



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROGÉRIO FEITOSA BARROS**

**A EJA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A MATERIALIZAÇÃO  
DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**

**PORTO VELHO - RO  
2019**

ROGÉRIO FEITOSA BARROS

**A EJA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A MATERIALIZAÇÃO  
DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito avaliativo para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Formação Docente.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França.

PORTO VELHO - RO  
2019

**ROGÉRIO FEITOSA BARROS**

**A EJA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A MATERIALIZAÇÃO  
DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**

Dissertação avaliada pela Banca Examinadora abaixo assinada, constituída pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima Cavalcante França  
(Orientadora/Presidente - MEDUC/UNIR)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulina Maria Leite Nogueira  
(Membro Externo - UFAM)

---

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria  
(Membro Interno – MEDUC/UNIR)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nair Ferreira Gurgel do Amaral  
(Membro Suplente – MEDUC/UNIR)

Porto Velho, 27 de setembro de 2019.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

B277e Barros, Rogério Feitosa.

A EJA na perspectiva da educação integral: a materialização das funções previstas em lei para esta modalidade de ensino / Rogério Feitosa Barros. -- Porto Velho, RO, 2019.

116 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Educação Integral. 3.Educação Popular. 4.Funções da EJA. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 374.7

## AGRADECIMENTOS

Aos **professores, professoras e técnicos** do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação – Porto Velho, da Universidade Federal de Rondônia, pelo apoio e incentivo à minha participação nos eixos fundamentais da instituição: ensino, pesquisa e extensão. O envolvimento com esses trabalhos acadêmicos acendeu o interesse pela busca de mais conhecimento.

Aos **amigos** da Gerência de Reinserção Social (GERES/SEJUS/RO), pela compreensão, apoio e incentivo, durante mais esse ciclo de aprendizagem.

Aos **professores e alunos** que voluntariamente participaram desta pesquisa, nos possibilitando conhecer mais sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos em nosso município.

Às **escolas**, que permitiram esta pesquisa, pois a abertura desses espaços às atividades acadêmicas é de fundamental importância para pesquisadores, universidade e sociedade.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, pela dedicação e esforço para com o programa e seus alunos.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Eulina Maria Leite Nogueira**, pela relevante contribuição com esta pesquisa, e pela parceria com este programa, fazendo parte de várias outras bancas, fato que demonstra o esforço e compromisso com a educação brasileira. Prof. Dr. **Wendell Fiori de Faria**, agradeço com extrema deferência, pelas intervenções que nos ajudaram a aprimorar este trabalho, além disso, pelos ensinamentos e apoio durante todo o percurso da Graduação e da Pós-Graduação; tenho muito orgulho em ter sido seu aluno, espero levar para minha prática profissional tudo que aprendi com seus ensinamentos.

**Ângela Souto**, obrigado pelo acolhimento e pelo cuidado que sempre despendeu a mim. Suas ações certamente contribuíram com a construção desta pesquisa.

Aos **amigos** da turma do ano de 2017 do Mestrado Acadêmico em Educação. Foram dias de muito crescimento pessoal, ora compartilhando conhecimento, ora relatando dificuldades, sem dúvida aprendi muito com cada um.

À todos que de alguma forma me deram suporte para o ingresso, permanência e conclusão do mestrado. Seja com palavras de apoio ou com atitudes generosas.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

“Quando olhamos para o nosso lado e vemos alguém que está sempre presente, uma pessoa que nunca nos deixa desanimar, só podemos estar gratos”. Dessa forma, é com extrema deferência que agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Rosângela de Fátima Cavalcante França**. Por ter me aceito como orientando e, por assumir os desafios da construção desta pesquisa.

Já são seis anos de convivência com esse Anjo em forma de professora. Um Ser iluminado e que ilumina quem está próximo com toda sua sabedoria, conhecimento e generosidade. Durante este período, muitos obstáculos surgiram, desde a época da graduação, com minhas particularidades, que exigiam extrema compreensão, mas a professora França, não só entendia como, sempre segurou minha mão com força e me elevou à um nível que nem sei se mereço. Ela sim, merece todo o meu carinho, respeito e admiração. Certamente a relação de Orientadora e Orientando foi pautada no rigor e com as cobranças que a formação a este nível exige, porém, com a leveza e dedicação que a professora sempre praticou.

Muito obrigado professora, certamente esses anos de convívio fizeram de mim uma pessoa muito melhor!

BARROS, Rogério Feitosa. **A EJA na perspectiva da Educação Integral**: a materialização das funções previstas em lei para esta modalidade de ensino. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

## RESUMO

Os avanços impulsionados pelas lutas populares culminaram na elaboração de leis específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente a partir de 19930. Esse fato sugere a necessidade de um debate sobre o que já se tem e o que é possível avançar em prol de uma formação ampla, que atenda à realidade vivida por esse público. Nesse contexto, tivemos por questão norteadora deste estudo: como poderá ser ofertada a EJA na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino? Em consonância com esse questionamento, nosso objetivo geral foi analisar como pode ser efetivada a EJA na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, realizada no período de 2018 a 2019. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados a cinco professores e 24 alunos da EJA, em seis escolas da rede municipal de educação em Porto Velho - RO. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de uma formação ampla e que atenda às necessidades e especificidades dos alunos da EJA. Os indicadores servem de reflexão e base para possíveis investigações que venham dar continuidade nas inovações educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, assim, cumprir as funções determinadas para esta modalidade de ensino, no sentido de propiciar a reparação das chances negadas, a equalização das oportunidades e a qualificação permanente para a participação no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, concluímos que a formação integral para os alunos da EJA deve se materializar no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a participação social e a preparação permanente para o mercado de trabalho, por meio de um esforço na melhoria das condições materiais com que se trabalha nessa modalidade, somando-se a intervenções pedagógicas que privilegiem atividades práticas voltadas à realidade vivida pelos alunos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Integral. Educação Popular. Funções da EJA.



BARROS, Rogério Feitosa. **The EJA in the perspective of Integral Education**: the materialization of the functions provided by law for this modality of education. 116 f. Dissertation (Master Degree) - *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Education - Academic Master in Education, Federal University of Rondônia (UNIR) Porto Velho, 2019.

### **ABSTRACT**

Advances driven by popular struggles culminated in the elaboration of specific laws for Youth and Adult Education (EJA), especially from 1993. This fact suggests the need for a discussion about what is already available and what is possible to advance in favor of one formation that meets the reality experienced by this public. In this context, we present the guiding question of this study: how can EJA be offered from the perspective of Integral Education, in view of the functions provided by law for this type of education? In line with this questioning, our general objective was to analyze how EJA can be implemented from the perspective of Integral Education, in view of the functions provided by law for this type of education. This is a descriptive research, with a qualitative approach, conducted from 2018 to 2019. Data were obtained through questionnaires applied to five teachers and 24 students working at EJA, in six schools of the municipal education network in Porto Velho - RO. The results show the need for an education that meets the needs and specificities of students of this modality. The indicators serve as a reflection and basis for possible investigations that may continue the educational innovations for Youth and Adult Education and, thus, fulfill the functions determined for this type of education, in order to provide the repair of the denied chances, the equalization of opportunities and qualification for labor market participation. From this perspective, we concluded that integral education for EJA students must materialize in the development of competences and skills, aimed the social participation and preparation for the labor market, through an effort to improve the material conditions with which we work in this modality, adding to the pedagogical interventions that privileges practical activities, focused on the reality lived by the students.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Integral Education. Popular Education. Functions of EJA.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Quadro cronológico das bases legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil .....	18
<b>Figura 2</b> – Dados sobre a formação superior (Graduação) dos professores participantes da pesquisa.....	60
<b>Figura 3</b> – Dados sobre a formação superior (Especialização) dos participantes da pesquisa.....	61
<b>Figura 4</b> – Vínculo empregatício e tempo de trabalho dos professores.....	62
<b>Figura 5</b> – Dados ocupacionais dos alunos, relacionados ao trabalho.....	63
<b>Figura 6</b> – Mapa do Estado de Rondônia com destaque à capital, Porto Velho.....	64
<b>Figura 7</b> – Imagem de satélite da cidade de Porto Velho, destacando as localizações das escolas investigadas.....	65
<b>Figura 8</b> – Fase I: Quadro das categorias criadas em consonância com as respostas dos professores.....	66
<b>Figura 9</b> – Fase II: Quadro das categorias e subcategorias criadas em consonância com os objetivos da pesquisa e de acordo com a similaridade das respostas dos alunos.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BASES LEGAIS .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 As bases legais para a Educação de Jovens e Adultos: do período militar aos tempos atuais .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Parecer 11/2000: caracterização e funções.....</b>	<b>28</b>
2.2.1 Função reparadora .....	30
2.2.2 Função equalizadora .....	31
2.2.3 Função qualificadora .....	33
<b>3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: MÚLTIPLOS ASPECTOS.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Breve panorama da EJA e suas especificidades .....</b>	<b>35</b>
3.1.1 A Educação Popular .....	35
3.1.2 A Educação em Direitos Humanos.....	39
<b>3.2 Educação Integral: múltiplos aspectos .....</b>	<b>43</b>
3.2.1 Dados legais da Educação Integral no Brasil .....	43
3.2.2 Breve panorama histórico da Educação Integral no Brasil .....	45
3.2.3 Educação Integral: desdobrando conceitos.....	47
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 Motivação do estudo.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 Questão Norteadora da Pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Objetivo geral .....</b>	<b>55</b>
<b>4.4 Objetivos Específicos .....</b>	<b>55</b>
<b>4.5 Aspectos Metodológicos da pesquisa .....</b>	<b>56</b>
4.5.1 Tipo de pesquisa e abordagem .....	56
4.5.2 Procedimentos para o desenvolvimento do estudo empírico .....	57
4.5.3 Instrumentos utilizados para o levantamento dos dados.....	58
4.5.4 Tratamento dos dados.....	58
<b>4.6 Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>59</b>
4.6.1 Perfil dos professores.....	60
4.6.1 Perfil dos alunos.....	63
<b>4.7 Lócus da investigação .....</b>	<b>64</b>
<b>5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEPÇÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PARA ESSA MODALIDADE EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>66</b>
<b>5.1 FASE I: a fala dos professores.....</b>	<b>66</b>
5.1.1 CATEGORIA I: Requisitos voltados para a valorização dos saberes e condições de oportunidades.....	67
5.1.2 CATEGORIA II: Dificuldade para materialização da função qualificadora.....	69
5.1.3 CATEGORIA III: Aspectos que envolvem oportunidades pessoais e profissionais. ....	72

5.1.4 CATEGORIA IV: Educação integral como desenvolvimento de múltiplas dimensões.....	74
5.1.5 CATEGORIA V: Desenvolvimento de educação integral que envolve a realidade dos alunos. ....	76
5.1.6 CATEGORIA VI: Mecanismos que proporcionam a autonomia do aluno.....	78
<b>5.2 FASE II: os relatos dos alunos.....</b>	<b>80</b>
5.2.1 CATEGORIA I – Contribuição para a inserção e permanência no mercado de trabalho. ....	80
Subcategoria I – Formação que contribui para inserção no mercado de trabalho ....	80
Subcategoria II – Formação que contribui para a melhoria no campo profissional ...	83
5.2.2 CATEGORIA II – Participação ativa nas questões sociais.....	85
Subcategoria I – Participação que envolve a materialização de direitos.....	85
Subcategoria II – Participação que envolve reivindicações.....	86
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1970, o Brasil vivia um período de ditadura militar, que teve início a partir do ano de 1964, o que levou o país a um período de restrições de direitos e liberdades. Nesse contexto, os avanços que sucederam no campo educacional direcionado às classes subalternas da sociedade, constituem-se em uma realidade estabelecida ao longo de décadas de lutas e reivindicações populares.

Historicamente, a organização de grupos com interesses comuns, em favor da construção de uma sociedade mais igualitária, contribuiu para impulsionar a elaboração de leis que delimitam direitos e garantias sociais. Fato que não pode ser negado é a interferência do poder hegemônico na preparação dessas leis, que carregam em seus textos, também, as demandas de uma minoria detentora do poder econômico. Dessa forma, a legislação educacional construída historicamente articula interesses tanto das classes populares mais baixas, quanto dos interesses hegemônicos das classes mais favorecidas economicamente.

Vale considerarmos que as transformações sociais nunca deixam de acontecer. Nesse sentido, a sociedade contemporânea passa por um momento histórico de aceleração na produção de novos conhecimentos, visto que os avanços ligados às novas tecnologias da comunicação e informação pressionam os cidadãos a uma constante busca por formação. No campo do trabalho, os novos meios de produção requerem profissionais cada vez mais qualificados; e neste contexto algumas profissões estão desaparecendo, enquanto outras estão surgindo.

Isto posto, ressaltamos a necessidade de um olhar diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos que compõe essa modalidade educativa são cidadãos em idade economicamente ativa; em busca do conhecimento formal pelos mais variados motivos. Historicamente, são pessoas que em grande parte, tiveram negadas oportunidades de uma vida mais igualitária e não puderam estudar na idade considerada adequada.

Como possíveis consequências da falta de escolarização, esses alunos, apesar do conhecimento historicamente produzido ao longo de suas vidas, possuem limitações, cada vez mais evidentes, frente às novas exigências de uma sociedade em que o conhecimento sistematizado - articulado ao desenvolvimento das múltiplas

capacidades humanas - é fundamental para a realização das atividades cotidianas e profissionais, das mais simples às mais complexas.

É nesse contexto que reforçamos a relevância social desta pesquisa, na medida em que buscamos discutir a EJA em uma perspectiva de formação integral para os alunos e alunas dessa modalidade.

Dessa forma, enfatizamos, também, a relevância científica da pesquisa, pois a EJA não pode ser tolhida das discussões educacionais que trazem a concepção de Educação Integral como formação das múltiplas dimensões humanas.

Para delimitar nossa pesquisa, formulamos o seguinte problema a ser respondido: como poderá ser ofertada a EJA na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista as funções<sup>1</sup> previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino?

Esta questão se desdobrou em outras questões corolárias, quais sejam: Os alunos da EJA são sujeitos de direito; nesse sentido, quais os documentos oficiais referentes às leis e políticas educacionais instituídas para esta modalidade de ensino? Tendo em vista as funções previstas em lei para a Educação de Jovens e Adultos, quais os requisitos levados em consideração para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula? Qual a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando-se as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (Parecer 11/2000)? Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões, o que efetivamente isso significa no olhar dos professores que atuam em escolas de EJA em Porto Velho - RO? Analisando as condições objetivas com as quais se trabalha na EJA, o que é necessário para promover o desenvolvimento de uma educação integral nessa modalidade de ensino? Analisando as especificidades dos alunos da EJA, quais mecanismos que podem ser utilizados para a superação de suas dificuldades? Tendo em vista os alunos da EJA como cidadãos em idade economicamente ativa, como a formação destes contribui para sua inserção ou permanência no mercado de trabalho? Considerando os alunos da EJA como cidadãos de direito, como a formação destes contribui para sua participação ativa nas questões sociais?

Alinhado a estas questões e com o propósito de responder à questão norteadora da pesquisa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar como

---

<sup>1</sup> Conforme o Parecer CNE 11/2000, as funções estabelecidas para a EJA são: Recuperadora, Equalizadora e Qualificadora.

poderá ser ofertada a EJA na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino.

Para o desdobramento do objetivo geral desta pesquisa, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos:

- a) Averiguar os documentos oficiais referentes às leis e políticas educacionais instituídas à EJA;
- b) Conhecer a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando-se as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (Parecer 11/2000);
- c) Relacionar as necessidades apontadas pelos professores para promover o desenvolvimento de uma educação integral na EJA e os mecanismos que podem ser utilizados para a superação das dificuldades dos alunos;
- d) Verificar se os alunos da EJA percebem sua formação escolar como um mecanismo de inserção ou permanência no mercado de trabalho.

Para a materialização deste estudo, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), desenvolvida em duas fases: a bibliográfica e a empírica. Os dados foram obtidos por meio de questionários. Foram sujeitos deste estudo cinco professores e 24 alunos de seis escolas de Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Velho-RO.

Para a produção deste estudo, desenhamos a seguinte estrutura:

Na primeira seção, apresentamos uma breve contextualização para situar o leitor quanto à temática proposta para esta pesquisa.

Na segunda seção, iniciamos nosso estudo com uma discussão sobre as bases legais da Educação de Jovens e Adultos, trazendo como referência alguns documentos, tais como: a Constituição Federal de 1988 (EC 91), Lei 9394/96 (LDB), Lei 5379/67, Decreto 92.374/86, Decreto 4.834/2003, Lei 13.005/2014. Haddad e Di Pierro (2000) e Faria (2009) que dão suporte às nossas discussões teóricas. Em seguida, abrimos uma discussão sobre o Parecer CEB/CNE Nº 11/2000, na qual ressaltamos as funções previstas para a EJA. Para discutir teoricamente os pressupostos do Parecer, fundamentamo-nos em Haddad e Di Pierro (2000), Faria (2009) e Freire (1987, 1992, 2013).

Na terceira seção, apresentamos os múltiplos aspectos que envolvem a EJA. Para isso, recorreremos a Gadotti (2011, 2013), Freire (2001, 2011), Arroyo (2011),



Unesco (1998), Capucho (2012), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Brandão (2016). Em seguida, discutimos alguns aspectos sobre a Educação Integral, utilizando como aporte Gadotti (2009), UNICEF (2011), Cavalieri (2007, 2010), Arroyo (2012) e Moll (2012).

Na quarta seção, descrevemos a motivação do estudo. Além disso, apresentamos os preceitos que orientaram a investigação, quais sejam: a questão norteadora, objetivo geral e objetivos específicos. Ainda nessa seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram nossa pesquisa, além dos sujeitos e *lócus* da investigação.

Na quinta seção, à luz dos estudos de Bardin (2011), os dados obtidos foram organizados e, em seguida, analisados e confrontados com a teoria levantada. Isso nos possibilitou algumas reflexões acerca dos objetivos desta pesquisa.

Em decorrência do alcance dos objetivos, a relevância deste estudo consiste na apresentação de indicadores sobre as características que permeiam a formação no âmbito da EJA. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de uma formação ampla e que atenda às necessidades e especificidades dos alunos dessa modalidade. Nesse contexto, concluímos que a formação integral para os alunos da EJA deve se materializar no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a participação social e preparação para o mercado de trabalho, por meio de um esforço na melhoria das condições materiais com que se trabalha nessa modalidade, somando-se a intervenções pedagógicas que privilegiem atividades práticas voltadas à realidade vivida pelos alunos.

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BASES LEGAIS

No Brasil, a partir da década de 1930, a Educação para Jovens e Adultos tomou visibilidade com iniciativas estatais de formação para esse público. Dessa forma, fatores como a migração das populações do campo para as cidades, os avanços nos meios de produção e a necessidade de fortalecimento de bases político-partidárias impulsionaram, em meados do século XX, a formação de campanhas de alfabetização para adultos.

