL, 2007).

Solicitamos que os professores descrevessem o material didático que utilizam nas suas práticas pedagógicas com os alunos da EJA:

O material didático utilizado por alguns professores são apostilas. Já a professora de Artes utiliza outros recursos, por exemplo, materiais obtidos na internet:

“Não temos material para Artes, tipo livros. Na verdade tem, são aquelas apostilas, eles têm acesso às apostilas, mas eu utilizo outros recursos que eu penso que são mais fáceis para eles adquirirem o conhecimento relacionado às artes. Não contempla, assim... A parte cognitiva deles está atrasada em relação aos livros e às apostilas, então eu pego um assunto mais fácil na internet” (Malala).

“Não temos material didático, ah, temos sim umas apostilas. Esse material precisa melhorar e muito” (Nita).

A professora Sonia considera o material didático subjaz aos conteúdos da Proposta Pedagógica:

“Nosso material, eu acho, assim, dentro da proposta, muito pobre. Você pega alguma coisa do livro e aquilo que não tenho no livro eu vou para o quadro. Mas, assim, é muito diferente do que está na proposta. Fomos para a escolha do livro, ano passado. Aí a escolha do livro foi olhar a capa do livro e o sumário no computador. Então nós não temos tempo, o aluno do EJA vem cansado, ele não quer ler um texto de três páginas. Então teria que escolher um livro que tivesse um texto um pouco menor. Para fazer o aluno preguiçoso? Não, para fazer ler. Porque, assim, eu quando começo produção de texto, começo produção de texto no máximo cinco linhas. Para quê? Para que meu aluno escreva” (Sonia).

O material didático (apostila) de Língua Inglesa apresenta conteúdos com nível acima das fases do 2º Segmento da EJA, aponta Lupita:

“Direcionado para EJA, ele ainda deixa muito a desejar. Porque ele é um material pelo que eu vejo, veio um material como se fosse para ensino médio. EJA de ensino médio. Tem um material, assim, da minha área, que é Língua inglesa, ele é extremamente difícil para o aluno de 4ª e 5ª fase. Para a disciplina de inglês usamos apostila. Eu acho que ela foi comprada, porque ela vem... eles mandam direto para cá.” (Lupita).

Verificamos que o professor Armando considera o material satisfatório e que houve melhoria na oferta do material didático (livro):

“Até o ano passado, o nosso material didático deixava muito a desejar. Agora, nós já temos até um diário voltado para essa modalidade, nós já temos livros didáticos voltados para essa realidade. Não que antes não existissem, mas por alguma razão de logística, ele não chegou aqui. Mas agora nós dispomos desse material. Eu considero esse material satisfatório, mas repito a relação carga horária e conteúdo a ser ministrado ainda está em descompasso” (Armando).

O livro didático ocupou espaço privilegiado nas falas dos professores como principal material didático. O destaque destinado ao livro didático pelos professores está consolidado nas práticas pedagógicas e estabelece estreita relação com currículo. Os livros didáticos normalmente são utilizados como apoio imediato nos planejamentos pedagógicos de professores. Sacristán (1998, p.150) corrobora com essa afirmação “[...] uma sociedade com uma fartura de meios de comunicação, mas de forma paralela ao desenvolvimento desses meios, os que estruturam a prática escolar e ocupa um papel privilegiado, centralizando o monopólio dessa relação cultural são os livros didáticos”.

A utilização desse meio nas atividades pedagógicas revela certa dependência do livro no exercício profissional docente, o que explicaria a recorrência de citações sobre o livro, apostila, livros-textos como material didático por professores participantes de nossa pesquisa.

Outro elemento que corrobora com essas discussões, encontramos no estudo elaborado por Takeuchi (2005), em que a autora afirma que em função da grande divulgação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) implementada em 1985, principalmente pelo volume de materiais distribuídos e pelo montante de recursos financeiros envolvidos, o livro didático ganhou visibilidade junto à opinião pública.

A professora Erundina descreve esse material didático (livro) que utiliza como inadequado no sentido de não ter sido elaborado para a realidade do estado do Amazonas:

“O nosso material não considero muito bom para EJA, mas procuramos adaptar né? Fazemos nossos próprios materiais de acordo com a necessidade dos alunos, os livros que temos aqui não servem muito, a realidade desse material é de outras regiões do país. Aí adaptamos” (Erundina).

O professor Marcio gostaria que o material didático (livro) fosse mais resumido, mais objetivo para adequar ao trimestre devido o tempo destinado à disciplina que ministra na EJA:

“Então, nosso o material, pelo menos aqui na escola, ele foi cedido, ele foi conquistado pela gestora da escola, ela que conseguiu com outras escolas que tinham material de educação de jovens e adultos sobrando, ela foi lá, coletou, trouxe para nós nos primeiros anos. Mas esse ano e ano passado foram cedidos alguns livros, mas só que mesmo esses livros se a gente for pegar o conteúdo de Ciências, que é onde eu trabalho, e ver de acordo com a proposta, não bate. Tem coisas a mais que eles ficam simplesmente dando voltas e voltas, e o aluno não tem tempo para ficarem dando todas aquelas voltas todas, que são só três meses, tem que aplicar, ter o resultado em um tempo curto” (Marcio).

Nas escolhas dos livros didáticos é imprescindível a participação dos professores, uma vez que são eles que vivenciam a realidade escolar e conhecem as reais necessidades dos alunos e quais conteúdos devem ser abordados, e podem analisar a

linguagem que esse material apresenta e as atividades que podem favorecer o aprendizado dos alunos. A visão utópica é que essa participação tivesse início no momento da elaboração desse material; entretanto, mesmo após a implementação do PNLD, a participação docente na escolha do livro didático ainda é limitada.

Silva (2012) apresenta uma abordagem que relaciona a questão da escolha de livro didático e a influência política na produção e comercialização desse material didático “o Estado deixa bem explícito o seu controle sobre a educação do país, já que ele se configura como um dos maiores compradores, pelo PNLD e ao mesmo tempo regula e avalia as obras” (SILVA, 2012).

Após a identificação e as discussões acerca das estratégias de trabalho e os materiais didáticos utilizados por professores que atuam no 2º Segmento da EJA, direcionamos nossas reflexões para a formação continuada de professores promovida pela Semed/Manaus; formação em serviço.

A relevância de conhecermos o que está sendo proposto de formação continuada para os docentes participantes da nova Proposta Pedagógica da EJA, acentua-se por três motivos. Primeiro, pela ampliação repentina da Proposta Pedagógica do 2º Segmento na rede de ensino municipal, considerando que não houve tempo hábil para formar estes professores para atender o público da EJA. Segundo: no quesito formação acadêmica no perfil social dos professores (Figura 17), identificamos fragilidade em sua formação inicial na medida em que tiveram pouco ou nenhum conhecimento teórico-prático para a EJA em seus percursos acadêmicos. Terceiro: a formação desses professores na EJA está ocorrendo na prática, ou seja, em situações de trabalho, denominada de autoformação:

A professora Erundina retrata a formação continuada como momento de aprendizagem e reflexão da prática profissional:

“Esse ano, eles estão mais direcionados porque como a gente teve oportunidade de preencher um questionário e colocar essas questões, né? Esse ano realmente estão (Semed) buscando essa alternativa de se trabalhar o 1º segmento e o 2º segmento, né? Para ter uma visão mais voltada para a EJA. Eu acho assim que toda a formação, por mais que a gente ache ela tradicional, e que sempre é a mesma coisa, a gente consegue sempre aprender algo. Então a gente tem que ter essa visão dentro da Educação, mas às vezes não é aquilo que a gente esperava. Mas que talvez encontramos alguma coisinha, é uma palavra, é uma reflexão, é um momento de discussão que você está fazendo em prol do seu profissional. Eu acho que cada um tem que ver desse ponto de vista porque como a gente viu as formações que são realizadas na nossa Secretaria, né? Elas buscam realmente que a gente possa ter um bom aprendizado e colocar em prática, né? O aprendizado no nosso dia a dia” (Erundina).

Observamos que o professor Marcio aponta uma formação que não condiz com a realidade do professor que atua no ensino noturno e defende uma formação com aplicação de métodos práticos:

“As formações oferecidas pela Secretaria não tem servido para me ajudar, principalmente minha área de formação em Ciências. Em um laboratório, eu não utilizo muito práticas pedagógicas diferenciadas, eu tenho que fazer literalmente o exercício para poder ver o resultado e ter uma dinâmica ou outra com prática em laboratório de Ciências não me dá muita abertura para fazer outras coisas. E as formações da Secretaria eram justamente voltadas para outras realidades que não eram a do noturno. Aí o que eu fazia, eu me inscrevia em Tópicos Iniciais de informática para trabalhar Word, Excel lá com eles. Enfim, depois desse primeiro ano, teve o segundo ano, que melhoraram um pouco realmente, mas a maioria ainda é voltado para a prática de docência no ensino noturno e blá blá blá, blá blá blá, que os professores não tinham resultados práticos porque os professores não tinham parte prática em EJA no noturno. Geralmente eles tinham prática em vespertino ou matutino, que não levava em conta nossa realidade noturna. E agora nesse ano, eles já mudaram bastante também e teve um pouco mais de incentivo, tanto que essas duas últimas formações a gente veio para o laboratório de ciências e tinha uma professora que entendia de ciências e já tinha participado de umas aulas no noturno. Mas mesmo assim, ela só repetia alguns experimentos que a gente já tinha que eu pelo menos, que gosto muito de trabalhar com experimentos, já tinha conhecimento e não me complementava em nada. Ia por obrigação. Em termos de formação, eu sou muito assim, acredito, é vontade do professor de fazer a formação, mas só que também é obrigação da Semed oferecer e fazer com que os professores façam a formação. E não simplesmente colocar formações fechadas e dizer para eles "Façam essas formações". Eu acho que aí não é tão válido, especialmente para ciências não tem como. Você tem que colocar a formação para o professor de ciência, tem que colocar prática. [...]Então por isso eu acho que prática é o que vai desenvolver a criatividade ou a capacidade do aluno de querer entender melhor o que ele viu na sala de aula” (Marcio).

Os professores almejam uma formação elaborada baseada nas práticas, nas vivências do cotidiano escolar, compartilhando experiências que deram certo para aplicar no dia a dia com os alunos:

“Em questão dos temas a serem trabalhados, o que nós precisamos mais, o professor quer chegar lá e quer encontrar uma coisa nova, né? Uma coisa inovadora, uma coisa que realmente dá certo porque às vezes fica muito na questão da discussão, mas eles querem uma coisa nova. Por exemplo, o que e a gente tem como aulas práticas, né? Trazer aulas práticas que deram certo, né? Para essas formações. Conhecer quais metodologias que deram certo e fazer ali na prática com o professor, para que a professora tenha esse contato. Olha, fiz isso, aconteceu e deu certo. É isso que o professor espera: uma coisa inovadora, que realmente saia coisas que muitas vezes o professor quer coisa pronta e acabada” (Erundina)

“No nosso ramo de atividade, nada é estanque, né? A formação também não é, eu tenho participado, talvez não com a regularidade que eu devesse participar né? Porque a gente tem outras atividades e acaba conflitando. O Professor tem que ser chamado. O professor da EJA tem que ser chamado para auxiliar na configuração dessa formação. De maneira que ele possa dar efetivamente a sua contribuição, não é como alguém que vive essa realidade. Porque nem sempre aquele que bolou as estratégias, o conteúdo, não é, nem sempre são pessoas que vivem essa realidade. Essas pessoas talvez não consigam perceber a realidade da EJA como deveria” (Armando).

Partes dos docentes disseram que as formações não têm contribuído para auxiliá-los em suas práticas pedagógicas. Apontaram a necessidade dos profissionais que atuam

como formadores tenham um preparo melhor e que as propostas para formações possam ser elaboradas com base nas práticas cotidianas dos professores:

“Olha, para ser sincera não tem contribuído não. Muitas vezes nós vamos à formação, aliás, esse ano é formação praticamente todo final de semana, toda sexta-feira, além dos dias que a gente vai nos dias da semana do nosso HTP e não contribui nada não porque parece assim que não tem muitas pessoas com nível preparado também para nos ajudar. Às vezes você vai numa, digamos, num encontro desse, só ouvir eles falarem da vida deles. Essas formações não atendem a minha necessidade de professora. Poderá até melhorar, né? Mas no momento eu acho que se você for perguntar para todos os colegas que vão que fazem a formação, que vão conosco, eu acho que todos vão ter a mesma resposta” (Lupita).

“As formações para mim não têm contribuído absolutamente em nada. Infelizmente. Porque, assim, eu penso que formação seria algo que eu fosse para lá e eu aprendesse algo novo para trazer para o meu aluno, entendeu? Porque é tipo assim, eu vejo formação como capacitação, eu vou para me preparar melhor, mas infelizmente você não tem... eu até utilizo um nome que é até algo feio, mas que é desinformação. Porque você vai, é um dia perdido. Eu não conheço um professor que diga assim "É legal a formação". Tem professor que diz assim "Eu preferia estar na minha escola, planejando, corrigindo coisa, material do que estar aqui". Porque não enriquece. Infelizmente é assim. A impressão que dá é que a pessoa que está ali não sabe do que nós estamos falando” (Sonia).

A professora Malala considera as formações válidas, apesar de ter participado apenas de uma, mas que contribuiu para ampliar seus conhecimentos e aplicá-lo em suas práticas pedagógicas:

“Eu participei apenas de uma formação, eu gostei, eu gostei. Ele falou de algumas ferramentas, que realmente é possível utilizarmos no EJA” (Malala).

Observamos, ainda, que os professores apontaram a questão da mobilidade como fator interveniente no acesso à formação continuada:

“E uma das dificuldades maiores que nós temos esse ano é à distância, né a DDPM é longe, não tem transporte coletivo? A questão da localização olha a questão da formação eu colocaria assim: como o nosso Distrito (DDZ) abrange várias escolas, né, eu faria as formações por polos. Já foi uma vez por polo, mas o que é perto para mim não é perto para ti, né? Devido à distância. Então, nós temos escolas que é lá no bairro do outro lado, é no bairro de Petrópolis, é melhor que no Japim. Então o que é perto para mim não é perto para ti, então eu sugeria a questão da localização da formação, por exemplo, essas formações acontecerem nas escolas próximas, entendeu? Naquele lado de lá, teriam aquela formação, acho que seria uma questão viável.” (Erundina)

“Hoje, por exemplo, a localização geográfica, não é adequada, pois o Centro de Formação é distante, pouca opção de transporte público e assaltos e dificulta o atendimento para os professores é um tanto quanto difícil para a gente manter uma frequência legal, né?” (Armando).

“A localização onde acontecem as formações é ruim e saio de lá com a sensação de que não aprendi nada” (Nita).

O que obtivemos de informações acerca da formação continuada ofertada pela Semed/Manaus, deixa o alerta de que essa prática ainda é insuficiente para atender aos anseios dos professores e conseqüentemente a demanda da EJA, revelando nitidamente

a vontade que os professores possuem em contribuir para a formulação das propostas de formação destinadas a eles. “Os professores portam necessidade constante de atualização e formação continuada [...] Como adultos que aprendem precisam ser desafiados, estimulados” (SAMPAIO e GALLIAN, 2013, p.182).