Conforme Soares (2002),

Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. [...] em alguns lugares, substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural, [...] iniciada em 1952 (SOARES, 2002, p. 101).

As campanhas de alfabetização para adultos foram encerradas em 1963. Visavam uma formação aligeirada e com vistas a posterior profissionalização dos alunos que participassem dessas ações educativas.

Esse movimento em prol da educação para adultos fez gerar reflexões pedagógicas no campo da alfabetização de adultos. Como explica Soares (2002, p. 102),

[...] a referência principal de um novo paradigma teórico pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de Alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 1960.

O impulso das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil - de meados do século XX, que ofertavam uma formação não relacionada com o contexto de vida dos alunos - encaminhou o aprofundamento de estudos relacionados à formação humana, com vista às demandas sociais das classes populares.

Em novembro de 1963, foi criado o “Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido “Sistema Paulo Freire”” (SOARES, 2002, p. 102).

No entanto, em 1964, o Brasil passou por um golpe militar, que perdurou até o ano de 1985; nesse período, as ações que vinham ocorrendo em prol e uma

educação popular, que fomentasse a reflexão sobre o contexto social e suas necessidades, passaram por um desmonte e descaracterização por parte dos novos governantes, os quais impunham sua própria forma de visão educacional.

Diante do exposto, nesta seção esboçamos o percurso legal da Educação de Jovens e Adultos, a partir do período do regime militar (1964-1985) até os tempos atuais, destacando algumas características de cada nova norma estabelecida, seguindo um caminho cronológico. Ressaltamos que, por se tratar de norma que compõe o tema da pesquisa, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 será discutido na subseção 2.2.

## **2.1 As bases legais para a Educação de Jovens e Adultos: do período militar aos tempos atuais**

As bases legais para a Educação de Jovens e Adultos estão estabelecidas em documentos que, ao longo dos tempos, vão sendo adequados de acordo com as demandas sociais. Contudo, a legislação é elaborada em consonância com as proposições do poder político vigente em cada período.

O desenvolvimento histórico da sociedade implica na inovação e atualização da legislação. Para que isso ocorra, alguns caminhos podem ser trilhados. O poder público, sendo provocado, pode agir em decorrência das necessidades apresentadas. Em outro percurso, as autoridades políticas podem exercer seu poder de ofício e estabelecer normas que entenderem como adequadas aos seus projetos de governo.

Nesse contexto, a Figura 1 a seguir, apresenta de forma cronológica a legislação que embasa o desenvolvimento da EJA. O quadro foi elaborado objetivando fornecer uma melhor compreensão de como as normas que regem a Educação para Jovens e Adultos foram se constituindo a partir do final da década de 1960; destacamos, como marco, a criação da Fundação Mobral. Esse marco legal foi selecionado pelo momento político o qual foi implementado, em plena ditadura militar. Isso nos possibilita uma análise frente às mudanças na sociedade e, em sua decorrência, as alterações na legislação.

**Figura 1** - Quadro cronológico das bases legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

LEGISLAÇÃO	TEMÁTICA TRATADA	ORIGEM	VIGÊNCIA	SITUAÇÃO
LEI Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.	<b>Aprovou o Plano</b> de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. Autoriza a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (FUNDAÇÃO MOBREAL).	Congresso Nacional	1967-1985	Não consta revogação expressa
DECRETO Nº 62.484, de 29 de março de 1968.	<b>Aprovação do Estatuto</b> da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (FUNDAÇÃO MOBREAL)	Presidente da República	1968-1985	Não consta revogação expressa
DECRETO Nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986	<b>Aprovação do Estatuto</b> da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (FUNDAÇÃO EDUCAR)	Presidente da República	1986-1990	Revogada
CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 atualizada até a Emenda Constitucional nº 99/2017	Institui “um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais [...]”. Que no Capítulo III, Seção I, dispõe sobre a Educação no Brasil. Art. 205-2014.	Congresso Nacional	1988	Em vigor
LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Congresso Nacional	1996	Em vigor
DECRETO Nº 4.834, de 8 de setembro de 2003	Criação do Programa Brasil Alfabetizado	Presidente da República	2003-2006	Revogada
DECRETO Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.	Instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Presidente da República	2006	Não consta revogação expressa
LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE).	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Metas	Congresso Nacional	2014-2024	Em vigor

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2018.

A década de 1960 protagonizou uma forte turbulência que tomou conta dos bastidores do poder político, responsável por conduzir os rumos da nação. O controle militar nas esferas políticas, econômicas e educacionais teve, como consequência, a instituição de leis e decretos que regulamentavam ações propostas

unilateralmente, sem a participação popular, desconsiderando-se os preceitos democráticos.

Com vistas a uma reorganização nas estruturas básicas da sociedade brasileira, personagens ligados, direta ou indiretamente, ao poder militar, decidiram, em 1964, tomar frente à direção do Estado e, compulsoriamente, assumir o controle do poder político no Brasil.

Conforme explica Fausto (1995, p. 459):

É certo que a maioria da oficialidade preferira, ao longo dos anos, não quebrar a ordem constitucional, mas havia outros princípios mais importantes para a instituição militar: a manutenção da ordem social o respeito à hierarquia, o controle do comunismo. Quebrados esses princípios, a ordem se transformava em desordem, e a desordem justificava a intervenção.

O autor comenta o contexto no qual se desdobrou o processo de militarização do poder no Brasil a partir de 1964. Salientamos que nosso trabalho não visa a análise do mérito da intervenção militar, mas constatar seus efeitos práticos na legislação educacional vigente à época. Assim, a Lei 5.379/67, que aprovou o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos e o Decreto 62.484/68, que aprovou o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (FUNDAÇÃO MOBREAL), inauguraram uma fase de ações educacionais, direcionadas aos alunos jovens e adultos, sob a tutela militar.

Por meio de uma equipe de trabalho interministerial e após um estudo para viabilizar a implementação do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos foi criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (FUNDAÇÃO MOBREAL). Segundo a publicação da Assessoria de Controle e Métodos (1973),

A 8 de setembro de 1967, Dia Internacional da Alfabetização, o Ministro da Educação e Cultura, Dr. Tarso Dutra levou à consideração do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Marechal Costa e Silva, decretos e anteprojetos de lei relativos à matéria. Após a avaliação do sério problema com que a nação se defrontava, o presidente anunciou que enviaria ao Congresso o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, precedido de anteprojeto de lei pelo qual a Alfabetização Funcional e a Educação Continuada passariam a ser atividades prioritárias permanentes do Ministério da Educação e Cultura e no

qual ficaria instituída a Fundação MOBRAL como seu órgão executor (BRASIL, 1973, p. 09).

Assim, aos 15 de dezembro de 1967, foi sancionada a Lei 5.379/67. Dentre as principais proposições, foi aprovado o Plano de Alfabetização Funcional; ficou delegado ao executivo, instituir uma fundação com autonomia administrativa e financeira (FUNDAÇÃO MOBRAL) para executar o plano. Em que pese, tal fundação teria, no mínimo, uma relativa autonomia, haja vista que o seu presidente seria o titular do Departamento Nacional de Educação, diretamente ligado ao chefe do executivo.

A Lei 5.379/67, em seu parágrafo único, descreve que, primeiramente, seriam atendidos “adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos”, em um segundo momento “analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade” e, posteriormente “a educação continuada de adultos prosseguiria de maneira constante e sem discriminação etária”.

A origem dos recursos destinados ao funcionamento do MOBRAL estava elencada no Decreto 62.484/68 que, em seu artigo 7º, dispõe as seguintes fontes:

- a) as contribuições, auxílios ou subvenções de entidades de direito público ou privado, nacionais, multinacionais ou estrangeiras, e de particulares;
- b) as rendas de seu patrimônio;
- c) as rendas de qualquer espécie a seu favor constituídas por terceiros;
- d) os recursos provenientes das fontes indicadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial criado pelo Decreto nº 61.311, de 8 de setembro de 1967;
- e) as rendas decorrentes dos serviços que prestar; e
- f) os rendimentos eventuais, inclusive da venda de material didático.

Essencial à execução de qualquer atividade pública, a fonte orçamentária foi contemplada em Decreto, o qual proveu recursos da União e deixou espaço para doações e contribuições de outras instituições.

Por meio do MOBRAL, o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, apresentado na Lei 5.379/67, se efetivou, seguindo ações pré-estabelecidas, das quais ressaltamos a utilização de “recursos audiovisuais”; parceria com “movimentos isolados, de iniciativa privada”; “por meio de cursos especiais”; “assistência alimentar e recreação” (BRASIL, 1967).

O objetivo era erradicar o analfabetismo com foco na leitura e na escrita, não se importando em desenvolver o senso crítico nem a liberdade de expressão, pois isso poderia resultar na formação de cidadãos questionadores.

Quanto a isso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) relatam que foi concebida uma composição:

[...] adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Dessa forma, com intenções voltadas a um modelo de controle, foi construída uma estrutura que ditava o ordenamento político a ser seguido, em um movimento de cima para baixo, porém, permitindo um lastro na autonomia administrativa. Isso veio combater a educação voltada para a reflexão e a conscientização nos meios populares, enfraquecendo ações que poderiam reivindicar questões relacionadas às desigualdades sociais e à pobreza.

As ações tiveram resultados positivos no que tange à redução da taxa de analfabetos, indicador esse contestado. De qualquer forma, atingiu positivamente uma grande parcela de jovens e adultos. É nesse sentido que assinala o relatório da Assessoria de Organização e Métodos, sobre a origem e evolução do MOBRAL, quando descreve que:

O censo demográfico de 1940 indicava que, para um população adulta (15 anos ou mais) de 23.631.769 pessoas, existiam 13.279.899 analfabetos, isto é, 56% da população adulta brasileira era formada por analfabetos.  
O resultado do censo de 1970 foi de 17.936.887 analfabetos de quinze anos ou mais, correspondendo a 33% da população adulta (BRASIL, 1973, p. 09).

Esses indicadores levam a um resultado positivo em relação às ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos. O mesmo relatório descreveu que essas ações se iniciaram já em 1961, com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20/12/61, que possibilitou a formação de classes especiais ou cursos supletivos” (BRASIL, 1973, p. 09). Porém, o ponto de

culminância das atuações governamentais militares foi a criação do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada, em 1967.

Em contraposição, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que os indicadores relatados pelo Estado foram questionados. Segundo os autores,

O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115)

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o programa educacional mantido pelo governo militar recebeu análises críticas a diversos pontos de sua estrutura administrativa e pedagógica. Questões como tempo de duração, avaliação, e questionamentos sobre a efetividade na formação e quantitativo de alunos atendidos foram postas em xeque. Aos 15 de novembro de 1985, com o Decreto 91.980, foram realizadas transformações substanciais em toda a estrutura do MOBRAL, iniciando pela alteração da denominação, a qual passa a se chamar “Fundação Nacional Para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR” (BRASIL, 1985).

O estatuto da nova fundação que seria a responsável por um recomeço na direção da Educação para Jovens e Adultos foi instituído pelo Decreto nº 92.374, de 6 de Fevereiro de 1986. Essa norma, no seu artigo 2º, trouxe como objetivo: “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1986).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 119) contextualizam que:

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais.



A Fundação EDUCAR parte de uma nova fase política e social brasileira, a redemocratização, com um novo governo, que tinha a missão de retomar os direitos e liberdades nacionais.

No entanto, alguns fragmentos da antiga estrutura do MOBRAL ainda se mantiveram, fato esse que Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) explicam da seguinte forma:

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil.

Se existia uma impressão ainda arraigada de órgão controlador, a EDUCAR tratou de implementar reformas que dessem maior liberdade a empreendimentos de promoção à Educação para Jovens e Adultos; além disso, seu controle e função foram redirecionados de forma a dar apoio ao sistema educacional.

Em relação ao momento político e social vivenciado a partir de 1985, o país têm eleito pelo colégio eleitoral um presidente civil. Nesse contexto, após o período de dominação militar, buscou-se um refazimento das estruturas voltadas às camadas populares. Dessa forma, as frentes de educação popular ganharam força.

Quanto a isso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) comentam que:

De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Retomar um modo de vida baseado na liberdade de expressão e livre manifestação política, por meio de garantias legais, foi um desafio para os grupos de

fomento à educação popular que, mesmo tolhidos de lutar de forma aberta a favor de uma educação emancipadora das classes menos favorecidas, sempre estiveram engajados em uma resistência.

A Fundação EDUCAR, como apoio a esses movimentos, contribuiu para o surgimento de debates e, com isso, novas leis que resguardariam garantias à formação voltada para os jovens e adultos. Tal fato foi concretizado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe as seguintes determinações:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Com a criação de princípios universais de atendimento educacional, privilegiando a formação humana integral, abrangendo também os cidadãos adultos, com direito a uma educação gratuita e considerando suas especificidades, os constituintes deram um grande passo em prol da busca de um sistema educativo que atendesse às demandas sociais.

No entanto, com a mudança de comando no governo federal no início dos anos 1990, mais uma vez o sistema educativo voltado para os jovens e adultos sofreria uma descontinuidade em suas ações e uma relevante mudança estrutural.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) nos apresentam pontos essenciais para o prosseguimento das reflexões:

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.

Dessa forma, unilateralmente, os recursos federais destinados à manutenção das ações educativas aos jovens e adultos foram suprimidos. No entanto, havia uma demanda a ser atendida e as instituições que por ela respondiam precisavam de apoio financeiro. Coube aos estados e municípios, desde então, assumir a responsabilidade pela continuidade da formação escolar de jovens e adultos.

Superada a conturbada fase governamental anterior, iniciou-se um novo cenário político a partir de 1995. No comando do governo federal, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso corroborou para uma reestruturação na educação brasileira, com efeito na sanção da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual veio normatizar as determinações do texto da Constituição Federal de 1988. No que concerne à Educação para Jovens e Adultos, conforme o art. 37, § 1º da Lei 9394/96, há a determinação de que:

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

O texto revela um olhar humano aos jovens e adultos que não frequentaram a escola ou abandonaram seus estudos, uma vez que eleva a um grau de importante consideração os aspectos peculiares à realidade de vida desse público. No entanto, a fragilidade em reafirmar e dar direção ao cumprimento das determinações constitucionais relativas aos alunos da EJA foi motivo de atenção dos pesquisadores dessa modalidade.

Faria (2009, p. 19) entende que:

É possível constatar na LDB a existência de recuos significativos em relação ao texto da constituição de 1988, no sentido da quebra da obrigação do estado com essa modalidade educativa, em especial, não mantendo o compromisso de eliminação do analfabetismo.

Dessa forma, o autor destaca uma retração em relação às possíveis ações voltadas à alfabetização, um dos principais objetivos históricos dessa modalidade.

Corroborando o pensamento de Faria (2009), Haddad (1997, p. 08) afirma:

A nova LDB vem completar este movimento claro de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe. Evidentemente, isto não se expressa aos olhos de um leitor desavisado, que não vem acompanhando esta conjuntura em que a Lei foi produzida. Se não considerarmos o contexto anterior, podemos nos enganar com pelo menos dois fatores: o fato da lei considerar uma seção para a Educação de Jovens e Adultos e a sua aparente flexibilidade.

O teórico enfatiza que a diretriz permite o enfraquecimento ao incentivo de uma educação voltada para jovens e adultos. Isso ocorre de forma explícita, na medida em que o texto legal destinado a essa modalidade reduziu as expectativas de obrigatoriedade estabelecida na Constituição de 1988.

Em 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, o qual tinha como objetivo principal “erradicar o analfabetismo no País” (BRASIL, 2003). De acordo com o Parágrafo único, do art. 1º, “A implementação do referido Programa seria feita em regime de colaboração da União com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos da sociedade civil” (BRASIL, 2003).

O governo federal disponibilizaria recursos para que instituições públicas ou entidades civis pudessem reunir a comunidade e alfabetizar os cidadãos que ainda não tinham a condição de ler ou escrever. Di Pierro (2003, p. 28) explica que “as organizações parceiras ficaram responsáveis pela cessão das salas de aula, pelos materiais didáticos, pela formação de educadores e pela alfabetização dos jovens e adultos cadastrados”.

Dessa maneira, o governo terceirizaria as estruturas material e humana, condicionantes complexas para a efetivação de um programa nacional, o qual visava atingir as comunidades mais carentes e locais de difícil acesso. O programa foi se estendendo ao longo dos anos sendo reformulado de tempos em tempos.

Em 2006, foi assinado o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o qual “Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” (BRASIL, 2006). O PROEJA, diferentemente dos programas que vinham sendo instituídos, com prioridade na alfabetização de jovens e adultos, privilegiava a formação para o mercado de trabalho.

Conforme nos explica Machado (2006, p. 37-38),

O PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

Dessa maneira, o programa oportunizava a inclusão não só pela formação escolar voltada para a leitura e escrita, mas previa uma formação ampla, direcionada às demandas desse público por uma busca na melhoria da qualidade de vida, por meio da participação no mercado de trabalho.

Pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 “foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos” (BRASIL, 2014). O plano traçou metas a serem cronologicamente alcançadas e estratégias a serem efetivadas, objetivando o cumprimento de cada meta.

Quanto à EJA, o Plano delineou na Meta 9 o objetivo de:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Com expectativas ousadas, o PNE visava o combate ao analfabetismo no país. Destacamos a observação do analfabetismo funcional, o que caracteriza uma intenção de não somente ofertar programas escolares para cumprir determinações legais e obter dados estatísticos, mas qualificar o aprendizado desse público.

O PNE também previa atenção à formação para o mercado de trabalho, conforme consta na Meta 10, com a intenção de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 10). Assim, o PNE postula uma formação integral que possibilite a inclusão e o exercício da cidadania pelas pessoas que não puderam estudar na idade regular.

Faria (2009, p. 23-24) nos traz a seguinte reflexão:

Desta forma, considerando a trajetória da EJA no Brasil, sob o ponto de vista oficial, este tem sido pautado por campanhas ou movimentos desenvolvidos, geralmente, a partir da administração federal, com envolvimento de organizações da sociedade civil, visando à

realização de propostas ambiciosas de eliminação do analfabetismo e formação de mão-de-obra, em curtos espaços de tempo.

O autor ressalta o engajamento em torno de campanhas que priorizavam a alfabetização e a qualificação profissional em geral, com o investimentos de recursos federais em projetos promovidos pelo poder público ou desenvolvidos por outras instituições. Assim, historicamente, essas ações sofrem descontinuidades, principalmente influenciadas pelas mudanças no poder político.

Por fim, houve um grande avanço na legislação para a modalidade EJA, a qual foi lembrada no texto constitucional, ratificada na LDB e ganhou identidade própria no texto do Parecer CNE/CEB 11/2000, que apresenta as diretrizes curriculares e as funções para essa modalidade, indicando caminhos possíveis para uma formação ampla, que atenda às especificidades desse público.

Por se tratar da norma legal que compõe o tema principal deste trabalho, dedicamos a próxima subseção para destacar e discutir o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

## **2.2 Parecer 11/2000: caracterização e funções**

No início do século XXI, mesmo havendo uma previsão legal - inserida no texto constitucional e ratificada pela Lei 9394/96 (LDB) - quanto ao atendimento educacional à população jovem e adulta que não pode estudar na idade adequada, havia uma demanda crescente por força das mudanças sociais, impulsionando a exigência por uma formação permanente e completa.