De acordo com Nóvoa (1997), a formação continuada não tem valorizado uma articulação entre formação e o projeto das escolas, inviabilizando o desenvolvimento profissional docente.

A formação precisa ser constantemente repensada, refeita, reelaborada, contínua, permanente com base nos princípios político-pedagógicos que são requeridos para EJA, que possibilite momentos de reflexões, de troca de experiências entre os docentes (FREIRE, 1996).

A formação continuada requer tempo, amadurecimento, diálogo e reflexão na relação entre os saberes. De forma que os resultados dessa formação possam recair não apenas sobre o conhecimento e competência do professor, mas também sobre seus valores e atitudes.

Devemos considerar que a formação continuada de professores é elemento primordial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade e um professor bem preparado poderá contribuir para estruturação dessa nova proposta da EJA.

Uma proposta pedagógica se constrói alicerçada naquilo que se considera prioridade ao processo educativo: diagnósticos, objetivos, tempos de aulas, conteúdos, dosagem, sequência, ensino e aprendizagem (SAMPAIO e GALLIAN, 2013). Nesse processo, inclui-se aquilo que o grupo de educadores acredita e deseja desenvolver com seus alunos. Para enriquecermos nossas discussões abrimos espaços para descrevermos as sugestões emitidas pelos participantes para a Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA:

Observamos, conforme pontuado pela professora Sonia, a necessidade de diminuir a quantidade de conteúdos por disciplina da Proposta Pedagógica, ou aumentar o tempo para lecionar os componentes curriculares:

“Eu acho que primeiro tem que enxugar o conteúdo. Eu não sei se existe alguém que acredite em sã consciência que acredita que aquela lista imensa de conteúdo possa ser dada em três meses. Dois tempos de aula, mesmo assim é pouco. Olha que eu tento. [...]. Aí eu falo gente, não dá. É pouco tempo, então eu tenho que passar, mas eu não passo de uma maneira que eu só joga, porque assim não vai adiantar. Você joga e o aluno não aprendeu nada, então o que eu estou fazendo aqui? Então, o jeito é enxugar conteúdo. Colocar uma quantidade do tempo. E livros que trabalhem de uma forma real essa questão do texto que seja menor, que seja interessante. Trabalhar o visual, a linguagem não verbal, porque nós

vemos isso o tempo todo trabalhamos isso o tempo todo [...] Às vezes eu tenho a impressão que as pessoas querem que o professor entre na sala de aula e seja meio que palhaço, bota a bolinha vermelha. Eu não vou fazer isso nunca. Porque eu sou professora, eu quero ensinar meu aluno, mas você tem que ter a formação tem que ser interessante, a pessoa que está lá tem que dá uma aula, que você chegue animado e diga "isso eu vou fazer na sala de aula", né? O aluno precisa se interessar isso aqui faz parte, então eu tento trabalhar isso, até meus textos, eles são muito com a realidade, e eu sempre coloco vários títulos e digo, se você não gostou de nenhum desses, não tem problema não, dê o seu título." (Sonia).

A professora Nita aponta a importância de aumentar a carga horária de outras disciplinas e excluir o atendimento nas sextas-feiras:

“Aumentar a carga horária das outras disciplinas, acabar com os atendimentos das sextas” (Nita).

Apoio da assessoria pedagógica da Semed/Manaus e melhorar a infraestrutura nas escolas, especialmente a manutenção do ar condicionado devido o clima amazônico, são sugestões apresentadas pela professora Lupita:

“Eu acho que ter mais, assim, um suporte, ajuda mesmo dos assessores, que nós não temos esse suporte. E outra coisa, o que prejudica também, que já deveria estar funcionando bacana é que nós trabalhamos numa escola que não tem nem ar-condicionado. Isso tudo prejudica o aluno. Então a falta de estrutura (física da escola) é um grande problema em relação aos nossos alunos. A estrutura acaba atrapalhando, porque você não tem para onde correr. Você não pode trabalhar com o aluno num momento em que o aluno não sabe se abana com o calor ou se presta atenção no nas aulas” (Lupita).

Verificamos que o professor Armando ressalta aspectos referentes ao refazer o núcleo de assuntos comuns em todas as disciplinas da EJA e à revisão da carga horária e conteúdos programáticos:

“Olha, eu refaria o núcleo de assuntos comuns a serem ministrados nas disciplinas da EJA. Porque é assim: o material didático é subdividido de acordo com o ano em que o aluno estaria matriculado. Exemplo: 2º segmento, 5ª fase, nós trabalhamos com 8º e 9º o livro, a 4ª fase, nós trabalhamos o 6º o equivalente ao livro do 6º ano e do 7º ano. Eu faria uma revisão do conteúdo básico programático. Núcleo básico, por exemplo, de informações que esses alunos deveriam ver na sala de aula. Então eu faria uma revisão desse núcleo básico das disciplinas. Não é? Porque na minha matéria, por exemplo, é fundamental que os alunos tenham conhecimento do que é a história, do que é uma fonte histórica, qual é o papel do historiador, qual é o seu objeto de estudo e isso não pela matéria constante em todos os livros do segmento. Porque eles são fragmentados, eles vão começar a partir de um determinado conteúdo que os idealizadores desse material didático entendem que já o momento desses alunos verem. Então, eu faria uma revisão disso. Outra coisa que eu faria como eu já citei, seria uma revisão dessa carga horária versus conteúdo programático” (Armando).

O professor Armando apontou a necessidade de rever os conteúdos e de carga horária e o professor Marcio sugeriu mudança na estrutura da proposta de trimestral para anual, ampliando os tempos de aula de forma a ajustar os conteúdos sem prejuízo à aprendizagem dos alunos:

“Que os três meses se tornassem um ano, que não fosse modular, mas eu não vejo aluno saindo dessa zona (outros bairros), indo para outra zona e encontrar o mesmo módulo. Ele sempre está aqui nessa zona porque ele mora aqui nessa zona, então ele vai ter que se acostumar com essa zona, ele vai ter essa escola como centro que ele vai ter que vir estudar.

E simplesmente se fosse um ano todo ao invés de três meses, um ano representando dois anos, é muito mais tranquilo de se trabalhar com o aluno. Você teria mais tempo de trabalhar com eles ou até mesmo um projeto pode ser desenvolvido. Para o livro didático é que fossem criadas apostilas oriunda da realidade dos professores daquela escola ou pelo menos daquela zona ou do nosso município mesmo, que aí a gente construiria apostilas para a EJA, estruturaria o material disponível da própria Semed, entendeu, e teria uma boa desenvoltura principalmente como turno noturno, que aí os professores do noturno iam ter em saber a realidade e distribuir bem todo o material” (Marcio).

A sugestão em relação à mudança dos módulos deixarem de ser trimestral e passarem a ser anual apresentada pelo professor Marcio deixam evidências de sua preocupação com o prosseguimento dos estudos dos alunos. O professor está pensando naquele aluno que inicia uma fase em uma determinada escola e precisa mudar-se para outro bairro mais distante ou outra zona (urbana ou rodoviária) e, se a escola que esse aluno for transferido não estiver ofertando o mesmo módulo naquele período, esse aluno poderá ser prejudicado.

O professor está pensando naquele aluno que inicia uma fase em uma determinada escola e precisa mudar-se para outro bairro mais distante ou outra zona (urbana ou rodoviária) e, se a escola que esse aluno for transferido não estiver ofertando o mesmo módulo naquele período, esse aluno poderá ser prejudicado.

Para entendermos as reflexões elaboradas pelo professor Marcio, é preciso esclarecer que não há rigidez na oferta dos módulos nas escolas, isto significa que fica a cargo da gestão, equipe técnica pedagógica e professores organizarem seus quadros e horários e assim alocarem as disciplinas nos módulos conforme a quantidade de turmas e professores ministrantes dos componentes curriculares. Por exemplo, uma escola poderá ofertar na 5ª fase: Matemática, Geografia, Ciências, no próximo trimestre: Língua Portuguesa, História e Artes, mas o aluno transferido entra no segundo módulo sem ter cursado as mesmas disciplinas que foram ofertadas no primeiro módulo na escola anterior; nesses casos, as escolas acabam fazendo ajustes internos.

A necessidade de melhorar a infraestrutura apareceu nos relatos de uma professora da Escola da Esperança e, assim como os alunos, seus argumentos relacionaram o calor como elemento interveniente para no processo ensino e aprendizagem, apontando a falta de manutenção do ar condicionado das salas de aulas e, na oportunidade solicitou apoio mais efetivo dos assessores das DDZs/Semed/Manaus para orientação nas questões pedagógicas e encaminhamento das reivindicações acerca da melhoria na infraestrutura da escola a Semed/Manaus. Dados fornecidos pelo QEdu (2014) apontam que mais de 40% das escolas públicas municipais no Amazonas funcionam com precária infraestrutura: sem bibliotecas, fornecimento de água filtrada, acesso à Internet,

sanitário dentro da unidade educacional e acessibilidade (estrutura que facilita o acesso ao prédio por pessoas com dificuldade de locomoção).

Consta no resumo do Censo Escolar (2011) a seguinte afirmação:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 33).

Esses dados corroboram com a hipótese levantada por alunos e professores de que problemas relacionados a infraestrutura das escolas de fato podem afetar aprendizagem e contribuir para a infrequência dos educandos. Sobre o livro didático, os professores sugeriram trocá-los por apostilas elaboradas na própria escola pelos professores e equipe técnica pedagógica, mas que precisariam de apoio financeiro para custear os materiais a serem utilizados nesse projeto.

A Proposta Pedagógica do 2º Segmento foi elaborada com base no ideário freireano e sua gênese, uma educação problematizadora e dialógica, na relação professor-aluno-conhecimento. Dessa forma, a educação deve ter caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade, no sentido oposto ao de uma educação para a submissão (PROPOSTA PEDAGÓGICA 2º SEGMENTO, 2012, p. 22).

As concepções apresentadas na Proposta Pedagógica do 2º Segmento o diálogo surge como uma estratégia para promoção da autonomia e flexibilidade nas ações educacionais o que sugere mudanças na tomada de decisão quando a pauta envolve o processo educativo quem está a frente e atua como mediador desse processo certamente terá muito a contribuir. A LDBEN. 9394/96 instituiu a necessidade de participação, do docente no exercício efetivo de ações coletivas, dentre essas ações inclui-se a elaboração da proposta pedagógica. Nas sugestões advindas dos relatos de professores além de todos os apontamentos já resenhados, detectamos em seus relatos a preocupação com a melhoria na qualidade do ensino, além de importantes contribuições que precisam ser valorizadas pelos sistemas e unidades escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É elementar resgatarmos nessas considerações finais o objetivo geral de nossa investigação: conhecer experiências, desafios, concepções e expectativas de alunos e professores da EJA, a partir da nova Proposta Pedagógica 2º Segmento implementada na rede Municipal de Manaus/AM. Em relação aos objetivos específicos tivemos a intenção de mapear o perfil socioeconômico de alunos, perfil social de professores e identificar a formação inicial e continuada destes docentes, bem como as concepções que alunos e professores possuem a respeito da EJA e em que medida esses sujeitos participaram da elaboração dessa nova proposta da EJA.

Elegemos alunos e professores como centro de nossas discussões, por entendermos que todo processo educativo é fundamentalmente estruturado no trabalho dos professores e dos alunos, um trabalho coletivo e complexo. Com base nesta perspectiva, objetivamos ouvir esses sujeitos, seus olhares sobre esse novo modelo de formação para a EJA. Para tanto, utilizamos dois instrumentos metodológicos: questionário e entrevista semiestruturada.

A descrição detalhada da elaboração da proposta ocorreu com base em documentos legais e nas experiências da pesquisadora que neste período atuava como assessora pedagógica na Semed/Manaus e participou da construção da proposta desde sua origem, conforme relatado em seu Memorial.

Por meio dos questionários aplicados para os participantes da pesquisa (alunos e professores), obtivemos o mapeamento do perfil socioeconômico dos alunos e perfil social dos professores, o que possibilitou nos aproximarmos desses sujeitos e iniciarmos nossas discussões com informações que retratassem suas particularidades e vivências.

Muitas questões emergiram nessa etapa da pesquisa. Notamos que os alunos que frequentam as salas da EJA estão entrando nessa modalidade de ensino cada vez mais jovem, que se configura como mais uma demanda educacional e conseqüentemente mais um desafio aos educadores. Carvalho (2009) confirma essa constatação, afirmando que a presença dos jovens na EJA tem se tornado um fator desafiador de conceber a EJA, a juvenilização na contemporaneidade é fruto das deficiências do sistema escolar regular que continua promovendo defasagem idade/ano aqueles que não se adaptam aos modelos educativos propostos nas unidades escolares. Para além dessas reflexões, não podemos deixar de citar a ausência de políticas públicas direcionadas a esse grupo etário, políticas articuladas ao mundo do trabalho que contribuam de maneira mais

efetiva e eficaz na superação da desigualdade e que possibilite a permanência dos jovens na escola.

O tema trabalho e educação foi destaque nas entrevistas com os alunos da EJA. A importância destinada ao trabalho tem estreita relação com a motivação de retorno aos estudos, assim como o contrário, o trabalho tem contribuído para infrequência e abandono escolar, um processo dicotômico, mas que faz parte da realidade da maioria dos alunos da EJA. Nessa perspectiva, uma questão importante, para a EJA, é “pensar nos seus sujeitos além da condição escolar, pois esses alunos recorrem aos estudos por exigência do mercado de trabalho, mas encontram uma escola distante de suas realidades. O trabalho exerce papel fundamental na vida desses sujeitos, por sua condição social, tornando-se um condicionante para o retorno à escola ou nela permanecer” (ANDRADE, 2004, p.3). A possibilidade de elevar a escolaridade em um tempo menor e a necessidade de trabalhar tem contribuído para os jovens optarem pela EJA.

Os alunos apontaram o tempo destinado aos conteúdos na proposta insuficiente para um bom aprendizado. Apresentaram conceitos sobre qual público destina-se a EJA, relacionaram principalmente o fator etário, descrevendo a EJA como uma educação destinada às pessoas mais velhas, trabalhadores, pais de família, que não podem mais estudar durante o dia por estarem com idade avançada e inúmeras responsabilidades presente no dia a dia dos adultos. Outros alunos denominaram essa modalidade de ensino como uma oportunidade para conclusão dos estudos.

As sugestões elaboradas pelos alunos foram diversas, tais como: aumentar os tempos de aulas, priorizando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Informática e Física, aproveitamento dos espaços pedagógicos, especialmente a biblioteca, distribuição de mais uniformes, que a escola promova atividades diversificadas, campeonatos, feiras de ciências e participações em eventos escolares, melhoria na infraestrutura da escola (Escola da Esperança), especialmente, no que se refere ao calor nas salas, relacionaram o mal - este causado pela falta de refrigeração na sala de aula como mais um fator motivador da infrequência e conseqüentemente no aprendizado.