Quanto a esse fato, Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) apresentam algumas perspectivas em relação ao início do novo milênio:

O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população.

À luz da teoria, observamos que o Brasil, seguindo uma tendência de globalização, principalmente nos campos econômico, tecnológico e de comunicação,

vê a crescente necessidade de formar cidadãos trabalhadores que atendam às exigências dos avanços tecnológicos e, em sua decorrência, dos meios de produção. Nesse sentido, houve a necessidade de se pensar tanto na formação dos que futuramente iriam ingressar no mercado de trabalho, como na formação dos que já estavam em plena idade produtiva, porém, não possuíam conhecimento formal suficiente para dar conta das transformações que vinham ocorrendo no início dos anos 2000, em todos os campos da sociedade.

Nesse contexto, com a homologação do Parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA ganhou uma base legal que orienta, de forma ampla, os caminhos que devem ser considerados nas ações de formação de jovens e adultos: “O referido parecer significou um avanço no campo democrático da elaboração de políticas para a EJA [...]” (FARIA, 2009, p. 21).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a construção do texto se deu de forma democrática; por esse motivo,

[...] iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica (BRASIL, 2000, p. 02).

Com a mediação de representantes do governo federal, as discussões permearam os vários aspectos que envolvem a Educação para Jovens e Adultos, culminando em um texto abrangente, que envolve questões teóricas e práticas e prioriza as características do público da EJA. Quanto a isso, o Parecer descreve que:

É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo (BRASIL, 2000, p. 05).

A redação do Parecer considerou, precipuamente, as especificidades do público atendido pela EJA, as quais se desdobram em fatores como a pobreza e a discriminação. Nesse sentido, essas marcas causam um reducionismo quando se

pensa no ser social por trás dos alunos dessa modalidade. A esse respeito, o Parecer assim observa:

[...] que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 05).

Trazendo esse olhar para as características dos alunos da EJA, o Parecer ressalta as dificuldades enfrentadas tanto pela escola, quanto pelos próprios alunos e alunas dessa modalidade. Além disso, possíveis caminhos podem ser pensados quando se destaca a importância dos conhecimentos que esses sujeitos trazem consigo.

“Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000, p. 06). Mediante esse pensamento, objetivando destacar e aprofundar as discussões a respeito das especificidades dos alunos e alunas jovens e adultos, o Parecer CNE/CEB 11/2000, determina as funções da EJA, as quais seguem abaixo.

### 2.2.1 Função reparadora

Para além de um benefício assistencialista, a função reparadora da EJA abre uma reflexão sobre o quanto se foi negado, historicamente, às classes populares e a forma humanizada como isso pode ser reparado.

Nesse sentido, o Parecer 11/2000 explica que:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se



deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 05).

Observamos que o documento provoca a reflexão sobre a compensação às classes populares, por motivo de supressões históricas impostas por uma minoria detentora do poder econômico. Nesse caminho, o centro da reparação é o ser humano e seu convívio no mundo e com o mundo, por intermédio da educação, pois “tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social” (BRASIL, 2000, p. 08).

Aprofundando essa reflexão, Freire (1987, p. 29) argumenta que:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

O pesquisador apresenta um olhar sobre o ser humano que compõe as classes populares menos favorecidas, discriminadas e desprezadas pelos mais diversos motivos e que, carregando essas marcas, têm, no seu modo de enxergar e conviver com o mundo, posturas que negam sua própria condição de um ser capaz de pensar e interferir no seu meio, em benefício próprio ou coletivo. Dessa forma o teórico aponta que, para se combater as discrepâncias sociais impostas por um poder hegemônico, “ação e reflexão, [devem apresentar-se] como uma unidade” (FREIRE, 1987, p. 30).

Dessa forma, a função reparadora assume o papel de abrir caminhos para uma educação de qualidade, que atenda aos múltiplos aspectos que envolvem a vida dos cidadãos jovens e adultos, possibilitando aos alunos da EJA o reconhecimento sobre si mesmo e sua relação com o mundo.

### 2.2.2 Função equalizadora

A função equalizadora da EJA, conforme o texto do Parecer CNE/CEB 11/2000, permite o entendimento de continuidade ao atendimento às especificidades de quem não estudou na idade adequada: “Neste momento a igualdade perante a

lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2000, p. 09).

Tendo em vista a perspectiva do texto legal, a função equalizadora visa promover maior equilíbrio nas chances que os cidadãos postulam para alcançar melhorias nas condições de vida. Nessa linha, “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL 2000, p. 09-10).

Sob esse aspecto, o Parecer 11/2000 complementa que:

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000, p.10).

Assim, a igualdade de oportunidades tratada no texto legal é entendida, primeiramente, a partir das diferenças entre um povo, para, em seguida, possibilitar a diminuição da distância entre essas diferenças. A EJA, enquanto uma modalidade educativa e um instrumento social, é responsável por conduzir esse processo de equilíbrio e possibilitar o avanço na qualidade de vida dos alunos.

A esse respeito, Freire (1992, p. 50) reflete que:

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a vida em existência, nós, enquanto existentes, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros.

O teórico ressalta a capacidade humana de pensar e interferir no meio ambiente, transformando-o, se necessário, a seu favor. Nessa linha de raciocínio, em uma conjuntura de convívio em sociedade, essa capacidade de reflexão e ação torna-se fundamental, uma vez que as condições de heterogeneidade existentes entre os humanos somadas às discrepâncias entre classes sociais - outra forma de diferenciação entre um povo - geram a necessidade de se pensar em meios de promover maior igualdade de oportunidades. Isso se alinha ao cerne da função equalizadora.

### 2.2.3 Função qualificadora

A natureza da função qualificadora de que trata o Parecer CNE/CEB 11/2000 atende a um movimento de desenvolvimento constante da sociedade e, com isso, a necessidade de uma formação por toda a vida.

Nesse sentido, o Parecer 11/2000 descreve que:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (BRASIL, 2000, p. 10).

Em uma perspectiva de materialização das ações discutidas para a EJA, mudanças cada vez mais aceleradas não dão espaço para que um cidadão atento a essas transformações possa se omitir no seu próprio desenvolvimento, tanto no campo dos avanços tecnológicos, quanto no modo de participação social.

Avançando no debate sobre a constante necessidade de qualificação, o Parecer 11/2000 ratifica que:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 11).

O texto legal destaca a função qualificadora em uma perspectiva de promover a capacitação não só para o mercado de trabalho; somando-se a esse aspecto, essa função acompanha, de maneira ininterrupta, os processos de construção de novos conhecimentos por toda a vida. Nesse contexto, sejam jovens, adultos ou idosos, são sempre alunos em um processo de desenvolvimento humano que nunca para.

Valendo-nos das reflexões de Freire (2013, p. 50), podemos nos balizar no que diz o autor quando relata que “na verdade, o inacabamento do ser ou sua

inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

A reflexão de Freire (2013) vai ao encontro da essência da função qualificadora, ressaltando a incompletude do ser humano e sua capacidade de perceber a necessidade de desenvolver suas competências e habilidades de forma a acompanhar as transformações que surgem no seu meio, adaptar-se a elas, em um movimento que acontece por toda a existência humana.

Tendo em vista o que já foi discutido sobre o Parecer CNE/CEB 11/2000, ressaltando as funções da EJA, recorreremos ao pensamento de Faria (2009, p. 22) quando esse autor afirma que:

Sem dúvida, os sistemas têm em mãos um importante instrumento, que possibilita avançar no desenvolvimento dessa modalidade educacional no país, uma vez que a nova concepção de EJA significa algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso.

O autor ratifica a relevância do Parecer, que é ressaltado como um meio que poderá promover o protagonismo dos jovens e adultos atendidos pela EJA. Nessa perspectiva, valorizar o ser humano e suas especificidades, considerá-lo um ser social com suas experiências de vida, interesses e objetivos, conduz as reflexões sobre a formação ampla e integral pretendida para essa modalidade.

A partir desse breve panorama legal sobre a EJA, faz-se necessário o desenvolvimento sobre alguns aspectos relacionados a essa modalidade; além disso, para a compreensão de uma formação ampla aos alunos da EJA, há a necessidade de se discutir os múltiplos aspectos que envolvem a Educação Integral. Para tanto, esses temas serão desenvolvidos na seção 3, a seguir.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: MÚLTIPLOS ASPECTOS**

Nesta seção desenvolvemos o referencial teórico que trata sobre algumas características que envolvem a Educação para Jovens e Adultos. Além disso, discutimos a temática da Educação Integral, considerando os diferentes conceitos e definições acerca desse tipo de educação, apresentando um breve panorama histórico sobre essa concepção educacional no Brasil.

#### **3.1 Breve panorama da EJA e suas especificidades**

Nesta subseção apresentamos alguns campos de estudo que conduzem a caminhos que privilegiam as características e necessidades do público da EJA, evidenciando as reivindicações populares por uma educação que possibilite a diminuição das distâncias sociais e forme um cidadão consciente de seus direitos e garantias básicas.

##### **3.1.1 A Educação Popular**

Uma das formas de se pensar a EJA como um caminho de desenvolvimento das classes menos favorecidas é a que conduz aos princípios da Educação Popular. Nesse sentido, buscamos explicar alguns caminhos e possibilidades, com base nos estudos de alguns autores.

Gadotti (2011, p 36) considera que:

A educação popular, como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério.

Pensar a educação popular possibilita discutir de que forma a educação ofertada pelo poder público se distancia das demandas das classes populares mais baixas, constituídas de ampla diversidade.

De acordo com Freire (2011, p.22),

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios.

Sendo uma educação voltada às classes e grupos desfavorecidos, a Educação Popular visa à conscientização por intermédio de diálogos que coloquem em debate as necessidades, das mais básicas às mais complexas, desses grupos que, historicamente, foram excluídos das decisões que afetam o seu meio social e suas próprias vidas.

Em termos materiais, Arroyo (2011, p. 68) faz referência a um fenômeno legítimo, recorrente em grupos populares que lutam por uma mesma causa:

[...] não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico. Procuro estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares.

O pesquisador contextualiza uma educação que foge ao modelo padronizado pelo sistema formal, uma pedagogia que olhe para as reivindicações das classes populares e tenha como temáticas de discussão a realidade vivida pelos militantes que reivindicam pelos seus direitos. A origem dessa pedagogia vivente no campo remete, historicamente, aos meios de lutas populares.

Sobre essa relação entre educação e movimentos populares, Freire (2011, p. 23) esclarece que:

Esse movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História.

Dessa forma, o autor destaca o enfrentamento a um poder hegemônico que articula a estrutura do Estado para manter o modelo social. Assim, sobrepujar ou, pelo menos impactar de forma a diminuir as distâncias entre as camadas sociais, é possível, mediante uma educação emancipadora, que priorize a reflexão sobre a realidade.

Nessa linha, Gadotti (2011, p 36-37) argumenta que:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria não conhecida pelo povo [...].

Com a interferência de uma ação pedagógica adequada é possível e necessário aproveitar o conhecimento popular com vista a qualificá-lo. Isso se concretiza dando-se relevância às histórias de vida dos sujeitos e ao que foi apreendido durante esse percurso, isto é, articulando-se todo esse conhecimento popular ao científico.

Freire (2011, p. 23) ratifica essa reflexão, afirmando que:

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências.

Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido junto aos alunos jovens e adultos, na escola ou em outros espaços que promovam ações educativas, tem como possibilidade a aplicação dos princípios da Educação Popular, já que a EJA é constituída de alunos das mais baixas classes sociais, pessoas que tiveram o mínimo de boas oportunidades, mas que trazem consigo as marcas de experiências vividas, seus sonhos, esperanças e objetivos.

Ainda nessa esteira de pensamento, Freire (2011, p. 22) nos explica que:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência, feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele [...].

Esse modo de lidar com o processo de ensino exige, por parte dos professores e professoras da EJA, refletir sua ação educativa. Partindo desse pressuposto, é importante lidar com as peculiaridades dos alunos, conhecê-los e

considerar que, para além de receptores de informação, são sujeitos que buscam a superação do seu conhecimento.

Como explica Freire (2011, p. 21),

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Mesmo com um direcionamento construído a partir de referenciais determinados pelos sistemas educacionais, os professores podem, diante de sua autonomia, adequar sua prática à realidade concreta dos seus alunos. Considerando o aluno como centro do processo educativo, os educadores podem abrir caminhos para uma educação de boa qualidade e que reflete a vontade dos sujeitos que estão sob sua orientação.

Gadotti (2011, p. 39) considera que:

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento, em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos têm sentido.

Entender como acontece a vida cotidiana dos alunos, suas vivências no trabalho, em seus lares e interações corriqueiras são informações que podem ser utilizadas para problematizar os conteúdos a serem apresentados pelo professor. Uma educação popular dá significado ao que está sendo posto para superação.

Freire (2011, p. 23) destaca que:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada.

Colocando-se os alunos no centro do processo e respeitando sua condição humana, constituída de múltiplas dimensões, surge uma infinidade de oportunidades educativas a serem exploradas.



Assim, a educação popular é dedicada a pessoas que, historicamente, tiveram seus direitos e garantias negados ou, no mínimo, se apresentaram de forma fragilizada.

### 3.1.2 A Educação em Direitos Humanos

Ao tratar da Educação Popular, direcionada às pessoas menos favorecidas, consideramos importante, também, tecer uma reflexão a respeito da Educação em Direitos Humanos, haja vista a diversidade cultural, étnica e de gênero existente em nosso país, além da marcante divisão de classes.

Conforme a UNESCO (1998, p. 04),

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz em seu texto princípios de direitos e garantias que devem alcançar a todos. Nesse sentido, a educação tem o papel de preservar a humanidade entre os povos, promovendo a reflexão sobre a individualidade das pessoas e as características da natureza humana.

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República considera que:

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2013, p. 43).

O texto revela que as marcas da intolerância vão além da parte diretamente ofendida e isso se propaga no meio social, atingindo mesmo quem pensa estar imune a qualquer interferência. As consequências de ações que reforçam as desigualdades são prejudiciais a todos os setores que compõem uma comunidade.

A educação, entendida como uma das formas de superação desses problemas sociais, deve atingir a todos, inclusive àqueles que não tiveram oportunidade de acesso.

A esse respeito, Capucho (2012, p. 22) assim argumenta:

Nessa direção, a luta histórica pela igualdade do direito a Educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social resultaram na garantia da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica.

Conforme discute a pesquisadora, a EJA se afirma na busca histórica das camadas populares pelo acesso ao conhecimento e pelo nivelamento das oportunidades com o objetivo de se alcançar uma vida digna.

Gadotti (2013, p. 14), por sua vez, compreende que:

A Educação de Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los.

Os direitos humanos estão presentes na vida e nas determinações legais. Para fazer valer esses direitos, seu conhecimento deve ser apresentado aos alunos. A EJA, frequentada por jovens e adultos de baixas condições de vida, necessita que esses alunos e alunas tenham práticas educativas que lhes possibilitem atuar na busca pela materialização dos seus direitos e garantias legais, muitas vezes negados.

No entanto, conforme destaca Capucho (2012, p. 26), convém ressaltar que:

A difícil conciliação entre o proclamado e o efetivado revela a impossibilidade de conciliação entre a igualdade formal defendida pela democracia liberal e a desigualdade real engendrada pela divisão de classe advinda do capitalismo, pois os direitos sociais, dentre eles o direito à educação exige a redistribuição de bens, serviços e rendas na sociedade

Considerando-se as palavras da autora, as conquistas legais advindas das reivindicações populares não são garantia de igualdade de oportunidades, apenas sugerem uma melhoria nas condições de vida da população, tanto quanto o sistema econômico permita.

Capucho (2012, p. 28) ainda reflete que:

[...] apesar dos direitos educativos estarem proclamados na legislação nacional e constitucionalmente terem sido ampliados, os mecanismos de proteção da dignidade da pessoa humana, as violações dos direitos educativos são recorrentes na sociedade brasileira, demandando a formação de uma cultura de direitos a qual assegure o cumprimento da legislação vigente e favoreça a organização social em prol da conquista de novos direitos.

Dessa forma, mesmo sob um controle robusto do poder dominante, a legislação que promove maior liberdade à participação popular nas questões sociais avançou ao longo dos tempos. Assim, o papel da educação é ampliado ao mesmo tempo em que as leis são publicadas. Isso demanda a necessidade de uma ação educativa que forme um cidadão capaz de conhecer e fazer valer seus direitos e garantias.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 74) ampliam esse pensamento, considerando que:

Cidadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas. Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

Nesse sentido, formar para a cidadania exige que o sistema educativo acompanhe as mudanças sociais, haja vista que há a necessidade de formação de um sujeito que conheça a realidade ao seu redor e, ao mesmo tempo, se reconheça e interfira nessa realidade.

Brandão (2016, p. 167) ratifica esse pensamento, afirmando:

Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas.

Desse modo, uma participação ativa no mundo demanda a relação entre o conhecimento adquirido por meio das experiências vividas e o conhecimento sistematizado, cientificamente formulado.

Para um melhor entendimento sobre esse tema, recorreremos a Freire (2001, p. 31), segundo o qual “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de uma lado, e o mundo, de outro, por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo”.

Complementarmente, Capucho (2012, p. 37) assim se manifesta:

A formação para a cidadania vai além dos muros da escola. Ela é forjada no dia a dia das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações da sociedade, pois a cidadania é uma situação política, social e econômica dependente de condições concretas.

Por meio de uma educação que promova a reflexão sobre o que acontece na realidade cotidiana dos alunos e com o propósito de formar um sujeito que atue em prol do bem comum, a EJA poderá concretizar os princípios da Educação em Direitos Humanos.

De acordo com Gadotti (2013, p. 14),

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da **diversidade** está também a **desigualdade** que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego...das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior [grifos do autor].

Ao se considerar o universo heterogêneo composto pelos alunos e alunas da EJA, abre-se a possibilidade de reconhecimento dos múltiplos saberes e histórias de vida trazidas por esse público para o interior da sala de aula. Esse conhecimento popular demanda valorização, haja vista que pode ser compartilhado e passar por uma intervenção pedagógica que permita seu aprimoramento, valorizando-o ainda mais.

A respeito da Educação em Direitos Humanos, Capucho (2012, p. 40) explica que:

Ao versar sobre a Educação em Direitos Humanos em sua relevância no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, se deve canalizar esforços para compreender o PNEDH [**plano nacional de Educação em direitos Humanos**] para além das letras, pois significa considerar uma proposta de EDH que não se restrinja ao enunciado, mas que promova inclusão, igualdade, e partilha da riqueza.

Os princípios da Educação em Direitos Humanos estão intrinsecamente relacionados às necessidades da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos dessa modalidade possuem características diversas que acabam convergindo, em muitos casos, para a necessidade da participação efetiva nas decisões coletivas de suas comunidades. Dessa forma, é papel da escola de EJA reunir esforços para oportunizar que os educandos tenham acesso ao conhecimento teórico e prático das garantias legais que todo ser humano deve compartilhar.

### **3.2 Educação Integral: múltiplos aspectos**

Discorreremos, a seguir, sobre a Educação Integral no Brasil, com a intenção de conhecer algumas bases legais, esboçar um breve panorama histórico a partir do século XX, além de discutir algumas perspectivas a respeito dessa concepção educacional.

#### **3.2.1 Dados legais da Educação Integral no Brasil**

Em se tratando de legislação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (EC 91), no seu capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação), artigo 205, *caput*, determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O enunciado específico à educação de que trata a Constituição Federal de 1988 sinaliza a formação educacional como promotora do desenvolvimento humano integral, preparando os alunos para a vida em sociedade e suas exigências. Dessa forma, inferimos que a formação ampla é um direito de todos os que frequentam as

atividades educacionais mantidas pelo poder público e os alunos da EJA não estão excluídos dessa perspectiva de formação educacional.

Continuando nos trilhos da legislação, a lei que rege especificamente às questões relacionadas ao campo educacional brasileiro, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), anuncia, no *caput* do artigo 2º, os princípios e fins da educação nacional, onde se observam concepções de desenvolvimento pautadas no aprimoramento humano e no atendimento às demandas sociais:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto legal descrito na LDB ratifica como princípios formativos básicos a formação ampla do indivíduo e como prioridade a capacitação para o convívio produtivo no meio social. A esse respeito, evidencia-se mais um indicador de que os discentes da EJA têm direito a uma formação que desenvolva competências relativas ao convívio social e à participação no mercado de trabalho.

Seguindo a linha dos documentos oficiais, o Ministério da Educação (MEC), por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e de Educação Básica (SEB), desenvolveu a série *Mais Educação* que trata da Educação Integral e apresenta o *Texto Referência Para o Debate Nacional*, sistematizando a questão em três cadernos.

De acordo com o *Texto Referência* (BRASIL, 2009, p. 07),

Esta trilogia inicial pretende desencadear um amplo diálogo nacional, que envolva atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública. Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável.

O *Texto Referência* é uma provocação dos órgãos educacionais à discussão sobre a Educação Integral, visando contribuições que atendam aos anseios da

comunidade educativa, e propõe questões que poderão fomentar a implantação dessa concepção de educação e influenciar novas regulamentações.

Os documentos que enfatizam as políticas públicas educacionais no Brasil orientam o que e como deve ser feito, embasados em teorias científicas que lhes dão suporte. Na sequência, discutiremos o percurso histórico da Educação Integral no Brasil, destacando alguns pontos que consideramos relevantes ao entendimento da problemática.

### 3.2.2 Breve panorama histórico da Educação Integral no Brasil

Nos primeiros anos da década de 1930, o Brasil vivia um período de ebulição política em um cenário de incertezas entre golpe militar e um estado democrático. O panorama educacional mostrava as marcas de uma tendência pedagógica tradicional, que permeava os processos educativos.

Cavaliere (2010, p. 249) apresenta o seguinte relato:

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas, por isso podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos.

Diante do exposto, o tratamento dado à concepção de Educação Integral segue diferentes interpretações que conduzem intencionalmente à formação de um modelo de Estado almejado. Nessa linha, as variações idealistas, na primeira metade do século XX, eram de tal sorte heterogêneas que, dentro de uma mesma corrente ideológica, podiam ser encontrados projetos diferentes. “Historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de educação integral” (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Dessa forma, os grupos que lutaram e ainda lutam por direcionar o movimento educacional em nosso país, até mesmo as proposições mais populistas, são suscetíveis a um olhar reflexivo, com intuito de aproximar a compreensão dos reais objetivos que cercam o pensamento teórico.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, foi o documento que acende esse diálogo histórico-conceitual e serviu como ponto de partida para a

intensão de explicar como essa concepção de educação foi tratada em nosso país, a partir do século XX. Escrito por um grupo de intelectuais com expectativas de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, o texto compilou o desejo de transformação social por meio da ampliação de oportunidades educativas.

Os signatários<sup>2</sup> do manifesto pretendiam fomentar oportunidades iguais a todas as pessoas por meio da concepção de Educação Nova, que “tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios da ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção de mundo” (AZEVEDO, 2010, p. 40).

Os pesquisadores em educação do início do século passado buscavam respaldo e inspiração na literatura estrangeira. Portanto, o movimento escolanovista possui marcas das revoluções políticas, sociais, filosóficas e educacionais eclodidas na Europa e nos Estados Unidos.

O pedagogo americano John Dewey causou impacto na concepção escolanovista, reverberando, inclusive, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932. “Para compreender o pensamento de Dewey e, especialmente, sua orientação pragmatista, é preciso partir do significado que atribui à “experiência”. Esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza” (CAVALIERE, 2002, p. 257).

A experiência é vista, neste caso, como a possibilidade do desenvolvimento humano na sua relação com o mundo em que habita e com o qual se relaciona pelos mais variados sentidos; o ser humano se constroi e reconstroi em um processo educacional constante.

O movimento escolanovista também recebeu influências locais, dentre as quais destacamos a contribuição de Anísio Teixeira que, embora influenciado pelas concepções filosóficas de John Dewey, não se contentou em somente difundir-las, mas também procurou, ao longo de sua vida, construir seus próprios ideais a respeito da educação e sua interferência na sociedade.

A esse respeito, Cavaliere (2010, p. 250) nos explica que:

---

<sup>2</sup> Denominação dada aos autores responsáveis pela construção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932.



As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político.

O pesquisador Anísio Teixeira teve sólida e concreta participação no desenvolvimento do sistema educacional no Brasil. Como signatário, colaborou com a construção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o qual tinha como princípio fundamental a defesa por uma escola pública, laica e obrigatória.

Como secretário de educação e saúde do estado da Bahia, Anísio Teixeira pôde concretizar alguns de seus pensamentos. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi sua grande marca e a prova de que suas expectativas podiam ser materializadas.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era voltado para o fazer, sendo as atividades intelectuais articuladas com atividades práticas e privilegiando-se o trabalho manual. Dessa maneira os alunos, além de aprenderem os conteúdos exigidos, também se preparavam para o trabalho (BRASIL, 2007).

Anísio também atuou como coordenador da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), cargo que assumiu em 1951; em 1952, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), passando a acumular as duas funções. Procurou conhecer a realidade educacional do país, com o objetivo de formular uma proposta que impactasse em qualidade o modelo educacional (BRASIL, 2007).

Anísio Teixeira também foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UNB), empreitada em que tinha como responsabilidade maior pensar e formular um modelo pedagógico inovador (BRASIL, 2007).

Assim, após uma breve viagem ao longo da vida de Anísio Teixeira, podemos ratificar o entendimento de que a Educação Integral, para esse autor, implica no fazer, em oportunizar e democratizar a educação em nosso país.

### 3.2.3 Educação Integral: desdobrando conceitos

Discutir a Educação Integral como um princípio educativo requer uma abordagem que envolva os múltiplos aspectos que permeiam os debates teóricos

sobre a caracterização dessa concepção educacional. Dessa forma, as propostas de desenvolvimento de uma educação escolar integral estão em constante reflexão.

Ao comentar o conceito de Educação Integral, Gadotti (2009, p. 41) nos esclarece que:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas.

O teórico reflete a educação integral como um fenômeno em constante movimento de transformação, decorrente das características humanas, aliado às constantes transformações no modo de vida da sociedade. Nessa linha de pensamento, as propostas de desenvolvimento desse princípio educativo sofrem variações conceituais que influenciam as propostas pedagógicas que visam implementar a formação integral.

Essas reflexões vêm em um percurso de desenvolvimento histórico e são direcionadas em razão dos princípios norteadores do modo de vida em sociedade. Sobre esse aspecto a UNICEF (2011, p. 19) considera que:

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral).

Os novos paradigmas que surgem como referências para uma nova forma de o homem conviver no mundo e com o mundo possibilitam o encaminhamento de reflexões sobre a formação educacional necessária para o pleno desenvolvimento humano e que atenda a tais transformações.

Teixeira (1997, p. 89 apud Cavaliere, 2010, p. 254) compreende que:

[...] educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver.

O teórico aponta que a formação escolar deve contemplar as demandas advindas do meio social. Nessa ótica, os avanços nas mais variadas áreas do conhecimento impactam diretamente o modo de se viver e isso demanda práticas educativas pautadas na realidade cotidiana dos alunos.

Complementando essa discussão, a UNICEF (2011, p. 08) comenta que:

As prioridades contempladas pelas políticas públicas são decididas pelo Estado, mas emergem na sociedade civil decorrentes de uma percepção coletiva que se generaliza mobilizando grupos societários que se organizam em torno dela, focalizam-na e agem sensibilizando diferentes segmentos da sociedade.

Dessa maneira, a materialização dos resultados advindos das discussões sobre o aprimoramento das práticas educativas, a partir de uma concepção educacional, faz-se impulsionada pela demanda gerada no próprio meio social.

Então, para um atendimento educacional aprimorado, há necessidade de rever pressupostos pedagógicos, como elucida Arroyo (2012, p. 43):

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações, terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos.

À luz do teórico, proporcionar uma formação integral exige mudanças estruturais em toda a base didática responsável pelas ações educativas. Há a necessidade de reformular o atendimento educacional de forma que priorize a relação entre as ações cognitivas e as dimensões afetivas, físicas e perceptivas, que são capacidades humanas passíveis de serem aprimoradas.

Nesse cenário de mudanças e ressignificação das ações educativas em prol de uma formação integral, observamos que, segundo a UNICEF (2011, p. 09):

A noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território.

Esses novos paradigmas possibilitam que, às possibilidades de proporcionar uma formação integral já relatadas, adicionam-se as ideias de utilização de novos espaços educativos e promoção de parcerias com instituições diversas.

Gadotti (2009, p. 46) complementa essa visão, argumentando que:

Na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observando todos os espaços. Temos que aprender a nos locomover na cidade, caminhar muito por nossas ruas. Deixar o carro em casa e caminhar. Não ver a cidade apenas através de fotos e vídeos ou pela TV. Para isso, uma educação cidadã para o trânsito e para a mobilidade é importante. Precisamos de mapas, de guias. Precisamos saber onde a gente se encontra. Como sujeito da cidade, precisamos nos sentir como cidadãos plenos.

Gadotti (2009) expressa a necessidade de se conhecer o local onde se vive. Um conhecer pleno, vivenciado e experimentado. Isso poderá possibilitar o desenvolvimento de pertencimento a uma comunidade e, dessa modo, a construção de um cidadão participante e interessado nas decisões que envolvem o seu convívio social.

Ampliando essa perspectiva, Teixeira (1994, p. 63 *apud* Cavaliere, 2010, p. 256) tece as seguintes considerações:

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

O pesquisador expõe a ampla gama de possibilidades educativas atribuídas a uma Educação Integral, destacando que esse princípio educativo deve estar associado à realidade vivida cotidianamente pelos alunos e que essa realidade seja explorada nas ações educativas no interior da escola. Para que isso aconteça, destaca-se a importância da ampliação tempo vivenciado no espaço escolar.

Nesse caminho, há discussões sobre a Educação Integral que sugerem a necessidade de ampliação do tempo como forma de proporcionar mais atividades educativas. Outras reflexões relacionam a ampliação do tempo com o próprio sentido de Educação Integral. É nesse contexto que acontece “o debate da

educação integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significadas possibilidades formativas [...]” (MOLL, 2012, p. 129).

Debater o tempo relacionado a uma formação integral nos espaços e períodos educacionais é uma temática que possibilita variadas abordagens e reflexões, pois “[...] caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020).

Assim, o fenômeno impulsionador das reflexões sobre o tempo escolar é relacionado à ampliação da consciência cidadã por seus direitos, dentre eles “o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola” (ARROYO, 2012, p. 33).

Arroyo (2012, p. 33) observa que:

Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização.

O teórico revela sua preocupação com um possível efeito negativo sobre os resultados da ampliação do tempo escolar, uma vez que esse tempo deve promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, por meio de ações educativas diversificadas. Nas palavras de Ana Maria Cavaliere, “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Diante do que já foi discutido neste trabalho, podemos inferir que o conceito de Educação Integral não se aponta, tampouco se resume, à extensão do tempo escolar, mas à qualidade desse tempo.

Gadotti (2009, p. 98) assim comenta:

Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

O teórico reforça e amplia o entendimento de que uma concepção educacional com a proposta de formação integral deve possibilitar aos educandos e

educandas atividades teóricas e práticas que desenvolvam as aptidões inatas do ser humano, preparando-os para a vida.

A jornada ampliada contribui como suporte e potencializa a oferta dos conhecimentos diversos que são necessários para o pleno desenvolvimento do aluno. No entanto, isto não significa a confirmação do desenvolvimento de uma educação integral, pois, as discussões sobre essa concepção educacional revelam que nos formamos o tempo todo em todos os lugares.

Para a materialização desta pesquisa, foi construída uma seção que delinea sua caracterização, a qual apresentamos a seguir.

## 4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção, desenhamos os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos expondo os motivos que originaram nosso interesse pela temática levantada no trabalho, em seguida apresentamos a questão norteadora, os objetivos geral e específicos, os aspectos metodológicos, os procedimentos adotados, os sujeitos e o *lócus* da investigação.

### 4.1 Motivação do estudo

A gênese da presente pesquisa tem seus fundamentos construídos por experiências empíricas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), aliadas ao nosso percurso acadêmico no curso de licenciatura em pedagogia.

A primeira base de motivação trata da trajetória de formação deste pesquisador, que estudou suas quatro últimas séries escolares da Educação Básica no Ensino Supletivo.

A insegurança em optar por uma modalidade educativa fragmentada, em que o tempo e os conteúdos condensados, provavelmente, implicariam em uma formação igualmente abreviada foi superada pela necessidade de trabalho, fator determinante para tal escolha.

O fato de frequentarmos a EJA nos causou o sentimento de que a formação superior era um sonho distante, por esta modalidade não oferecer, em virtude do tempo, entre outras questões, os conhecimentos comumente exigidos pelos processos seletivos das instituições de ensino superior.

Neste percurso, nossos estudos foram de conteúdos sem caracterização prática, desprovidos de uma contextualização social. Acreditamos que isso implicou em inúmeras dificuldades de compreensão e de ação como um sujeito capaz, tanto de se realizar em vários aspectos da vida, quanto de contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Outra questão relacionada à motivação para o presente estudo foi nossa atuação como professor alfabetizador no Programa Brasil Alfabetizado. Essa experiência serviu-nos como base reflexiva para duas questões: a primeira é relacionada à satisfação pessoal em contribuir com a inserção de um ser humano no mundo da leitura e escrita; a segunda é relativa à influência na escolha do curso de

formação superior em Pedagogia, pela necessidade de buscarmos uma formação que possibilitasse o aprimoramento e que essa atividade como docente se tornasse uma carreira profissional.

Outro aspecto que motivou o estudo da temática foi nossa experiência acadêmica enquanto aluno de Graduação no curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Durante esse processo, deparamo-nos com um paradoxo. Sob a perspectiva de um futuro professor, tivemos que desconstruir muitas impressões ingênuas, oriundas do empirismo, que influenciaram, neste caso, a formação do senso comum em conceitos sobre a educação e o sistema educativo de nosso país.

Deparando com situações de ensino e aprendizagem que envolveram teoria e prática, pudemos confrontá-las com nossa própria experiência, o que nos possibilitou uma reflexão em torno do nosso ainda estreito campo de conhecimento sobre o fenômeno educacional.

Essas experiências serviram para provocar uma reflexão sobre a EJA, o seu papel na sociedade e suas possibilidades na vida de um cidadão.

Não são poucos os textos que discutem a temática da EJA e suas singularidades; no entanto, isso não esgota as lacunas e possibilidades de contribuição teórico-reflexiva.

## **4.2 Questão Norteadora da Pesquisa**

A questão que norteou este estudo foi: como poderá ser ofertada a EJA na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino?

Essa questão desdobrou-se em outros questionamentos, a saber:

- Os alunos da EJA são sujeitos de direito; nesse sentido, quais os documentos oficiais referentes às leis e políticas educacionais instituídas para esta modalidade de ensino?
- Tendo em vista as funções previstas em lei para a Educação de Jovens e Adultos, quais os requisitos que são levados em consideração para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula?



- Qual a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (Parecer 11/2000)?
- Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões, o que, efetivamente, isso significa no olhar dos professores que atuam em escolas de EJA em Porto Velho – RO?
- Analisando as condições objetivas com as quais se trabalha na EJA, o que é necessário para promover o desenvolvimento de uma Educação Integral nessa modalidade de ensino?
- Considerando as especificidades dos alunos da EJA, quais mecanismos podem ser utilizados para a superação de suas dificuldades?
- Considerando os alunos da EJA como cidadãos em idade economicamente ativos, como a formação destes contribui para a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho?
- Considerando os alunos da EJA como cidadãos de direito, como a formação destes contribui para a participação ativa nas questões sociais?

### **4.3 Objetivo geral**

Com a intenção de responder à questão norteadora desta pesquisa, formulamos o seguinte objetivo geral: analisar como poderá ser ofertada a EJA na perspectiva da Educação Integral, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino.

### **4.4 Objetivos Específicos**

Para o desdobramento do objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Averiguar os documentos oficiais referentes às leis e políticas educacionais instituídas à EJA;

- b) Conhecer a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (Parecer 11/2000);
- c) Relacionar as necessidades apontadas pelos professores para promover o desenvolvimento de uma educação integral na EJA e os mecanismos que podem ser utilizados para a superação das dificuldades dos alunos;
- d) Verificar como os alunos da EJA percebem sua formação escolar como um mecanismo de inserção ou permanência no mercado de trabalho.

#### **4.5 Aspectos Metodológicos da pesquisa**

Nosso estudo cumpriu atividades de pesquisa que atenderam as características delineadas a seguir.

##### **4.5.1 Tipo de pesquisa e abordagem**

Esta pesquisa é do tipo descritiva, a qual está alinhada aos objetivos pretendidos. “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p 28).

Gil (2008, p. 28) acrescenta que:

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade [...].

O autor descreve elementos passíveis de serem investigados por meio das pesquisas descritivas, indicando as possibilidades de investigação nos mais variados fenômenos e que envolvam, principalmente, os sujeitos sociais.

Com vistas à obtenção e tratamento das informações (considerando-se o conhecimento da realidade por meio dos sujeitos que a constituem) e confrontá-las com a teoria levantada, consideramos que, neste processo, a abordagem qualitativa possa dar mais liberdade à atuação e à interpretação.

A esse respeito, “utilizamos a expressão investigação qualitativa como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Nesse movimento, pretendemos conhecer os fatos sob a ótica de quem os vivencia e a quem é imputada a responsabilidade pela sua condução, quais sejam: professores e alunos.