Os dados obtidos sobre os professores acerca do perfil social já apontavam para a fragilidade de formação inicial e continuada para EJA, por se tratar de docentes formados em Licenciaturas de áreas de conhecimentos específicos, como Matemática, Física, Língua Portuguesa, Ciências, entre outras. As discussões em torno da formação

inicial docente revelaram que nos currículos dos cursos de Licenciaturas ofertados nas universidades brasileira há pouca representatividade de disciplinas voltadas para EJA, o que justifica os dados apresentados em nosso grupo pesquisado, sugerindo maiores investimentos na formação continuada com foco nas especificidades dessa modalidade de ensino.

Outro ponto que também se relaciona com a formação docente envolve os dados sobre experiência na EJA. Os professores que atuam no 2º Segmento tiveram sua primeira experiência nessa modalidade de ensino a partir da implementação da nova proposta da rede de ensino municipal de Manaus, evidenciando que estão atuando, muitas vezes, sem preparo prévio, visto que não tiveram conhecimento teórico-prático nos cursos de formação inicial ou estágios na EJA. Entretanto esse conhecimento adquirido na prática não pode ser ignorado, pois “a formação é na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas” (PIMENTA, 2012, p.32).

Foi destaque nos relatos dos professores a importância do livro didático por sua utilização diária nas atividades dos professores e os auxilia nos planejamentos pedagógicos e na sala de aula com os alunos. Bittencourt (2012) afirma que o livro didático pode torna-se um material uno que professores e alunos utilizam no cotidiano escolar ou também pode ser utilizado para eventuais consultas.

Os professores sugeriram o uso de apostila desde que fosse elaborada por eles com orientações dos assessores das DDZs e pedagogos da escola para adequação do currículo da Matriz Pedagógica do 2º Segmento da EJA à realidade do educando. Advogam por uma aprendizagem mais significativa que se considere o aspecto sociocultural local, neste caso do estado do Amazonas.

O tempo destinado ao desenvolvimento dos conteúdos de cada componente curricular foi uma abordagem recorrente nas falas dos professores, exceto a professora que ministra a disciplina de Artes. Declararam que o tempo destinado à exposição dos conteúdos da Matriz Curricular da proposta muito reduzido configurando-se como mais um elemento interveniente na qualidade do ensino na EJA. Esse dado merece atenção e análise mais pontual para futuras discussões e revisões por parte de todos os atores envolvidos nesse novo modelo de formação para EJA (pedagogos, professores, alunos e representantes da comunidade).

Em se tratando do atendimento às sextas-feiras, alunos e professores disseram ser relevante abrir um espaço para revisão de conteúdos e aplicação de avaliação paralela

para aqueles alunos que estão com dificuldades de acompanhar o processo durante os trimestres. Entretanto, a maioria dos alunos não frequenta a escola nesse dia.

As concepções sobre a EJA expostas pelos professores foram: a EJA foi criada para atender os alunos que se encontram em defasagem idade/ano de estudo, os que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, outros disseram que não há diferença entre o público atendido na EJA e o aluno que frequenta as salas de aula do ensino noturno regular, ambos possuem as mesmas particularidades.

Outro aspecto considerado relevante se relaciona com a formação docente, pois os dados relativos a essa questão apontaram fragilidade em formação acadêmica, sugerindo formação continuada como perspectiva de complementar as lacunas deixadas na formação inicial de professores que atuam nessa modalidade de ensino e maiores investimentos em programas de formação docente por parte das Secretarias Estaduais e Municipais em parcerias com as universidades públicas e principalmente das políticas oficiais brasileira.

As formações continuadas em serviço, ofertadas pela Semed/Manaus foram denominadas pela maioria dos professores como pouco produtivas. Os professores descreveram que as formações recebidas não são condizentes com a realidade que vivenciam no cotidiano escolar sugerindo formações que utilizem metodologias voltadas para prática. Reivindicaram também participação na elaboração das propostas de formação e que os formadores institucionais tenham mais preparo para ministrar os cursos nas formações continuadas. Demonstraram o desejo em adquirir novos conhecimentos, práticas inovadoras e que possam de fato aplicá-las na escola com seus alunos.

Ainda sobre a formação continuada em serviço, apontam dificuldade de acesso ao local de formação que são realizadas pela DDPM/ Semed, pois neste local (bairro) o serviço de transporte coletivo é considerado ineficiente e há ocorrência de assaltos nas imediações; conforme relatado por dois professores.

As sugestões elaboradas por professores foram diversas, deram ênfase à mudança na estrutura da Matriz Curricular da proposta, mudanças nos blocos das disciplinas, por exemplo, de trimestral para anual, diminuir a quantidade dos conteúdos, ou aumentar o tempo destinado ao cumprimento dos módulos, uso de apostilas elaboradas por eles e orientado pela equipe pedagógica, mais condizente com a realidade que vivenciam na escola, melhoria na infraestrutura das escolas.

Consideramos que os resultados apresentados em nosso estudo atenderam os objetivos propostos, possibilitou maior aproximação no universo dos sujeitos (alunos e professores) participantes desse novo modelo de formação da EJA implementado na rede municipal de Manaus. Por meio de seus relatos foi possível conhecermos suas experiências profissionais, percurso escolar, desafios, expectativas, concepções sobre a EJA, e também obtivemos sugestões para a nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA.

As reflexões oriundas de nossa investigação evidenciaram a necessidade de se rediscutir alguns pontos destacados em nosso estudo por alunos e professores da Proposta Pedagógica do 2º Segmento; trata-se de um trabalho coletivo que poderá tornar-se legítimo se dialogado e compartilhado, experimentando-se mudanças e propondo outras.

Vale lembrar que no momento da elaboração dessa Proposta Pedagógica seu ideário foi embasado nos princípios da gestão democrática, porém essa intenção perdeu credibilidade em decorrência de sua ampliação repentina em todas as escolas municipais do turno noturno em 2014, pois os agentes escolares (gestor, pedagogo, professores, alunos, administrativos) que não participaram das primeiras reuniões até sua consolidação e aprovação não tiveram tempo hábil para adaptarem-se a esse novo modelo de escolarização.

A Proposta Pedagógica do 2º Segmento foi elaborada pensando nos alunos e sua aprendizagem, visando oportunizar a conclusão do ensino fundamental em 02 anos aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica ou por algum motivo ainda não concluiu sua escolarização. Podemos considerar a implementação dessa proposta como um avanço nas políticas educacionais para EJA em Manaus.

Os dados sobre participação docente na elaboração desse documento apesar da pouca representatividade revelaram que dois professores participaram das análises e seleção de conteúdos nas reuniões ocorridas nas escolas no início do projeto, evidenciando que houve abertura para as contribuições dos professores em sua elaboração.

Há os que denominaram a proposta como boa, especialmente quando direcionam o olhar para as necessidades daqueles alunos que precisam concluir seus estudos em um tempo menor. Por ser uma proposta recente alunos e professores ainda estão adaptando-se a suas diretrizes “é preciso calma, para não enveredar por caminhos atraentes,

perdendo de vista os princípios dessa busca e as possibilidades da escola para realizar mudanças” (SAMPAIO e GALLIAN, 2013, p.202).

As questões aqui relacionadas não esgotam outras possibilidades de estudos envolvendo alunos, professores, Proposta Pedagógica e EJA, pois representa apenas uma pequena parte de um processo educativo que pertence a uma rede de ensino que atende cerca de 220 mil alunos em 500 escolas e tem em seu quadro mais de 15 mil servidores (Semed/MANAUS, 2015).

Almejamos que as reflexões elaboradas neste estudo contribuam de alguma forma para a inclusão de alunos e professores sempre que se pensar em mudanças nos processos de escolarização ou na construção de uma Proposta Pedagógica. E que os resultados desta pesquisa possam servir como ponto de partida para novos questionamentos e debates envolvendo a EJA

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. J.G. Soares, M.<sup>a</sup> Giovanetti & N. L. Gomes (orgs.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19- 50), 2005. Autêntica: Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos: In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf).> Acesso em jun de 2015.