É relevante ressaltar, conforme explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), que:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Como podemos observar pela teoria, esta pesquisa pretende encontrar-se ao que pontuam os autores, uma vez que pretendemos interpretar uma dada realidade a partir das percepções dos sujeitos que a conduzem diretamente. Para concretizarmos a pesquisa, utilizamos as estratégias seguintes.

#### 4.5.2 Procedimentos para o desenvolvimento do estudo empírico

Com vistas à concretização das atividades pertinentes, este estudo se desenvolveu seguindo as seguintes etapas:

- a. Definição do objeto de estudo;
- b. Elaboração das questões problematizadoras e complementares;
- c. Elaboração dos objetivos;
- d. Leitura de novos referenciais teóricos para aprofundamento da temática investida;
- e. Fichamento dos textos pertinentes à temática da pesquisa;
- f. Produção do quadro teórico da dissertação;
- g. Definição dos sujeitos da pesquisa;
- h. Elaboração do roteiro com datas, horários, locais e sujeitos, para a pesquisa empírica;
- i. Convite via documentos de apresentação e autorização, aos sujeitos deste estudo, buscando o aceite quanto à participação no mesmo;

- j. Aplicação dos questionários;
- k. Organização dos dados da pesquisa;
- l. Análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos.

#### 4.5.3 Instrumentos utilizados para o levantamento dos dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário. Foram elaborados dois questionários para cada grupo de participantes (professores e alunos): um com perguntas abertas sobre os objetivos da pesquisa e outro para levantamento do perfil dos participantes.

#### 4.5.4 Tratamento dos dados

Quanto à análise dos dados obtidos nesta pesquisa, buscamos aporte, inicialmente, no que diz Bardin (2016, p. 15):

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

A percepção que tem o pesquisador frente a um determinado fenômeno deve considerar uma série de aspectos técnicos, uns mais materializados, outros mais subjetivos. Nesse movimento, buscamos tratar os dados levantados nesta pesquisa com efeito de aproximar as percepções dos participantes à resposta para nosso questionamento inicial.

Buscamos fundamentação em Bardin (2016, p. 147), visto que a autora conceitua a categorização como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Nesse sentido, nossa análise possui duas fases, para as quais criamos categorias *a priori*, em consonância com os objetivos específicos estabelecidos, e a *posteriori*, que emergiram a partir das falas dos sujeitos do estudo.

Além disso, no que tange ao tratamento e interpretação das respostas, buscamos analisar primeiro de forma particular e em seguida de forma genérica, entrecruzando as informações.

A esse respeito Bardin (2016, p. 131) nos esclarece que:

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Buscamos, por meio de nossas percepções, aproximar três fatores que consideramos cruciais: as respostas dos participantes, a revisão literária e os objetivos da pesquisa. Desse modo, construímos as considerações finais pautados em uma análise crítica e reflexiva, objetivando responder ao questionamento que inspirou este trabalho.

#### **4.6 Sujeitos da Pesquisa**

A presente pesquisa tem como sujeitos participantes cinco professores e 24 alunos da rede municipal de educação da cidade de Porto Velho - RO.

Com o propósito de resguardar a identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, buscamos identificá-los como: P1, P2, P3, P4 e P5, o grupo correspondente aos professores; A1 até A24, o grupo correspondente aos alunos.

Com base no questionário socioeconômico aplicado aos sujeitos desta pesquisa, foi possível a descrição do perfil dos professores e alunos participantes da investigação em relação aos seus dados pessoais e profissionais, pois entendemos

que se trata de indivíduos reais, que possuem características próprias, que são destacadas a fim de conhecê-los melhor, como mostram os dados a seguir.

#### 4.6.1 Perfil dos professores

No que diz respeito ao sexo, participaram da pesquisa dois professores e três professoras. A maioria formou-se em instituição pública de ensino, apesar de haver um equilíbrio quanto a isso, conforme observamos na Figura 2.

**Figura 2** – Dados sobre a formação superior (Graduação) dos professores participantes da pesquisa

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
P1	Pedagogia	UNIPEC	2006
P2	Pedagogia	UNIR	2004
P3	Licenciatura em Geografia	UNIR	2004
P4	Pedagogia	UNIR	*
P5	Pedagogia	FARO	2008
* Não respondeu			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

A leitura da Figura 2 nos revela que todos os profissionais possuem formação superior e que exercem há mais de 10 anos a profissão docente. A maioria dos docentes possui formação em Pedagogia, assim, estão dentro da formação exigida para atuarem junto aos alunos investigados nesta pesquisa, alunos da quarta série do ensino fundamental. No entanto, a formação superior no curso de Pedagogia não é garantia de uma preparação específica para atuação na modalidade de EJA.

Sobre isso Di Pierro (2003, p. 17) nos descreve que:

A ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico impede a formação de carreira específica para educadores dessa modalidade educativa. Com isso, os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Dessa forma, o pensamento de DI PIERRO (2003) corrobora com a realidade da EJA no município de Porto Velho/RO, onde houve nos últimos anos, uma

redução no número de escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental em EJA. Isso, além de denotar pouco interesse do poder público em investimentos à essa modalidade, pode suscitar no desinteresse por parte dos profissionais da educação em buscarem capacitação específica para atuação na EJA.

A Figura 2, também revela que há um professor com formação em Geografia atuando em uma turma de quarta série do ensino fundamental na modalidade de EJA. Isso nos leva a refletir sobre as especificidades que envolvem essa modalidade, no que diz respeito aos componentes curriculares, as peculiaridades dos alunos e a formação necessária para uma atuação docente, que atenda às demandas desse público.

Soares (2008, p. 98), nos ajuda a melhor compreender esta questão:

A constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nas redes de educação formal e não-formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re) configuração desse campo de trabalho e, certamente, para o melhor atendimento de parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

Segundo SOARES (2008), a formação específica para a modalidade de EJA, é colocada, em todos os níveis de ensino, como um fator indispensável na qualificação e fortalecimento do trabalho educativo desenvolvido junto aos jovens e adultos.

Em relação à Especialização, temos os dados expressos na Figura 3:

**Figura 3** – Dados sobre a formação superior (Especialização) dos participantes da pesquisa

PROFESSOR	ESPECIALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
P1	Pós-Graduação em EJA	*	2008
P2	Psicopedagogia	Faculdade Católica	2016
P3	Met. do Ens. Superior	UNINTER/UNIRON	2005
P4	*	*	*
P5	*	*	*
* Não respondeu			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Analisando a Figura 3, observamos a falta de todas as respostas de dois sujeitos; verificamos que a maioria dos entrevistados já concluiu uma Especialização Lato Sensu e que somente um professor a direcionou para a EJA.

Sobre isso, nos ancoramos no pensamento de Di Pierro (2002, p. 17-18):

A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à educação de jovens e adultos prejudicam a formação de um corpo técnico especializado e dificultam a organização de projetos pedagógicos específicos para essa modalidade, o que limita as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

É recorrente no aporte teórico desta pesquisa, a ênfase nas especificidades da modalidade EJA. Desta forma, DI PIERRO (2002), relaciona a relevância de uma formação que aprofunde o conhecimento teórico com vista à sua utilização em intervenções práticas, seja na docência, gestão, supervisão, orientação e demais profissionais envolvidos no processo educativo junto à educação para jovens e adultos.

Quanto ao tempo de experiência como docente na Educação de Jovens e Adultos, podem ser analisadas as seguintes questões descritas na Figura 4:

**Figura 4 – Vínculo empregatício e tempo de trabalho dos professores**

PROFESSOR	TEMPO DE TRABALHO COMO DOCENTE (em anos)	TEMPO DE TRABALHO DOCENTE NA EJA (em anos)	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	JORNADA SEMANAL DE TRABALHO (em horas)
P1	28	12	Efetivo	20
P2	34	10	Efetivo	25
P3	20	15	Efetivo	60
P4	25	10	Efetivo	25
P5	11	3	Efetivo	25

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Conforme apresentado na Figura 4, podemos observar que todos os professores são do quadro efetivo do município e possuem larga experiência no trabalho docente, com uma média de 23,6 anos de atuação em salas de aula. Na docência para jovens e adultos, perfazem uma média de 10 anos atuando nessa modalidade.

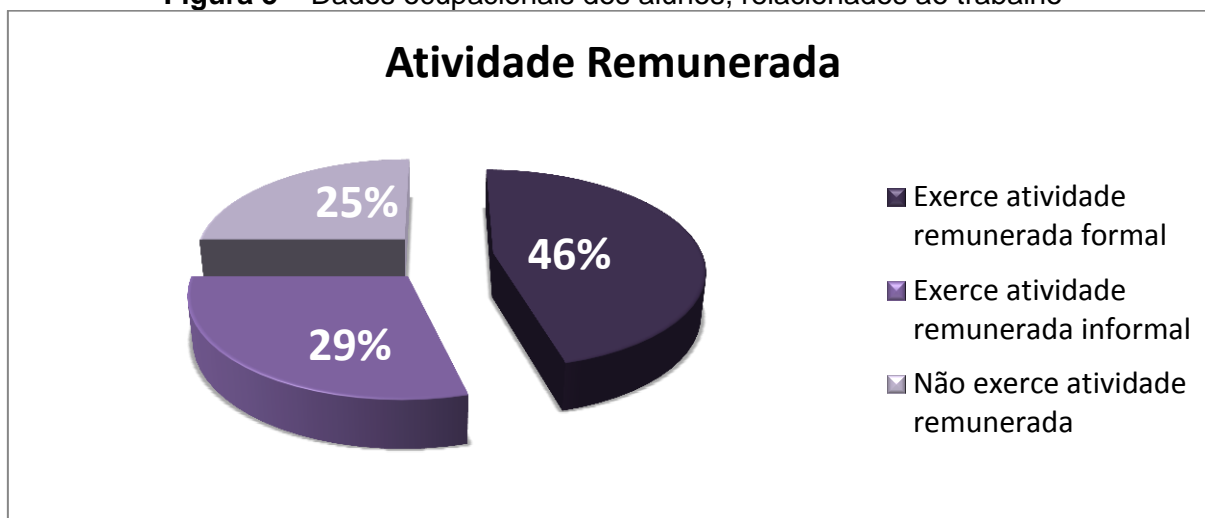


À esse respeito, recorremos à Figura 3, no que destaca as especializações, nesse contexto, observamos que, apesar de uma média de dez anos de atuação nesta modalidade, somente um respondente da pesquisa, relatou ter uma especialização voltada à EJA. Isso nos leva a refletir sobre a possível desmotivação docente, frente aos desafios encontrados no cotidiano escolar, os quais, podemos relacionar questões ligadas à falta de segurança, precariedade nas estruturas escolares e a falta de incentivo à formação continuada, principalmente aquelas voltadas a esta modalidade.

#### 4.6.1 Perfil dos alunos

Em relação à participação no mercado de trabalho, surgiram os indicadores evidenciados na Figura 5:

**Figura 5 – Dados ocupacionais dos alunos, relacionados ao trabalho**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

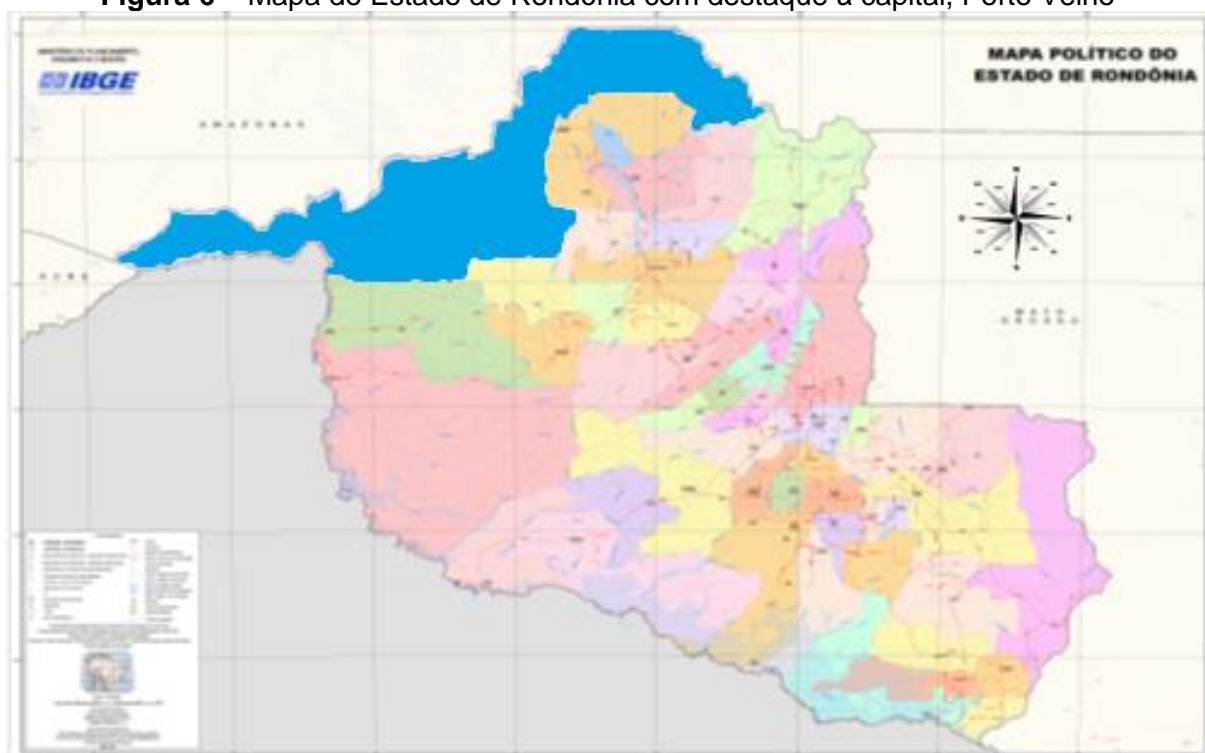
A Figura 5 nos apresenta que a maioria dos alunos participantes da pesquisa, o que soma 75%, exerce algum tipo de trabalho remunerado. Destes, 46% (a maior parte) estão no mercado de trabalho formal, enquanto 29% exercem algum tipo de trabalho remunerado, sem vínculo empregatício formalizado. 25% dos participantes não exercem atividade remunerada.

#### 4.7 Lócus da investigação

A pesquisa de campo foi realizada em seis escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries, na modalidade EJA), no município de Porto Velho - RO. Ressaltamos que, nos últimos anos, o município vem reduzindo o número de escolas que trabalham com essa modalidade, por isso, nossa pesquisa abrangeu todas as escolas municipais que ainda ofertam a EJA em Porto Velho - RO.

O município de Porto Velho é a capital do estado de Rondônia. De acordo com a estimativa do IBGE para o ano de 2018, o município teria uma população aproximada de 519.531 habitantes, sendo o mais populoso do estado. A Figura 7 mostra o mapa do estado de Rondônia.

**Figura 6** – Mapa do Estado de Rondônia com destaque à capital, Porto Velho

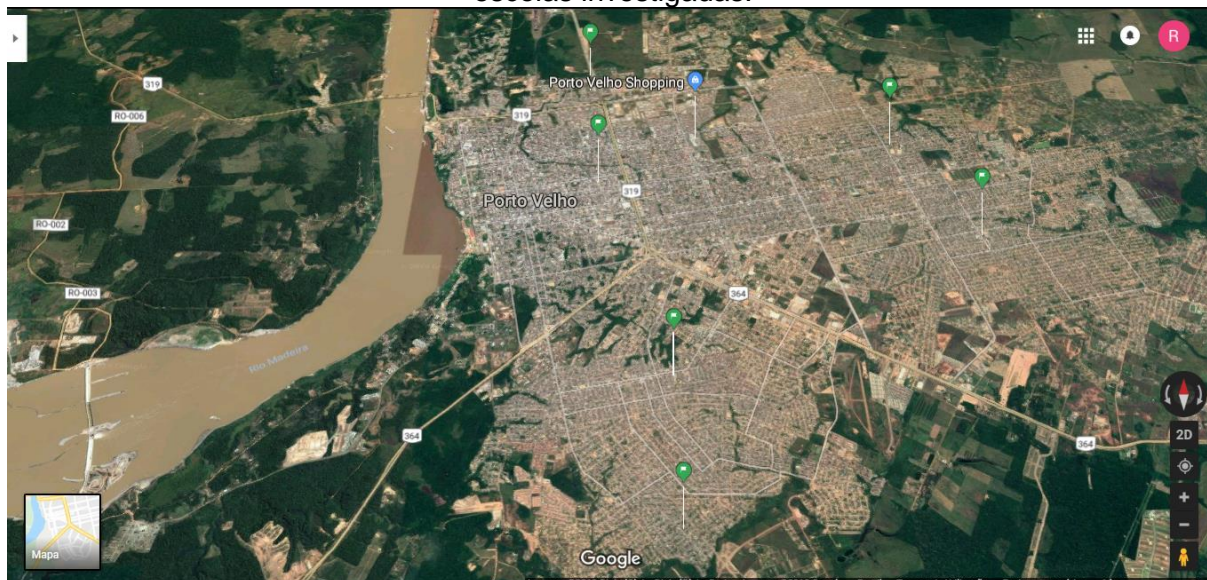


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019.

O mapa representado pela Figura 7 nos dá a orientação geográfica sobre a localização do município de porto velho. O município está localizado na Região Norte do Brasil, faz divisa com os Estados do Acre e Amazonas, além de fazer fronteira com outro país, a Bolívia.

Quanto à localização e distribuição das escolas, podemos observar o que segue representado na Figura 8:

**Figura 7** – Imagem de satélite da cidade de Porto Velho, destacando as localizações das escolas investigadas.



Fonte: Google Maps, 2019.

A Figura 8 mostra uma vista panorâmica da cidade de Porto Velho, na qual podemos visualizar o Rio Madeira, que influenciou na ocupação inicial da cidade; também se destacam as vias federais de acesso às entradas e saídas da cidade.

O *lócus* da investigação está destacado na Figura 8, conforme os seis pontos de referência sinalizados; podemos verificar que as escolas estão distribuídas por todas as regiões da cidade, tanto nas áreas centrais como nas mais periféricas.

Diante do exposto, na próxima seção, analisamos os dados levantados durante o processo de investigação.

## 5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEPÇÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PARA ESSA MODALIDADE EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção, apresentamos o resultado do trabalho que realizamos com a obtenção dos dados coletados em nosso estudo empírico. Seguimos procedimentos que nos permitiram organizar os dados, interpretá-los e analisá-los à luz de um referencial teórico pertinente à temática investigada.

A análise possui dois momentos. Para o primeiro momento, que se refere aos questionamentos aos professores, criamos categorias *a posteriori*, que emergiram a partir das falas desses sujeitos do estudo. No segundo momento, trabalhamos com os dados obtidos com os alunos. Dessa forma, criamos categorias *a priori*, em consonância com os objetivos específicos estabelecidos e, *a posteriori*, a partir das falas dos sujeitos.

Assim apresentamos a análise, a qual constitui o cerne desta pesquisa.