\_\_\_\_\_. M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).> Acesso em: jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2005.

\_\_\_\_\_. Medida provisória n.251, de 14 de junho de 2005 instituiu o *Projeto Escola de Fábrica*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Mpv/251.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Mpv/251.htm).> Acesso em jun de 2015.

\_\_\_\_\_. *Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Inep. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. 2011. Disponível em: internacional - de - avaliação - de - alunos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.> Acesso em dez 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: *Lei Federal n. 9394 de 20/12/1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm).>. Acesso em jun de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: *Lei Federal n. ° 5.692 de 11/08/19*. Fixava as diretrizes e bases para ensino de 1° e 2° graus. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm).>. Acesso em set de 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998. Dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Censo escolar da educação básica 2011: Resumo Técnico*. Brasília, Inep. 2012. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)>. Acesso em: fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Juventude*. LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm).> Acesso em dez 2015.

BOGDAM, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos*. Porto: Porto ed;1994.

CARVALHO, M. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2009, p.15-55.

CARVALHO, R.V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente. In *IX Congresso Nacional de Educação* [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/comunicacoes\\_4.html](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/comunicacoes_4.html) Acesso em: nov 2015.

CARVALHO. J.S. ARAUJO. R.L.C. SILVA. C. A. BASILIO. C.M. Avaliação do conforto térmico urbano, com base em dados de temperatura- um estudo de caso em Manaus. *Scientia Amazonia*, V. 3, N.1, 65-74, 2014. Revista online. Jan- abr. ISSN:2238.1910. Disponível em: <http://www.scientia.ufm.br>. Acesso em nov.2015.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DAYRELL. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. ISSN 1678-4626. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> > Acesso em dez 2015.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes.* ano XXI, nº 55, 2001, p. 58-77. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>.>. Acesso em: jul. 2015.

DIEESE. *Pesquisa de emprego e desemprego no Brasil.* Disponível em: < <https://www.dieese.org.br/serve/serie.do?method=consultaSimples&codigo=299>.> Acesso em jul de 2015.

\_\_\_\_\_. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais da educação básica.* Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Acesso em dez de 2015.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos III - 2001. São Paulo. *Relatório-síntese.* São Paulo [s.n], 2001. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/book/export/html/966>.> Acesso em jun de 2015.

ESTADO DO AMAZONAS. *Diagnostico da Criminalidade* 2012. Secretaria de Segurança Pública do Estado do Amazonas. SSP/AM. In: NASCIMENTO. A. G. O. Manaus: Secretaria de Estado de Segurança Pública, 2013.186 p. Disponível em: < <http://www.ssp.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/Diagnostico-da-Criminalidade-2012-Estado-do-Amazona>.> Acesso em set de 2015.

FARIAS. A. M. *A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940.* IX ANPED SUL. Seminário em pesquisa da região sul. 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250>.>. Acesso em jun de 2015.

FANTINATO, M.C.C.B. Representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos do morro de São Carlos. In: *26ª Reunião anual da ANPED*, 2004.

FEITOZA, R. *Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceitual e impactos políticos.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2008.

FERREIRA, M.J.R. Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. In : *Reunião Anual da ANPED*.31. 2008 Caxambu/MG. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm>. >. Acesso em dez de 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

\_\_\_\_\_. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. P. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. Perspectivas Atuais da educação. In: GADOTTI, M. ROMÃO E. J (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. revista, São Paulo: Cortez: 2000. Instituto Paulo Freire. Disponível em < <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotpf&pagfis=1883&pesq.>> Acesso em nov 2015.

GHIRALDELLI JR. P. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMEZ, M. V. (1999) *Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: *Reunião Anual da ANPED*. 30. 2007 Caxambu/MG. Disponível em: [http://30reuniaio.anped.org.br/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt18%20-%20sergio%20haddad%20-%20int.pdf.>](http://30reuniaio.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt18%20-%20sergio%20haddad%20-%20int.pdf.>). Acesso em mai de 2015.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.41, pp. 355-369. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200013.>> Acesso em mai de 2015.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.14, p.108-130, maio/ago, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto, 2013.p.31-51.

KLEIN, C. R. FREITAS, M. C. D. Motivos do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso escola do Paraná. In: IV Simpósio Nacional Tecnologia e Sociedade. *Anais do IV Simpósio Nacional Tecnologia e Sociedade*. Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio- 2003- 2012*. Disponível em: < [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40.>](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40.>) Acesso em: jul de 2015.

INEP/MEC. *Censo de Educação Superior de 2003*. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf.>](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf.>) Acesso em ago de 2015.

LAFFIN, M.H.L.F. Processo e condições de formação docente na Educação de Jovens e Adultos. In: *V Seminário Nacional de educadores de jovens e adultos. 2015*. UNICAMP. Campinas São Paulo

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988. In: *Reunião Anual da ANPED*. 23. 2001 Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18.pdf>.> Acesso em: ago 2015.

\_\_\_\_\_.M. M. *Formação de educadores de jovens e adultos*. II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. 184 p. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. Acesso em ago de 2015.

MANAUS (Município) D.O.M.- Diário Oficial de Manaus de 18 de setembro de 2012. Prefeitura Municipal de Manaus. *Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Manaus*. Disponível em: < <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2012/setembro/DOM%203013%2018.09.2012%20CAD%201.pdf/view>.> Acesso em mai de 2015.

MANAUS, Semed. *Proposta Pedagógica 2º Segmento de Educação de Jovens e Adultos*. Manaus, 2012.

MARQUES, M. O. S. Juventude, escola e sociabilidade. In PIMENTA, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, M. L. de; MOURA, H. de. *Migrações para Manaus*. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 1990.

MELLO.G. N. *Políticas públicas de educação*. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.13, pp. 7-47. ISSN 1806-9592. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300>.> Acesso em dez, 2015.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_.A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA. E. C. Sujeitos – *Professores da EJA*: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. Salto para o futuro/ EJA 2004. Disponível em < <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1427812812481.pdf>>. Acesso em out 2015.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.12, set/dez, 1999. Disponível em: < [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf). > Acesso em jun de 2015.

OLIVEIRA. I. B. Reflexões acerca da organização curricular e práticas pedagógicas na EJA. In: MOURA, T.M. M. (org). *Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. *Educar* n.29. Curitiba: Editora UFPR, 2007.p. 83-100.

PEDROSO, A.P. F; MACEDO, J.G; FAÚNDEZ, M.R. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, L. (org). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.183-210.

PEREIRA, J. C. M; BASTOS, L. C; F, L. F. Escolarização. In: SOARES, L. (org.). *Educação de jovens e adultos: o que as pesquisas revelam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 149-181.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO GEO CIDADES. *Relatório ambiental urbano integrado: informe GEO Manaus*. Rio de Janeiro: Consorcio parceria 21. 2002. Disponível em: <http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/geo-manauas.pdf>.> Acesso dez de 2015.

QEDU. *Home page*. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: dez 2015.

PLATZER, M. B. *Crianças leituras entre práticas de leitura*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, UNICAMP.

PRADO, E. C. *Um olhar avaliativo sobre o MOVA- Regional no ABCD paulista dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal*. 2007.202 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. [ilustrações de Fernandes]. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em jul de 2015.

RODRIGUES, R.L. *Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M. M. F; GALLIAN, C. V. A. Currículo na escola: uma questão complexa. In: MARIN, A. J. (org.). *Escolas, organizações e ensino*. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

SEMED. *Home Page*: Disponível em: <http://SemedSemedSemed.manauas.am.gov.br/>> Acesso em julho de 2015.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 72-81. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>> Acesso em jan 2016.

SILVA, F. R; PORCARO, R. C; SANTOS, S. M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas* Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica.* v.2, n° 11, Dimensão, set/out. 1996.