### 5.1 FASE I: a fala dos professores

Na fase um, foram criadas categorias *a posteriori*, com base nos critérios de similaridade e frequência das respostas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa. Na Figura 9, demonstramos as categorias de análise utilizadas:

**Figura 8** – Fase I: Quadro das categorias criadas em consonância com as respostas dos professores

Categorias <i>a posteriori</i>	
<b>Categoria I</b>	Requisitos voltados para a valorização dos saberes e condições de oportunidades
<b>Categoria II</b>	Dificuldade para materialização da função qualificadora
<b>Categoria III</b>	Aspectos que envolvem oportunidades pessoais e profissionais
<b>Categoria IV</b>	Educação integral como desenvolvimento de múltiplas dimensões (Educação integral na perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem)
<b>Categoria V</b>	Desenvolvimento de educação integral que envolve a realidade dos alunos

**Categoria VI****Mecanismos que proporcionam autonomia do aluno**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

5.1.1 CATEGORIA I: Requisitos voltados para a valorização dos saberes e condições de oportunidades.

*Tendo em vista as funções previstas em lei para a Educação de Jovens e Adultos, quais os requisitos que você leva em consideração para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?*

Possibilitar a todos as mesmas oportunidades e compartilhamento de aprendizagem. Provocar nele o exercício de experimentação de novas aprendizagens (P1).

Em primeiro lugar valorizar o conhecimento do aluno, trazer os temas ou conteúdos a serem desenvolvidos para um contexto que eles já conheçam, utilizar de palavras do cotidiano na intenção de que faça sentido (P2).

Aparelhamento eficaz dos educandos, educadores e escola como livros eficazes, condições decentes de trabalho e materiais interativos (P3).

A empatia, solidariedade com os alunos da EJA, a valorização dos saberes adquiridos em suas vivências etc. (P4).

Trabalhar a partir do conhecimento de cada um, através de suas experiências e respeitar as dificuldades do aluno (P5).

Em relação às respostas dos participantes P2, P4 e P5, percebemos que há convergência quanto ao entendimento de que os alunos da EJA possuem um conhecimento adquirido por meio de suas experiências.

Ao ressaltarem que consideram os conhecimentos prévios dos alunos, os professores denotam que há uma valorização desses saberes e isso poderá ser um indicador para que o professor trabalhe de uma forma concreta, voltado às necessidades e possibilidades da turma. Tal entendimento encontra fundamentação no Parecer 11/2000, que assim dispõe:

[...] a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com

suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000, p. 61).

Nessa linha, o Parecer ratifica o que foi dito pelos participantes, considerando os saberes que os alunos trazem consigo para o interior da sala de aula como um recurso a ser utilizado no processo educativo.

Para aprofundar a discussão, nos ancoramos em Freire (2013, p. 31), visto que:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dessa forma, o professor não deve ignorar os saberes dos alunos, adquiridos por sua vivência, mas tomá-los como ponto de partida para a problematização e construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos contribui para qualificar o ensino, abrindo possibilidades para estratégias didáticas que aliem os saberes das experiências de mundo com os conhecimentos sistematizados. Dessa maneira, pode se caminhar em direção à construção de um conhecimento que sirva para o entendimento e resolução das mais variadas situações que se apresentam na vida cotidiana.

Também sobressaem, nas falas dos participantes, a intenção em proporcionar igualdade de oportunidades quanto aos conhecimentos, por parte dos alunos, seja pelo trabalho docente, como destaca P1, ou por reivindicações relacionadas a condições materiais, como descrito por P3. Nesse aspecto, o Parecer 11/2000, enfatiza:

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000, p. 61).

Ao destacar a questão do desfavorecimento social e da importância docente em valorizar o meio onde se vive e as relações dos alunos, o documento demonstra que esta modalidade educativa requer um esforço do educador, no sentido de diagnosticar as necessidades de sua turma, o que dificulta ainda mais se olharmos para o universo heterogêneo que compõe uma sala de aula da EJA.

Isto posto, ampliamos o olhar sobre as desigualdades que caracterizam os alunos da EJA, recorrendo ao pensamento de Rummert (2006, p. 123), que assim se posiciona:

[...] a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, compreendida como o conjunto de processos educativos destinados àqueles que vivenciam diversas interdições que as profundas assimetrias de poder inerentes à sociedade capitalista impõem à classe trabalhadora, no que se refere ao acesso pleno ao conhecimento. Designamos, assim, como classe trabalhadora, a imensa maioria da população brasileira que vivencia situações cada vez mais precárias de produção da existência, dependendo para viver, ou, no mais das vezes, sobreviver, da venda, em condições cada vez mais adversas, e perversas, de sua força de trabalho.

Ao ratificar as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista, Rummert (2006) aponta o desfavorecimento das classes subalternas até mesmo sobre o direito básico e universal ao conhecimento produzido e sistematizado pelo homem. Essas diferenças de classe acarretam um condicionante que pode interferir na desvalorização da ação humana sobre os meios de produção: quanto mais baixa a classe aumenta a possibilidade de menor conhecimento escolar, menores os salários e piores as condições de vida.

A partir do momento em que o professor reconhece essas marcas sociais em seus alunos, pode desenvolver um trabalho para que o discente possa ter familiaridade entre a teoria aplicada ao seu contexto social, percebendo sua importância tanto na geração de riquezas, como na manutenção da estrutura de classes do Estado.

#### 5.1.2 CATEGORIA II: Dificuldade para materialização da função qualificadora

*Considerando a proposta pedagógica desenvolvida para os alunos da EJA, em que medida esta contribui para a materialização da função Qualificadora, haja vista, que objetiva a formação permanente?*



Considero o tempo e o espaço físico e os recursos pedagógicos incompatíveis para oferecer o complemento necessário para dar múltiplas oportunidades de aprendizagem ao aluno (P2).

Contribui simplesmente para que o aluno aprenda o básico, uma vez que estes estão bem atrasados e assim não permanecerem na escuridão do conhecimento. (P3)

Os alunos da EJA com a carga horária reduzida é pouco provável que a qualificação chegue para todos, já que muitos desistem dos estudos (P5).

Verificamos, nas respostas destacadas, que a ênfase quanto às dificuldades para a materialização da função qualificadora recai sobre questões relacionadas ao tempo abreviado, espaço físico inadequado, recursos pedagógicos insuficientes e não voltados para esse tipo de clientela, o que poderá implicar na desmotivação docente frente às condições de trabalho no âmbito da EJA. Tais dificuldades nos levam ao entendimento de uma precarização relacionada a essa modalidade de ensino, conforme afirmam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 72-73):

De um lado, a precariedade material e pedagógica em que os programas se desenvolvem e as escolas funcionam sequer assegura a base formativa científico-tecnológica comum; de outro, a insistente referência ao ensino regular infante-juvenil, a rigidez da seriação e das grades curriculares obrigatórias limitam a criatividade e dificultam a combinação de processos de formação geral e profissional.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) descrevem as condições em que se trabalha na EJA, destacando os desafios para a superação das barreiras enfrentadas por todos os que participam dessa modalidade, a qual possui características próprias. Portanto, sua estrutura material e pedagógica deve atender às especificidades de seu público alvo.

Seguindo essa reflexão, podemos dialogar com o pensamento de Rummert (2006, p. 128) que, ao tratar de aspectos relacionados à realidade da EJA, assevera:

O que verificamos, nos dias atuais, é o fato de que os profissionais da categoria docente vivenciam o aviltamento de seu trabalho seja no que diz respeito à remuneração, seja naquilo que se refere às condições de trabalho, marcadas pela necessidade de alargamento cada vez maior da jornada, pela terceirização ou precarização [...].



A desvalorização da modalidade de EJA perpassa vários campos da estrutura educacional formal, desde a não valorização financeira dos profissionais, que veem a necessidade se desdobrar em outros turnos de trabalho, passando pela estrutura pedagógica e física dos espaços que recebem os alunos, desenhadas e edificadas para atender a uma clientela de crianças e adolescentes.

Assim, a desmotivação frente à estrutura básica da instituição escolar pode incorrer na baixa qualidade do trabalho docente, que tende à dependência isolada da força de vontade dos profissionais envolvidos no processo educativo, para que se ofereça aos alunos o mínimo necessário à sua formação.

Dessa forma, pensando na responsabilidade da escola com respeito à materialização da função qualificadora, precisamos compreender sua natureza, sobre a qual o texto do Parecer 11/2000 dispõe:

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p. 12).

Nessa perspectiva, os princípios da função qualificadora, por natureza, devem estar garantidos ao longo do processo histórico de desenvolvimento humano. O espaço escolar constitui mais uma oportunidade de qualificação, com uma formação sistematizada voltada para o aprendizado do conhecimento produzido pela humanidade, com procedimentos pedagógicos que possibilitem ao aluno a construção de novos saberes.

Complementando, Silva (2006, p. 206) expõe que:

A função qualificadora da EJA tem por referência o potencial humano de se qualificar e de se requalificar, permanentemente; e o de descobrir novos campos de atuação, como realização de si. Em atenção a isso, vale salientar, todavia, que a realização da pessoa não se dá fechada no indivíduo, ela se realiza num universo que inclui o convívio com outras pessoas e com as exigências sociais postas por determinada conjuntura cultural, social e política. Destarte, o trabalho da escola, em sua tarefa de qualificar a pessoa para a vida, faz-se em sintonia ao mundo, atento à complexidade existente nele.

Ao explicar a função qualificadora da EJA, SILVA (2006) ressalta a capacidade humana de construir e reconstruir conhecimentos ao longo da vida. O autor destaca, ainda, a influência do meio social e suas interações, como fatores que contribuem na formação de cada indivíduo. Essas questões são elementos a serem considerados no processo educativo.

Portanto, reconhecendo a necessidade humana de aprendizado por toda a vida, no percurso escolar formal, a escola deve proporcionar situações de ensino e aprendizagem que fortaleçam a autonomia, para que os alunos possam dar continuidade em sua formação ao longo da vida de acordo com seus interesses e demandas da sociedade.

### 5.1.3 CATEGORIA III: Aspectos que envolvem oportunidades pessoais e profissionais.

*Qual sua visão em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (Parecer 11/2000)?*

Ensino com estratégia pautada na andragogia que é a arte de ensinar adulto, proporcionando a execução do trabalho alicerçado em todos os aspectos concernentes as funções mencionadas (P1).

Aspectos que sejam relevantes que valorizem e auxiliem no seu cotidiano, sua inserção ao mercado de trabalho na sua vida pessoal de forma que sua vida acadêmica seja significativa que o atraia a adquirir conhecimento (P2).

Creio que após a aprendizagem básica o aluno deve ser assistido com cursos profissionalizantes; reparar é possível em parte; já equalizar e qualificar é mais difícil. O estado tem que vestir a “camisa” da EJA (P3).

Na minha visão o aluno da EJA vem em busca de um tempo perdido, de uma nova chance de recomeço e creio ser fundamental trabalhar essas possibilidades com eles (P4).

Diante das respostas, observamos que P1 ressalta a materialização das funções da EJA em uma prática alicerçada na Andragogia, teoria que trata de processos educativos utilizados para adultos.

Barros (2018, p. 04), pautado na teoria de Knowles, descreve como pressupostos da teoria andragógica:

[...] no modelo andragógico parte-se do pressuposto de que o educando adulto tem necessidade de saber em que medida o conhecimento a adquirir lhe poderá ser útil. [...] o educando adulto é um ser independente, pelo que o trabalho deve ser desenvolvido numa lógica autodiretiva, na qual o educador tem apenas de estimular e alimentar esse movimento de autonomia. [...] a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais. [...] os educandos adultos aprenderão aquilo que tiverem necessidade de saber. [...] o sentido das aprendizagens está no contributo a curto prazo que estas podem dar para a resolução de problemas e tarefas, bem como para o aperfeiçoamento de desempenhos práticos. [...] o principal fator de motivação do educando adulto é de ordem interna.

Esses princípios buscam, a partir das necessidades e peculiaridades do ser humano adulto, condicionar uma prática docente que propicie, em um período reduzido, peculiar ao tempo disponível dos alunos adultos, uma formação que possibilite aos educandos utilizarem os conhecimentos escolares em sua vida prática cotidiana, de acordo com seus interesses e objetivos de vida.

Quanto aos participantes P2, P3 e P4, sobre as funções da EJA, possuem olhares que ressaltam aspectos concernentes à realidade dos alunos e suas possibilidades e à inserção no mercado de trabalho. Colocam no centro de seus relatos as necessidades, interesses e objetivos dos alunos, tanto no âmbito profissional, quanto no social.

Partindo dessa lógica, o Parecer 11/2000 sinaliza que:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles (BRASIL, 2000, p. 11).

O documento aponta a EJA como uma oportunidade a todos os que decidem, mais do que recuperar um tempo perdido, se colocar frente aos desafios que o mundo e a realidade cotidiana apresentam. Isso pode ser ratificado com o pensamento de Deyllot e Bossam (2013, p. 113), que dizem:

O adulto trabalhador enfrenta, com frequência, situações complexas que exigem tomadas de decisão. Utiliza, para tanto, saberes que acumulou em sua vida, saberes esses que correspondem às várias áreas do conhecimento. [...] no fazer cotidiano não está presente o desafio da reflexão desses conhecimentos nem da sua teorização, papel este primordial em sala de aula.

Ao destacar os conhecimentos empíricos utilizados nas obrigações cotidianas dos alunos da EJA, as autoras em pauta discutem as possibilidades que tais saberes, sendo trabalhados em sala de aula, têm de contribuir para o desenvolvimento do aluno. Isso nos leva ao entendimento de que nenhum conhecimento pode ser desprezado e que os frequentadores da EJA trazem consigo inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas no seu aprendizado.

#### 5.1.4 CATEGORIA IV: Educação integral como desenvolvimento de múltiplas dimensões.

*Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões, o que, efetivamente, isso significa?*

A escola não oferece ou promove meio de oportunizar os alunos a se desenvolver nas mais múltiplas dimensões, pois o aluno é um ser social, ético, estético, e por fim, deveria ser cidadão planetário (P1).

Que sempre estará incompleta, pois o aluno o ser humano obterá esse desenvolvimento ao longo de sua jornada, apesar de tentarmos oferecer essa aprendizagem integral de formas variadas tendo como recurso alguns projetos, ainda assim é um desafio tornar essa aprendizagem de qualidade (P2).

Além de trazer o conhecimento básico, a educação integral deve inserir o aluno socialmente e fazê-lo caminhar com suas próprias pernas. Se comunicar, se individualizar (P3).

Que a educação está ligada a vida do ser humano em sua totalidade (P4).

Que a educação deve garantir o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos (P5).

Os relatos dos participantes estão em similaridade quando apontam que a Educação Integral implica no desenvolvimento humano sob os mais variados aspectos. Dessa forma:

O conceito de desenvolvimento integral no contexto da educação integral diz respeito a compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. [...] Compreende-se, inclusive, que o desenvolvimento intelectual depende das demais dimensões para acontecer na sua plenitude: por exemplo, um corpo limitado na sua expressão ou uma sociabilidade comprometida impactam diretamente nos processos cognitivos (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2014).

Essa concepção de desenvolvimento integral humano traz as dimensões humanas como um complexo indissociável. Nesse sentido, as funções físicas, emocionais e cognitivas, ao serem exploradas de forma individual ou relacionadas, no processo formativo educacional, podem potencializar umas às outras.

Observamos que a ênfase nas respostas dos participantes recai sobre uma formação voltada para a vida em sociedade, o que possibilita a materialização de uma educação significativa.

Essa concepção vai ao encontro do que está descrito no Documento Base Nacional (2008), segundo o qual:

A EJA, historicamente, tem-se caracterizado por tentar articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida — em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo (BRASIL, 2008, p. 03).

Tendo em vista que a educação escolar trabalha para proporcionar aos alunos o conhecimento sistematizado, os conteúdos abordados durante o processo educativo devem possibilitar aos educandos a compreensão teórica associada à aplicação ou reconhecimento desses saberes nos espaços sociais em que esses sujeitos estabelecem as mais variadas relações.

Dessa forma, uma educação significativa proporciona a utilização do que é aprendido no contexto escolar, na participação do sujeito na vida em sociedade, resolvendo problemas, estabelecendo relações e superando as problemáticas que ocorrem no meio social.

Também sobressaem, nas falas dos participantes, as dificuldades encontradas no contexto escolar, com a responsabilização da escola, que é colocada em dívida quanto ao fomento de trabalhos que promovam uma Educação Integral. Ao destacar essa questão, temos o entendimento de que há inúmeros desafios encontrados pelos docentes no ambiente escolar e que geralmente a escola ainda não contribui para a consolidação de ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento humano integral na EJA.

Nessa linha, Gadotti (2009, p. 41-42), enuncia que:

[...] o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania.

Nesses termos, Gadotti (2009) explica que, se compreendida e praticada de forma a contemplar e relacionar as várias áreas do conhecimento sistematizado à realidade vivida pelos alunos e, ainda, considerando a condição humana e suas múltiplas dimensões, a educação integral pode ser alcançada.

Nessa perspectiva, a concepção de desenvolvimento humano integral associado às práticas educativas não está fechada em um espaço e tempo, mas envolve o conjunto de relações entre as dimensões humanas e o conhecimento

5.1.5 CATEGORIA V: Desenvolvimento de educação integral que envolve a realidade dos alunos.

*Analisando as condições objetivas com as quais se trabalha na EJA, o que é necessário para promover o desenvolvimento de uma educação integral nessa modalidade de ensino?*

Trabalhar de acordo com a realidade do aluno [...], que norteiam o fazer do docente que atua na modalidade da EJA. Oportunizando nova aprendizagem a partir de diferentes contextos e situações

amparadas por uma rede de suportes que possibilitou a transdisciplinaridade do currículo (P1).

Principalmente que essa modalidade seja levada a sério, valorizada. Neste ano foram fechadas mais da metade das escolas que ofertam EJA, sinto que podemos compará-la com um barco à deriva e o professor tem que se virá pra que não afunde (P2).

Flexibilizar o horário para que todos sejam atendidos conforme a necessidade (P3).

Acredito que se faz necessário fazer o aluno crer em suas capacidades (P4).

Políticas públicas que venha atender as necessidades de formação além da sala de aula (P5).

Os sujeitos da pesquisa, em seus relatos, explicam que, para a materialização de um trabalho docente que promova uma Educação Integral, são necessárias práticas que priorizem a realidade dos alunos e as peculiaridades dessa modalidade. Diante do que foi revelado, percebemos que os participantes da pesquisa estão atentos às especificidades que envolvem os alunos da EJA. Isso nos leva a perceber indícios de um fazer docente que atenda a pluralidade que envolve esses sujeitos. “Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (GADOTTI, 2009, p. 54).

Entendemos que levar em conta as intensões de cada aluno da EJA em buscar o conhecimento formal pode ser uma estratégia para promover a Educação Integral direcionada a essa modalidade, haja vista que esse público heterogêneo, ao ingressar ou reingressar na escola, traz variados motivos. Isso pode implicar para os alunos a descoberta de novos interesses, a ampliação no campo de visão de futuro e o desenvolvimento de novas habilidades que podem estar retraídas por falta de estímulos ou de reconhecimento do aluno em relação a suas potencialidades, independentemente da idade.