\_\_\_\_\_. L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania: políticas Públicas e EJA. *Revista de EJA.* n.17, maio de 2004.

\_\_\_\_\_. L.J.G. O educador de jovens e adultos em formação. ANPED. In: *29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

\_\_\_\_\_. L.J.G. Formação de educadores de jovens e adultos. In. SOARES, L. G. (org.). Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. L.J.G. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Edu.Rev.*[online]. 2008, n.47,p.83-100. Disponível em : < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>. Acesso em dez 2015.

\_\_\_\_\_. L.J.G. Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas* Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos em EJA, 11).

SOBOTIK, L. C. *Os sentidos da escola para os alunos da EJA.* 2010. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distancia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35725>>. Acesso em 04 fev.2015.

SOUZA, A.R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educ. rev.* [online]. 2013, n.48, pp. 53-74. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000200005>>. Acesso em jul de 2015.

SOUZA, M. M. C. *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico.* Brasília: IPEA, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a07.pdf>>. Acesso em: fev.2015.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil.* Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

TAKEUCHI, M. R. *Análise do material de livros didáticos para educação de jovens e adultos*. 2005 (Dissertação) Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo SP. Disponível em < <http://www.sapientia.pucsp.br/>>. Acesso em dez 2015.

UNESCO/MEC.2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que dizem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna (Introdução/metodologia/O professor no século XXI: exigências desafios- p.17-54. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/0011349/134925.pdf> >. Acesso em jun de 2015.

\_\_\_\_\_.2010. *Marco de ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de jovens e Adultos. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em mai de 2015.

VARGAS, P. G. GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educ. Pesqui.* 2013, vol.39, n.2, pp. 449-463. Disponível em< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-9702201300020001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201300020001)> Acesso em dez 2015.

WACHELKE, J. F. R; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interam. j. psychol.*, Porto Alegre , v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>>. Acesso em dez 2015.



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O  
PROFESSOR(A)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa científica. Leia com atenção este documento. Após ser esclarecido (a) sobre todas as informações contidas neste termo, e se aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade ou prejuízos de qualquer natureza.

**Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. A pesquisa tem por finalidade investigar questões sobre as concepções, experiências, expectativas e desafios a ser apresentado por professores e estudantes, acerca do processo de escolarização, após a implementação e regularização da proposta pedagógica do 2º segmento no ensino noturno da rede Municipal de Manaus/AM.
2. Ao aceitar fazer parte desse trabalho, estarei contribuindo para que os sujeitos (alunos e professores) possam ser ouvidos e incluídos nas discussões sobre o processo de escolarização da EJA 2º Segmento no ensino noturno da rede municipal de Manaus/AM, e que essas contribuições posteriormente poderão enriquecer os estudos acadêmicos e científicos na área de educação e nas discussões da temática da EJA.
3. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto e constrangimento aos participantes no momento da realização das atividades, que neste caso, será um questionário com questões fechadas e abertas, envolvendo informações sobre a temática pesquisada. Entretanto a pesquisadora afirma que estará preparada para prestar todas as orientações necessárias e assim poder contribuir com o bem estar dos participantes.
4. O tempo disponibilizado para a realização do questionário será de no máximo 30 minutos, com datas e horários previamente agendados em comum acordo entre a pesquisadora e participantes.
5. A qualquer momento poderei interromper minha participação na pesquisa, sem que isso possa me trazer quaisquer prejuízos ou desconforto pessoal.
6. Todas as informações serão tratadas de modo confidenciais e anônimas.
7. Ciente de que os dados serão divulgados apenas para fins científicos e que neste caso, será usada especificamente para atender os objetivos desta pesquisa.

8. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável e após a finalização da pesquisa, se eu desejar ter acesso aos resultados, a pesquisadora poderá disponibilizar quando o estudo for finalizado.

**9. Leia atentamente as orientações abaixo:**

Prezado (a) participante (professor), além da participação nesta primeira etapa da pesquisa e que você estará respondendo ao Questionário apresentado, nosso estudo envolverá mais uma etapa, trata-se de uma entrevista semiestruturada realizada de maneira individual, em uma sala disponibilizada pela escola, com duração de aproximadamente 60 minutos para cada participante. A proposta para essa atividade é promover discussões de maneira mais detalhada sobre a temática proposta no projeto (Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º Segmento da EJA Manaus/AM).

Na segunda etapa, em razão dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados adotados, o quantitativo pretendido de participantes da entrevista semiestruturada são de 04 a 05 docentes, para que tenhamos um número considerável de voluntários.

Desta forma, como critério de seleção, realizaremos um sorteio com todos os participantes que assinalarem interesse em continuar participando da pesquisa. A partir desses esclarecimentos, gostaríamos de saber se você tem interesse em participar da próxima e última etapa da pesquisa (Entrevista semiestruturada).

Por favor, assinale sua resposta abaixo:

Sim

Não

Outras dúvidas ou solicitação de esclarecimento, favor entrar em contato com a pesquisadora por e-mail: [daise\\_matos@hotmail.com](mailto:daise_matos@hotmail.com).

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “ Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º Segmento da EJA Manaus/AM ”, na qualidade de voluntário (a).

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do voluntário



## **CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA – UNIARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ALUNO (A)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa científica. Leia com atenção este documento. Após ser esclarecido (a) sobre todas as informações contidas neste termo, e se aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade ou prejuízos de qualquer natureza.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. A pesquisa tem por finalidade investigar questões sobre as concepções, experiências, expectativas e desafios a ser apresentado por professores e estudantes, acerca do processo de escolarização, após a implementação e regularização da proposta pedagógica do 2º segmento no ensino noturno da rede Municipal de Manaus/AM.
2. Ao aceitar fazer parte desse trabalho, estarei contribuindo para que os sujeitos (alunos e professores) possam ser ouvidos e incluídos nas discussões sobre o processo de escolarização da EJA 2º Segmento no ensino noturno da rede municipal de Manaus/AM, e que essas contribuições posteriormente poderão enriquecer os estudos acadêmicos e científicos na área de educação e nas discussões da temática da EJA.
3. Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto e constrangimento aos participantes no momento da realização das atividades, que neste caso, será um questionário com questões fechadas e abertas, envolvendo informações sobre a temática pesquisada. Entretanto a pesquisadora afirma que estará preparada para prestar todas as orientações necessárias e assim poder contribuir com o bem estar dos participantes.
4. O tempo disponibilizado para a realização do questionário será de no máximo 30 minutos, com datas e horários previamente agendados em comum acordo entre a pesquisadora e participantes.
5. A qualquer momento poderei interromper minha participação na pesquisa, sem que isso possa me trazer quaisquer prejuízos ou desconforto pessoal.
6. Todas as informações serão tratadas de modo confidenciais e anônimas.
7. Ciente de que os dados serão divulgados apenas para fins científicos e que neste caso, será usada especificamente para atender os objetivos desta pesquisa.

8. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável e após a finalização da pesquisa, se eu desejar ter acesso aos resultados, a pesquisadora poderá disponibilizar quando o estudo for finalizado.

**9. Leia atentamente as orientações abaixo:**

Prezado (a) participante (aluno), além da participação nesta primeira etapa da pesquisa e que você estará respondendo ao Questionário apresentado, nosso estudo envolverá mais uma etapa, trata-se de uma entrevista semiestruturada realizada de maneira individual, em uma sala disponibilizada pela escola, com duração de aproximadamente 60 minutos para cada participante. A proposta para essa atividade é promover discussões de maneira mais detalhada sobre a temática proposta no projeto (Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º Segmento da EJA Manaus/AM).

Na segunda etapa, em razão dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados adotados, o quantitativo pretendido de participantes da entrevista semiestruturada são de 05 alunos, para que tenhamos um número considerável de voluntários.