Sobre esse aspecto, nos respaldamos no Parecer 11/2000, que dispõe:

Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de

uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas (BRASIL, 2000, p. 11).

O Parecer 11/2000 dispõe as particularidades que cada indivíduo possui. Dessa maneira, em um ambiente heterogêneo, os interesses serão plurais; no entanto, há convergência, no sentido da possibilidade de desenvolvimento humano, dentro das características pessoais de cada sujeito, independentemente do tempo etário em que está.

Diante do exposto, a aplicação de uma Educação Integral na EJA pode ser entendida como nos explica Santos (2014, p. 06):

Essa perspectiva educacional busca tornar o estudante conhecedor e transformador do mundo, com todas as suas complexidades naturais, sociais e culturais, e não uma peça que exerça um papel fragmentário na sociedade.

Santos (2014) propõe a superação de uma educação que prioriza o treinamento e a reprodução do conhecimento, por uma formação humana integral, em que o desenvolvimento das potencialidades humanas sirva para resolver os problemas encontrados no cotidiano social.

#### 5.1.6 CATEGORIA VI: Mecanismos que proporcionam a autonomia do aluno.

*Considerando as especificidades dos alunos da EJA, quais mecanismos que podem ser utilizados para a superação de suas dificuldades?*

Com intervenções pedagógicas para recuperar a aprendizagem dos alunos, e fortalecendo os saberes necessários a promoção da autonomia discente e a transformação daquilo que for necessário (P1).

Justamente colocando-o como sujeito participativo, ele é quem irá dar um significado ao seu aprendizado partindo do seu valorizar como pessoa que tem suas necessidades distintas e que está em um processo de constante formação (P2).

Elaboração de projetos, atividades diferenciadas para que assim venha ajudar o aluno a vencer suas dificuldades (P5).



As respostas dos professores denotam a ênfase em proporcionar o incentivo à autonomia do aluno, considerando, também, suas especificidades. Nessa perspectiva, recorreremos ao pensamento de Freire (2013, p. 105):

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Tendo em vista a reflexão de Freire (2013), percebemos que o favorecimento ao protagonismo do aluno pode suscitar a formação de um sujeito que perceba sua responsabilidade no processo de aprendizagem, podendo agir e participar de forma mais ativa nas atividades em sala de aula. Isso pode favorecer a superação de dificuldades que dependam, em maior medida, do próprio aluno, como a concentração em uma determinada atividade e a reflexão na busca pelo entendimento de um dado fenômeno discutido em sala ou fora dela.

Nessa linha de reflexão, conforme o Parecer 11/2000,

Muitos estudantes da EJA, face a seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos (BRASIL, 2000, p. 63).

Consideramos, então, que as respostas dos professores participantes estão em concordância com a norma, na medida em que percebem as dificuldades de seus alunos e a necessidade de intervenções pedagógicas que os coloquem como sujeitos de seu aprendizado, promovendo a autoconfiança e a autonomia. Essa atitude docente corrobora o pensamento de Freire (2013, p. 47): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Dessa forma, uma condução docente que estimule a reflexão dos alunos sobre seu aprendizado possibilita a formação de um cidadão autônomo, no sentido de buscar respostas para suas dificuldades; além disso, estimula a constituição de

um sujeito que participa ativamente nas questões sociais, posicionando-se frente aos percalços que surgem em sua vida cotidiana.

## 5.2 FASE II: os relatos dos alunos

Quanto à fase dois, foi criada uma categoria *a priori* para cada questionamento feito aos alunos e, com base nos critérios de similaridade e frequência das respostas, foram criadas subcategorias *a posteriori*, conforme o exposto na Figura 10:

**Figura 9** – Fase II: Quadro das categorias e subcategorias criadas em consonância com os objetivos da pesquisa e de acordo com a similaridade das respostas dos alunos.

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS	
Criadas <i>a priori</i>		Criadas <i>a posteriori</i>	
<b>Categoria I</b>	Contribuição para a inserção e permanência no mercado de trabalho	<b>Subcategoria I</b>	Formação que contribui para inserção no mercado de trabalho
		<b>Subcategoria II</b>	Formação que contribui para a melhoria no campo profissional
<b>Categoria II</b>	Participação ativa nas questões sociais	<b>Subcategoria I</b>	Participação que envolve a materialização de direitos
		<b>Subcategoria II</b>	Participação que envolve reivindicações

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

5.2.1 CATEGORIA I – Contribuição para a inserção e permanência no mercado de trabalho.

*Considerando os alunos da EJA como cidadãos em idade economicamente ativos, como sua formação escolar contribui para a inserção ou permanência no mercado de trabalho?*

Subcategoria I – Formação que contribui para inserção no mercado de trabalho

[...] facilita na hora de ver [...] as condições do contrato (A3).

Trabalho sem carteira assinada e pretendo melhora a minha vida e ajuda meus pais a educação está me ajudando [...] (A5).

A educação nos ensina muito para o mercado de trabalho (A6).

[...] me garante um histórico de notas boas para um futuro mercado de trabalho (A8).

[...] tenho experiência mais não tenho como provar, meus estudos não estavam completos (A12).

Muitos empregos precisam dos estudos completos (A14).

Eu fico muito feliz em voltar a estudar, pois, vou me elevar nos estudos e conseguir um trabalho melhor, pois, tenho experiência mais não tenho como provar, meus estudos não estavam completos (A12).

Pra mim será pra melhoria no mercado de trabalho (A16).

[...] através dos estudos nos alcançamos um emprego melhor [...] (A19).

Concordo sim com mais experiência com os estudos para que eu possa alcançar mais emprego e mais experiências [...] (A20).

Vai me ajudar muito no mercado de trabalho e posso progredir ainda mais e depois que terminar meus estudos pretendo fazer uma faculdade de ciências contábeis esse é meu grande sonho e não vou desistir (A22).

Os relatos dos sujeitos da pesquisa demonstram opiniões de que a educação é um meio de acesso e permanência ao mercado de trabalho e que a experiência em determinada área, sem certificação escolar, não garante contratação ou permanência no emprego. Tal como menciona Arroyo (2017, p. 49), esses sujeitos esperam que “[...] feito o percurso escolar, tenham o certificado que garanta o direito ao trabalho [...]”. Essa situação denota que esses alunos projetam, na formação escolar, suas expectativas de vida como cidadãos trabalhadores.

A esse respeito, podemos nos reportar ao seguinte pensamento de Santos (2014, p. 07), em que o autor afirma que:

É consenso que a EJA atente a uma parcela da sociedade que vive ou busca viver do trabalho, sendo, portanto, favorável a constituição de uma educação básica de Educação de Jovens e Adultos que tome por referência a importância do trabalho para a formação desses sujeitos.

Considerando a baixa condição econômica e social da maioria dos alunos da EJA, compreendemos que muitos desses estudantes buscam na formação escolar a oportunidade de alcançar um posto de trabalho. Desse modo, não se pode negar o direito à uma formação ampla e que prepare esses sujeitos para os desafios do campo profissional. Esse pensamento pode ser ratificado com o disposto em instrumentos legais, como o que está determinado pela Lei 9394/96 (LDB):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 37. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Garantida na forma da Lei, a profissionalização que está presente nos objetivos de vida dos alunos da EJA deve compor as ações do poder público em prol da melhoria nas condições de oferta dessa modalidade educativa. Nessa perspectiva, entendemos que o papel docente, seguindo tais determinações, deve ser o de trabalhar para uma formação que contribuía para a superação dos desafios das novas profissões, que exigem um trabalho cada vez mais especializado.

Em consonância a esse pensamento e referindo-se ao direito ao trabalho dos alunos da EJA, Arroyo (2017, p. 43) destaca a:

[...] necessidade de reconhecer como ponto de referência os próprios jovens-adultos como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, classe... Reconhecê-los sujeitos de direitos. O primeiro direito por que lutam: o direito ao trabalho.

Arroyo (2017) enfatiza a importância de perceber o aluno em sua individualidade e sua representatividade enquanto um ser social, que vive no mundo participando e sendo afetado por todas as questões que envolvem seu meio. Isso nos possibilita pensar na oferta de uma educação que reconheça as transformações

sociais, sua interferência no modo de vida e as novas exigências para o acesso e permanência no mercado de trabalho.

#### Subcategoria II – Formação que contribui para a melhoria no campo profissional

[...] meu objetivo é termina os meus estudos e se forma em técnico em enfermagem e da uma vida melhor pra minha família (A2).

A EJA vai me proporcionar no meu aprendizado para conseguir um emprego melhor porque tenho experiência para exercer o trabalho, mas não tenho estudo adequado para ambos (A10).

Eu estou estudando para cumprir meu estudo do Brasil. Ter um certificado do estudo Brasil, para ter um emprego melhor. Eu parei de estudar na oitava série (Haiti) (A11).

Para melhorar no mercado de trabalho que no continuar ganho melhor (A13).

[...] Poderemos arrumar um trabalho melhor através do estudo, pois, sem estudo não conseguimos trabalho melhor (A17).

A educação para mim contribui mais e mais para melhorar no trabalho e até mesmo fazer concurso para entrar no governo e alcançar melhoras e aprendizagem na escola, e até mesmo no mercado do trabalho (A18).

Eu quero buscar conhecimentos e quero buscar melhoria para o meu trabalho. Não pretendo parar de estudar quero aprender cada vez mais (A21).

Me ajudará a buscar novas oportunidades no mercado de trabalho, pois estou querendo fazer uma faculdade (A23).

Contribui 100% para mim conseguir terminar meus estudos e para mim qualificar mais ainda no meu trabalho (A24).

Verificamos, nas respostas destacadas, a projeção de melhorias salariais, o acesso a melhores postos de trabalho e a mudança de profissão como expectativas depositadas no retorno ou continuidade dos estudos. Tais expectativas nos levam a entender que esses estudantes compreendem a necessidade de uma formação permanente, com efeito de proporcionar atualização no que concerne aos novos

conhecimentos que se consolidam na sociedade, bem como a ascensão na vida profissional e social. Tal entendimento encontra fundamentação em Di Pierro, Joia e Orlando (2001, p. 70), que nos trazem a seguinte reflexão:

Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

Vale lembrar que vivemos um período histórico de aceleração em todos os campos do conhecimento. Os alunos trabalhadores sentem, nos seus meios profissionais e sociais, a necessidade de acompanhar tais mudanças. Nesse sentido, a busca por formação escolar possibilita o aprimoramento do conhecimento que já possuem e, além disso, o avanço na construção de novas habilidades.

Nessa perspectiva, a demanda é por uma educação escolar que acompanhe as transformações no modo de vida e nos meios de aplicação da força de trabalho, força essa cada vez mais intelectual e com exigência de múltiplas habilidades para a resolução imediata de problemas.

Aprofundando nossa reflexão, entendemos que, com uma concepção de Educação Integral desenvolvida na EJA,

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (PROEJA, 2007, p. 13 *apud* SANTOS, 2014, p. 05).

Nesse âmbito, a EJA pode dar um salto qualitativo na formação escolar, proporcionando o desenvolvimento de um cidadão capaz de acompanhar as exigências de um mercado de trabalho em constante movimento de mudanças e, além disso, contribuir para a formação de sujeitos capazes de utilizar o conhecimento teórico em favor da melhoria nas condições de vida de si e dos seus pares.

### 5.2.2 CATEGORIA II – Participação ativa nas questões sociais

*Considerando os alunos da EJA como cidadãos de direito, como sua formação escolar contribui para a participação ativa nas questões sociais?*

#### Subcategoria I – Participação que envolve a materialização de direitos

Eu entendo que a educação pode me ajudar em muitos lugares. Ex: em creche, defensoria pública, ministério do trabalho (A2).

Posso fazer valer meus direito de cidadão como exemplo: Direito a concurso público a participar de palestra porque estou praticando mais minha leitura (A3).

Eu tenho consciência dos meus direitos, meus direitos de escola, da saúde, de creche pro meus filhos de transporte, de ir e vim (A4).

A educação que estou aprendendo na escola é para estar por dentro de tudo que acontece no nosso Brasil, e sobre nosso município, nos nossos bairros e ruas e nossos direitos, e deveres dos nossos governantes (A18).

[...] eu busco me instruir para me forma um cidadão participativo (A23).

[...] contribui bastante, para mim para entender melhor sobre o que ocorre na minha cidade no meu bairro, dando conhecimento para poder cobrar melhorias para todos (A24).

Os participantes destacam em seus argumentos que sua formação escolar ajuda em questões relacionadas ao conhecimento de direitos e como dispor dessas garantias. Essas falas nos levam à compreensão de que essa modalidade, sendo constituída por sujeitos que são afetados cotidianamente por questões que

envolvem direitos e garantias, deve, por força da demanda de sua clientela, possibilitar a formação de cidadãos conscientes da realidade em que vivem, comprometidos com práticas sociais que promovam o bem comum.

A respeito da formação de consciência, Freire (1987, p. 08) explica que:

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam nômadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.

Freire (1987) reflete acerca da interferência que o meio exerce sobre o que pensamos e sobre a forma como lidamos com nossas reflexões. Portanto, precisamos desenvolver trabalhos educativos que promovam a reflexão sobre a realidade cotidianamente vivida pelos alunos da EJA, o que poderá influenciar para que esses sujeitos se percebam como cidadãos que possuem direitos.

No que se refere à compreensão da cidadania, concordamos com o seguinte pensamento de Capucho (2012, p. 30):

Nesse entendimento, a cidadania é sinônimo de autonomia individual, considerando o indivíduo sujeito autônomo, ou seja, cidadão(ã) cada vez menos dependente do Estado e se efetiva no regime democrático liberal, compreendido enquanto regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais.

O conhecimento é o primeiro passo para a materialização das garantias legais e humanas. Olhando efetivamente para a realidade dos cidadãos que compõem nosso país, entendemos que estes estão sob os ordenamentos jurídico, político e econômico que formam o Estado brasileiro. Portanto, a EJA não pode se abster de considerar as bases de formação da nação como pressupostos de um trabalho pedagógico voltado para o fortalecimento da cidadania.

Subcategoria II – Participação que envolve reivindicações

[...] a sociedade merece melhora os ônibus a crise econômica (A5).



Hoje em dia a cidade tá com muitos problemas falta de ônibus questão de saúde de segurança e a educação ajuda na questão (A6).

Te segurança para aluno a noite, transporte [...] (A7).

A nossa educação de hoje tem que melhorar mais pra gente participar da política economia da melhoria da nossa cidade (A16).

Sim nosso país tem que melhorar, porque o governo não se importa com a população, nos ajudar para nos interagir no convívio social do nosso país (A19).

Nas respostas destacadas, verificamos demandas que envolvem problemas sociais. A ênfase se projeta na cobrança por direitos básicos, tais como: melhorar o sistema de saúde, promover a segurança, qualificar a educação e proporcionar um melhor sistema de transporte coletivo. O posicionamento dos alunos participantes, direcionado a reivindicações, demonstra que esses sujeitos reconhecem a necessidade de discutir os problemas de sua sociedade.

A esse respeito, nos apoiamos no pensamento de Freire (1967, p. 11), que nos explica que:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão.

Freire (1967) esclarece que, para que haja uma mobilização no sentido de reivindicações, é prerrogativa a existência de um dado problema que esteja interferindo, de alguma forma, no modo de vida. O autor ressalta, ainda, a necessidade de distanciar as concepções ideológicas, no sentido particular de uma dada forma de enxergar o mundo, das ações sociais e políticas que visam o bem coletivo.

O pensamento de Freire (1967) corrobora o princípio de uma cidadania ativa. Segundo as palavras de Capucho (2012), “Essa cidadania é entendida como a concretização dos direitos assegurados, o exercício para a garantia de novos direitos, reivindicações e reclamação de direitos violados” (CAPUCHO, 2012, p. 11).

Estimular o interesse dos alunos da EJA, a partir das problemáticas sociais pelas quais esses sujeitos são afetados, propor trabalhos pedagógicos que reflitam essa realidade buscando extrair possibilidades para a resolução desses problemas. Isso poderá proporcionar melhor qualidade na formação escolar, na medida em que possibilita benefícios tanto para o aluno na busca por seus interesses e na resolução de suas dificuldades, como para sua comunidade que, ao invés de um mero indivíduo espectador as mazelas sociais, terá um cidadão atuante pela melhoria do bem comum.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o presente estudo, é preciso que sejam lembrados os objetivos propostos no início de nossa pesquisa. São eles: averiguar os documentos oficiais referentes às leis e políticas educacionais instituídas à EJA; conhecer a visão dos professores em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (parecer 11/2000); relacionar as necessidades apontadas pelos professores para promover o desenvolvimento de uma educação integral na EJA e os mecanismos que podem ser utilizados para a superação das dificuldades dos alunos; verificar como os alunos da EJA percebem sua formação escolar como um mecanismo de inserção ou permanência no mercado de trabalho. Na perspectiva de evidenciar esses objetivos, os dados obtidos em nosso estudo empírico foram organizados em duas fases.

Quanto à primeira fase, no tocante aos requisitos voltados para a valorização dos saberes e condições de oportunidades, foi possível averiguarmos que há uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos por parte dos docentes, denotando que o aluno está no centro do processo educativo. Nesse contexto, as práticas de ensino requerem um olhar para a realidade vivida pelos educandos no ambiente social e, assim, partir dos saberes já adquiridos para a construção de novos conhecimentos sistematizados. Ainda é ressaltada a prioridade em nivelar as oportunidades de acesso ao conhecimento aos alunos. De acordo com esse apontamento, podemos inferir duas questões. A primeira questão está relacionada ao trabalho docente, visto que, considerando-se a heterogeneidade do público da EJA, o nivelamento das oportunidades deve ir ao encontro da função equalizadora. Dessa forma, o trabalho docente requer o acompanhamento individual para que se possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do aluno. A segunda questão se refere à da igualdade de oportunidades e também requer a consideração das condições materiais, levando-se em conta as particularidades de um grupo adulto, de um horário noturno, de salas de aula para esse público. Estes são alguns apontamentos que servem como indicadores para ações que possam contribuir para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem na EJA.

Quanto à dificuldade para materialização da função qualificadora, a ênfase recai sobre questões relacionadas ao tempo abreviado, espaço físico inadequado e recursos pedagógicos insuficientes não voltados para esse tipo de clientela. Nesse contexto, podemos inferir que os apontamentos culminam em reivindicações de melhoria em toda a estrutura física e pedagógica disponibilizada a essa modalidade. Enfatizamos “disponibilizada” haja vista que as estruturas físicas, humanas e materiais utilizadas para o atendimento aos alunos da EJA têm origem, especialmente no caso da estrutura física das escolas, em projetos arquitetônicos planejados para o atendimento de crianças e adolescentes. Em relação à formação docente, reserva-se uma carga horária insuficiente para que os professores possam dar conta das exigências para a atuação na Educação para Jovens e Adultos. Nesse sentido, evidencia-se uma precarização dessa modalidade e, como consequência, a desmotivação dos professores. Assim, a função qualificadora, que estabelece como princípios a formação por toda a vida, o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades e a preparação do sujeito para as exigências do mercado de trabalho depara com inúmeros desafios para sua materialização.