Desta forma, como critério de seleção, realizaremos um sorteio com todos os participantes que assinalarem interesse em continuar participando da pesquisa. A partir desses esclarecimentos, gostaríamos de saber se você tem interesse em participar da próxima e última etapa da pesquisa (Entrevista semiestruturada).

Por favor, assinale sua resposta abaixo:

Sim

Não

Outras dúvidas ou solicitação de esclarecimento, favor entrar em contato com a pesquisadora por e-mail: [daise\\_matos@hotmail.com](mailto:daise_matos@hotmail.com).

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “ Vozes e olhares de estudantes e professores participantes de uma proposta pedagógica do 2º Segmento da EJA Manaus/AM ”, na qualidade de voluntário (a).

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do voluntário

APÊNDICE C - Questionário: alunos do 2º Segmento da EJA

Responda as questões marcando com X na alternativa escolhida ou, quando for o caso por escrito:

**1- Idade** \_\_\_\_\_ anos                      **2. Gênero** a( ) Masculino                      b. ( ) Feminino.

**3-Estado civil**    a. ( ) Solteiro    b. ( ) Casado    c. ( ) Separado    d. ( ) Viúvo  
e. ( ) União estável    f. ( ) Divorciado    g. ( ) Outros.

**4- Quantidade de filhos:**

a.( ) Não tenho filho    b.( ) 1 a 2 filhos    c. ( ) 3 a 4 filhos    d. ( ) 5 ou mais

**5-Como se mantêm financeiramente?**

a.( ) Empregado com carteira de trabalho assinada    b.( ) Trabalho sem carteira assinada    c. ( ) Não trabalho, mas tenho ajuda dos meus pais/familiares    d. ( ) Recebo benefício do governo . Que tipo benefício? \_\_\_\_\_

**6- Renda familiar:**

a. ( ) Um salário mínimo    b. ( ) 2 a 3 salários mínimos    c. ( ) 4 salários ou mais

**7- Ocupação profissional**

a.( ) Não trabalha    b.( ) Trabalho - Qual profissão? \_\_\_\_\_

**8.Horas trabalhadas:**

a. ( ) Só estuda    b.( ) 9 horas diárias ou mais    c. ( ) 8 horas por dia    d.( ) 6 horas diárias    e.( ) 4 horas diárias

**9- Principal motivo de estudar no 2º Segmento da EJA?**

a.( ) Concluir os estudos mais rápido    b.( ) Conseguir um emprego    c. ( ) Professores e colegas da escola

**10- Conhece a nova Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA**

a.( ) Sim    b.( ) Não

**11- Participa das reuniões promovidas pela escola?**

a.( ) Sim    b.( ) Não

APÊNDICE D - Questionário : professor que atua no 2º Segmento da EJA

Responda as questões marcando com X na alternativa escolhida ou, quando for o caso por escrito:

**1- Idade** \_\_\_\_\_ anos                      **2. Gênero** a( ) Masculino                      b. ( ) Feminino.

**3-Estado civil**    a. ( ) Solteiro    b. ( ) Casado    c. ( ) Separado    d. ( ) Viúvo  
e. ( ) União estável    f. ( ) Divorciado    g. ( ) Outros.

**4- Carga horária de trabalho na docência?**

a.( ) 60 horas semanais    b.( ) 40 horas semanais    c.( ) 20 horas semanais

**5- Quantidade de disciplina ministrada no 2º Segmento da EJA:**

a.( ) Uma disciplina    b.( ) Duas disciplinas    c.( ) 3 disciplinas

**6-Formação acadêmica (inicial):**

Licenciatura em \_\_\_\_\_

**7- Na graduação cursou alguma disciplina específica da EJA?**

a. ( ) Sim    b.( ) Não

**8-Formação continuada em nível de Pós - graduação:**

**a.Especialização em** \_\_\_\_\_

b. Stricto Sensu

( ) Mestrado em \_\_\_\_\_

( ) Doutorado em \_\_\_\_\_

**9- Tempo de experiência na docência:**

a.( ) 1 a 5 anos    b.( ) 6 a 10 anos    c.( ) 11 a 20 anos    d.( ) 21 ou mais

**10-Tempo de experiência na EJA:**

a.( ) 1 a 3 anos    b.( ) 4 a 8 anos    c.( ) 9 anos a mais

**11- Participou na elaboração da Proposta Pedagógica do 2º Segmento da EJA?**

a.( ) Não participei    b.( ) Sim    c.( ) Apenas leram a proposta e tem dúvidas de seu funcionamento    d.( ) Desconheço a proposta.

## APÊNDICE E – Roteiro para entrevista: aluno do 2º Segmento da EJA

Objetivo: Conhecer as vivências pessoais, percurso escolar até a chegada à EJA, a concepções sobre a modalidade de ensino, desafios para continuar os estudos, atendimento na sexta-feira, conhecimento do funcionamento da Proposta Pedagógica, expectativas de futuro e sugestões para compor esse atual processo educativo ofertado pela Semed/Manaus:

- 1- De modo geral fale sobre suas vivências e percurso escolar até a chegada à escola que está frequentando;
- 2- Tem alguma dificuldade para continuar frequentando a escola?
- 3- Qual o seu conceito sobre a Educação de Jovens e Adultos?
- 4- Pretende concluir seus estudos e depois prosseguir na EJA? Explique um pouco sobre isso.
- 5- Pensa em entrar na faculdade depois de concluir seus estudos?
- 6- Poderia explicar como funciona o 2º Segmento?
- 7- Ainda sobre a proposta do 2º Segmento, você tem alguma dificuldade para acompanhar, por exemplo, tempos de aula, conteúdos, avaliações, horários de entrada e saída.
- 8- E o atendimento nas sextas-feiras, sabe para quem e para quê foi criado esse dia?
- 9- Você vem ou já veio nesse atendimento?
- 10- Tem alguma sugestão(ões) para expor e que possa contribuir para o seu processo de escolarização.

## APÊNDICE F - Roteiro para entrevista com professores que atuam no 2º Segmento da EJA

Objetivo: Conhecer as experiências profissionais, formação inicial, a chegada à EJA, concepções sobre a modalidade de ensino, desafios, estratégias de trabalho, material didático, atendimento na sexta-feira, participação e funcionamento da Proposta Pedagógica e sugestões para compor esse atual processo educativo ofertado pela Semed/Manaus:

- 1-Fale sobre sua formação acadêmica e suas experiências na docência;
- 2-Você já tinha trabalhado na EJA antes da implementação da Proposta do 2º Segmento?
- 3-Participou de alguma forma da elaboração dessa nova proposta educativa?
- 4-Poderia me descrever como funciona essa nova proposta?
- 5-Qual sua concepção sobre a EJA, a que público se destina.
- 6-Em sua opinião para o professor atuar na EJA precisa ter conhecimentos específicos, diferentes das outras etapas de ensino? Se sim poderia descrever que conhecimentos são esses?
- 7-Encontra alguma dificuldade em suas práticas pedagógicas. Qual (ais)?
- 8-Qual (ais) estratégias de trabalho costuma utilizar em suas aulas?
- 9-E o material didático disponibilizado para a EJA, qual sua opinião sobre esse material?
- 10- Os atendimentos individualizados nas sextas-feiras poderia expor sua opinião sobre esse atendimento;
- 11- As formações disponibilizadas pela Semed/Manaus para os professores da rede de ensino municipal têm contribuído para orientar os trabalhos pedagógicos em sala de aula, atendem sua expectativas, já tiveram formação direcionadas para EJA?
- 12- Você tem alguma sugestão (ões) que você acredita que poderá melhorar esse novo modelo de escolarização para a EJA 2º Segmento?