No que concerne aos aspectos que envolvem oportunidades pessoais e profissionais, são evidenciadas questões que envolvem as necessidades, interesses e objetivos dos alunos. A partir dessa ótica, as questões que influenciam esses sujeitos na ida ou retorno para uma sala de aula possuem ligação direta com as necessidades que cada um traz do seu cotidiano. Considerando esse aspecto, a demanda é por um trabalho docente que atenda às expectativas dos alunos enquanto seres humanos, haja vista que essas pessoas são em sua grande maioria oriundas de classes sociais desprivilegiadas e recorrem à EJA objetivando melhoria em suas condições de vida.

Acerca da percepção de Educação Integral como desenvolvimento de múltiplas dimensões, o que foi evidenciado está relacionado ao desenvolvimento nos mais variados aspectos, ressaltando-se as dificuldades encontradas no contexto escolar, com a responsabilização da escola. A esse respeito, entendemos que uma proposta de desenvolvimento da Educação Integral deve promover o aprimoramento das múltiplas capacidades humanas, que vão além da cognitiva, somando-se às dimensões física, afetiva e perceptiva. No entanto, para que isso seja possível, é importante a mobilização por parte de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, partindo da construção de um currículo abrangente e direcionado à

concepção de uma formação integral, passando pela melhoria nas condições físicas que devem ser adequadas a essa proposta e investindo na formação do professor integral. Estas são questões fundamentais para a materialização dessa concepção educacional.

Com relação à compreensão do desenvolvimento de uma Educação Integral que envolva a realidade dos alunos, são sugeridas práticas que priorizem a realidade dos educandos e as peculiaridades dessa modalidade. Foi possível constatar que os alunos podem ser colocados como protagonistas no processo educativo, na medida em que suas necessidades são percebidas e consideradas para o planejamento e execução do trabalho. Isso também é indicador da necessidade de uma educação que leve em conta as características dos alunos da EJA. Partindo desses pressupostos, a formação integral para essa modalidade deve contemplar trabalhos que desenvolvam competências e habilidades que possam ser utilizadas na resolução de problemas do cotidiano dos alunos.

No que tange aos mecanismos que proporcionam a autonomia do aluno, notamos a ênfase em buscar proporcionar o incentivo a autossuficiência na aprendizagem, considerando, também, as especificidades. Em seus percursos de vida, esses alunos jovens e adultos podem enfrentar inúmeras situações de constrangimento por não terem o conhecimento escolar agregado ao fato de pertencerem a classes sociais desprivilegiadas. Nesse contexto, há elementos suficientes para a construção de um sujeito retraído, introvertido e inseguro quando apresentado a situações que exijam o conhecimento formal, até mesmo nas atividades em sala de aula. É preciso um trabalho escolar que dê conta dessa problemática, proporcionando ao aluno o entendimento de que ele também é responsável pela sua formação e, desse modo, estimular a autonomia desses sujeitos.

Na segunda fase, no tocante à contribuição para a inserção e permanência no mercado de trabalho, sobressaem opiniões de que a educação é um meio de acesso ao mercado de trabalho, que a experiência em determinada área, sem certificação escolar, não garante contratação ou permanência no emprego; além disso, a projeção de melhorias salariais, o acesso a melhores postos de trabalho e a mudança de profissão aparecem como expectativas depositadas no retorno ou continuidade dos estudos. Foi possível averiguarmos que os alunos da EJA chegam à escola com expectativas e objetivos claros, que poderão ser alcançados com o

conhecimento formal por eles almejado. Essa é uma característica da modalidade EJA, pois tratamos com jovens e adultos que já participam das questões sociais, políticas, econômicas e pretendem melhorar suas condições de vida por meio do trabalho. Diante das demandas expostas, entendemos que o trabalho pedagógico deve possibilitar atividades teóricas e práticas que considerem os avanços tecnológicos, as mudanças nos meios de produção, o surgimento de novas profissões e o término de outras. A escola deve estar atenta a todas essas transformações e exigências, a fim de proporcionar uma formação ampla e que atenda à realidade dos alunos.

A respeito da participação ativa nas questões sociais, são evidenciados elementos relacionados à materialização de direitos e reivindicações. É possível verificarmos que nos apontamentos dos participantes existe a preocupação com tudo o que acontece na sociedade, pois esses estudantes são afetados cotidianamente por decisões políticas e econômicas. O conhecimento formal poderá proporcionar aos alunos da EJA a participação ativa nas situações que envolvam seus direitos e garantias legais básicas, na medida em que promova uma formação que reflita a realidade social dos alunos e proporcione condições para que eles se tornem cidadãos reflexivos e sujeitos participativos.

Apresentados os resultados dessa investigação, concluímos que os princípios que determinam as funções para a EJA estão presentes nas vozes dos participantes desta pesquisa, revelando a necessidade de uma formação ampla e que atenda às necessidades e especificidades dos alunos dessa modalidade. Nesse contexto, a formação integral para os alunos da EJA deve se materializar no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a participação social e a preparação para o mercado de trabalho, na melhoria das condições materiais com que se trabalha nessa modalidade e em intervenções pedagógicas que privilegiem atividades práticas voltadas à realidade vivenciada pelos alunos.

Mediante as considerações tecidas face aos resultados apresentados, entendemos que este estudo contribui para o cenário da qualificação da Educação para Jovens e Adultos na medida em que apresenta as percepções de professores e alunos quanto às suas expectativas e necessidades. Do ponto de vista científico, foi possível entrecruzarmos a teoria com o estudo empírico, ressaltando desafios e possibilidades para a EJA. Os indicadores servem de reflexão e base para possíveis investigações que venham dar continuidade nas inovações educacionais para a

Educação de Jovens e Adultos e, assim, cumprir as funções determinadas para essa modalidade de ensino, no sentido de propiciar a reparação das chances negadas, a equalização das oportunidades e a qualificação permanente para a participação no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

\_\_\_\_\_. A Educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Rosanna. **Revisitando Knowles e Freire**: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. São Paulo: Educ. Pesqui, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida Brasil. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. BRASÍLIA: MEC, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral, 2013.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Série Mais Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. TV Escola: Secretaria de Educação à Distância. Série Educadores Brasileiros. **Anísio Teixeira**: educação não é privilégio. Direção: Mônica Simões. 2007.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PO1liuYGzcw>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 14/7/2006, p.7.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.834, de 8 de Setembro de 2003. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 9/9/2003, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Parecer 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 21 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Atualizada até 19/03/2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 92.374, de 6 de Fevereiro de 1986. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 7/2/1986, p. 2198.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/11/1985, p. 17214.

\_\_\_\_\_. Movimento Brasileiro de Alfabetização. Assessoria de Organização e Métodos. **MOBRAL**: Sua origem e evolução. Rio de Janeiro, 1973.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 2/4/1968, p. 2657. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/12/1967, p. 12727. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.** vol. 23. n. 81. p. 247 – 270, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, vol. 28. n. 100. p. 1015 – 1035, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259. Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso).

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Desenvolvimento Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/desenvolvimento-integral/>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

DEYLLLOT, M.E.C.; BOSSAM, S. A relação entre o mundo do trabalho e a escola: algumas reflexões sobre o método de ensino-aprendizagem. In: MORAES, C. S. V. (Org.). **Educação de trabalhadores por trabalhadores**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº. 55, 2001.

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, ano 2, nº 2. Florianópolis, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo, 1997.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **Educação integral no campo da EJA** (Educação De Jovens e Adultos). Faculdade Eça de Queirós: REGS, 2014.

SILVA, José Barbosa da. Valorização dos saberes docentes na formação de professores da EJA: Desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio (Org.). **O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO**. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2008. p. 83-100.

RUMMERT, Sonia Maria. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: Desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998.

UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

# APÊNDICES

---

**APÊNDICE A – TERMO DE APRESENTAÇÃO**

---



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE APRESENTAÇÃO**

Do: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UNIR

À Direção da Escola: \_\_\_\_\_

Vimos por meio deste, apresentar o mestrando ROGÉRIO FEITOSA BARROS, para o qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que o mesmo possa realizar sua pesquisa denominada: **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: UM ESTUDO DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos, como pode ser conseguida a educação integral na EJA, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino, cujos dados resultarão na elaboração da sua Dissertação.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel**

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação

Portaria nº 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018

---

**Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França**

Orientadora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
Sala 110C, Bloco 4ª – Campus – BR 364, Km 9,,5 – CEP: 76801-059 – Porto Velho – RO  
mestradoeducacao@unir.br | (69) 2182-2171

<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PROFESSORES</b>
--



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado (a) Professor (a),

Sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada: **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: UM ESTUDO DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos, como pode ser conseguida a educação integral na EJA, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino, cujos dados resultarão na elaboração de minha Dissertação.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumento de coleta de dados.

Informo que os conteúdos registrados no instrumento serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não revelados em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefone que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

---

Rogério Feitosa Barros  
Mestrando  
educadorbarros@gmail.com  
(69) 99347-9166

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima C. França  
Orientadora  
6rosangela@gmail.com

**Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.**

---

Assinatura

<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS ALUNOS</b>
---



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Prezado (a) Aluno (a),

Sou Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada: **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: UM ESTUDO DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos, como pode ser conseguida a educação integral na EJA, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino, cujos dados resultarão na elaboração de minha Dissertação.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumento de coleta de dados.

Informo que os conteúdos registrados no instrumento serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não revelados em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefone que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

---

Rogério Feitosa Barros  
Mestrando  
educadorbarros@gmail.com  
(69) 99347-9166

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela de Fátima C. França  
Orientadora  
6rosangela@gmail.com

**Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.**

---

Assinatura



<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</b>
---



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**Prezado(a) respondente desse estudo,**

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: UM ESTUDO DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos, como pode ser conseguida a educação integral na EJA, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidelidade de suas respostas contribuirá para qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Velho – RO.

Aos respondentes deste questionário é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão da formação docente para o setor educacional.

### **QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**

1 – Tendo em vista as funções previstas em lei para a Educação de Jovens e Adultos, quais os requisitos que você leva em consideração para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?

---



---



---



---

2 – Considerando a proposta pedagógica desenvolvida para os alunos da EJA, em que medida esta contribui para a materialização da função Qualificadora, haja vista, que objetiva a formação permanente?

---



---



---



---

3 – Qual sua visão em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (parecer 11/2000)?

---

---

---

---

4 – Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões. O que efetivamente isso significa?

---

---

---

---

5 – Analisando as condições objetivas com as quais se trabalha na EJA, o que é necessário para promover o desenvolvimento de uma educação integral nessa modalidade de ensino?

---

---

---

---

6 – Considerando as especificidades dos alunos da EJA, quais mecanismos que podem ser utilizados para a superação de suas dificuldades?

---

---

---

---

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS</b>
--



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**Prezado(a) respondente desse estudo,**

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa de mestrado acadêmico em educação, denominado **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EJA: UM ESTUDO DAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI PARA ESTA MODALIDADE DE ENSINO**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos, como pode ser conseguida a educação integral na EJA, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder esse questionário. A fidelidade de suas respostas contribuirá para qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Velho – RO.

Aos respondentes deste questionário é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão da formação docente para o setor educacional.

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

**1 – Considerando os alunos da EJA como cidadãos economicamente ativos, como sua formação escolar contribui para a inserção ou permanência no mercado de trabalho?**

---



---



---

**2 – Considerando os alunos da EJA como cidadãos de direito, como sua formação escolar contribui para a participação ativa nas questões sociais?**

---



---



---

Escola em que estuda: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES APLICADO AOS PROFESSORES



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



### QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PARTICIPANTES – PROFESSOR (A)

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

#### 1. Dados pessoais

1.1 Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

1.2 Idade: \_\_\_\_\_.

1.3 Estado Civil: Casado(a) ( ) Solteiro(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a) ( )  
Vive com o companheiro(a) ( ) Outro ( ): \_\_\_\_\_.

1.4 Tem filhos(as)? Sim ( ). Quantos? \_\_\_\_\_. Não ( )

1.5 Residência: Bairro: \_\_\_\_\_

#### 2. Nível de Formação

2.1 Curso de Graduação

2.1.1 Nome do curso: \_\_\_\_\_

2.1.2 Instituição: \_\_\_\_\_

2.1.3 ( ) Concluído ( ) Em curso ( ) Não-concluído

2.1.4 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

2.2 Curso de Especialização

2.2.1 Nome do curso: \_\_\_\_\_

2.2.2 Instituição: \_\_\_\_\_

2.2.3 ( ) Concluído ( ) Em curso ( ) Não possui

2.2.4 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

#### 3. Dados Profissionais

3.1 Experiência como docente: Anos: \_\_\_\_\_. Meses \_\_\_\_\_.

3.2 Experiência como docente na EJA: Anos: \_\_\_\_\_. Meses \_\_\_\_\_.

3.3 Experiência como gestor de escola na modalidade EJA: Anos: \_\_\_\_\_.  
Meses \_\_\_\_\_.

3.4 Vínculo empregatício: ( ) Efetivo ( ) Emergencial

#### 4. Jornada de Trabalho

4.1 ( ) 20 horas semanais

4.2 ( ) 25 horas semanais

4.3 ( ) 40 horas semanais

4.4 ( ) 60 horas semanais

4.5 ( ) Outro: \_\_\_\_\_ horas semanais

4.6 Número de turmas: \_\_\_\_\_

4.7 Média de alunos por turma: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES APLICADO AOS ALUNOS



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



### PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Caros educandos e educandas, Contamos com a sua colaboração para responder este questionário em que estamos buscando traçar o perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, no município de Porto Velho - RO. Garantimos que as informações recolhidas neste questionário serão guardadas em sigilo. Agradecemos por sua participação! Equipe do MEDUC/UNIR.

Escola em que estuda: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

#### 1. Dados pessoais

1.1 Nome: \_\_\_\_\_.

1.2 Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

1.3 Idade: \_\_\_\_\_.

1.4 Etnia/Raça/Cor: Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Negra ( ) Parda ( )

1.5 Estado Civil: Casado (a) ( ) Solteiro(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Viúvo(a) ( )

Vive com o companheiro(a) ( ) Outro ( ): \_\_\_\_\_.

1.6 Tem filhos(as)? ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_. ( ) Não

1.7 Residência: Bairro \_\_\_\_\_ . Rua \_\_\_\_\_.

#### 2. Condições de acesso

2.1 Como você chega até à escola:

2.1.1 ( ) A pé

2.1.2 ( ) Bicicleta

2.1.3 ( ) Motocicleta

2.1.4 ( ) Carro

2.1.5 ( ) Ônibus

2.1.6 ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

2.2 Você vem para a escola:

2.2.1 Direto do trabalho ( ) De casa ( ) Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_.

**3. Dados Ocupacionais**

3.1 Exerce atividade remunerada? ( ) sim ( ) não

3.2 Se exerce: ( ) formal ( ) informal

3.3 Se exerce: qual a jornada de trabalho?

3.3.1 ( ) 20 horas semanais

3.3.2 ( ) 25 horas semanais

3.3.3 ( ) 40 horas semanais

3.3.4 ( ) 60 horas semanais

3.3.5 ( ) Outro: \_\_\_\_\_ horas semanais

3.4 Tem alguma outra ocupação além da escola?

3.4.1 ( ) não ( ) sim: Qual? \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE H – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

#### PERGUNTA 1

Tendo em vista as funções previstas em lei para a Educação de Jovens e Adultos, quais os requisitos que você leva em consideração para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	Possibilitar a todos as mesmas oportunidades e compartilhamento de aprendizagem. Provocar nele o exercício de experimentação de novas aprendizagens.
P2	Em primeiro lugar valorizar o conhecimento do aluno, trazer os temas ou conteúdos a serem desenvolvidos para um contexto que eles já conheçam, utilizar de palavras do cotidiano na intenção de que faça sentido
P3	Aparelhamento eficaz dos educandos, educadores e escola como livros eficazes, condições decentes de trabalho e materiais interativos.
P4	A empatia, solidariedade com os alunos da EJA, a valorização dos saberes adquiridos em suas vivências etc.
P5	“Trabalhar a partir do conhecimento de cada um, através de suas experiências e respeitar as dificuldades do aluno”. (P5)

#### PERGUNTA 2

Considerando a proposta pedagógica desenvolvida para os alunos da EJA, em que medida esta contribui para a materialização da função Qualificadora, haja vista, que objetiva a formação permanente?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P1	Só deparar com determinada situação, tanto o professor pode e deve procurar formação e aprofundamento inerente a sua qualificação permanente e sua para contribuir com os preceitos legais sobre o ensino dos alunos da EJA.
P2	Considero o tempo e o espaço físico e os recursos pedagógicos incompatíveis para oferecer o complemento necessário para dar múltiplas oportunidades de aprendizagem ao aluno.
P3	Contribui simplesmente para que o aluno aprenda o

	básico, uma vez que estes estão bem atrasados e assim não permanecerem na escuridão do conhecimento.
<b>P4</b>	<b>NÃO RESPONDEU</b>
<b>P5</b>	“Os alunos da EJA com a carga horária reduzida é pouco provável que a qualificação chegue para todos, já que muitos desistem dos estudos”. (P5)
<b>PERGUNTA 3</b>	
Qual sua visão em relação aos múltiplos aspectos que devem ser trabalhados na EJA, considerando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas em lei (parecer 11/2000)?	
<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>P1</b>	Ensino com estratégia pautada na andragogia que é a arte de ensinar adulto, proporcionando a execução do trabalho alicerçado em todos os aspectos concernentes as funções mencionadas.
<b>P2</b>	Aspectos que sejam relevantes que valorizem e auxiliem no seu cotidiano, sua inserção ao mercado de trabalho na sua vida pessoal de forma que sua vida acadêmica seja significativa que o atraia a adquirir conhecimento.
<b>P3</b>	Creio que após a aprendizagem básica o aluno deve ser assistido com cursos profissionalizantes; reparar é possível em parte; já equalizar é qualificar é mais difícil. O estado tem que vestir a “camisa” da EJA.
<b>P4</b>	Na minha visão o aluno da EJA vem em busca de um tempo perdido, de uma nova chance de recomeço e creio ser fundamental trabalhar essas possibilidades com eles.
<b>P5</b>	“As funções são muito bem elaboradas, mas a prática não funciona de acordo com a lei. A discriminação já começa na carga horária que é reduzida, e isso interfere na aprendizagem do aluno”. (P5)
<b>PERGUNTA 4</b>	
Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões. O quê efetivamente isso significa?	
<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>P1</b>	A Escola não oferece ou promove meio de oportunizar os alunos a se desenvolver nas mais múltiplas dimensões, pois o aluno é um ser social, ético, estético, e por fim, deveria ser cidadão planetário.
<b>P2</b>	Que sempre estará incompleta, pois o aluno o ser humano obterá esse desenvolvimento ao longo de sua jornada, apesar de tentarmos oferecer essa aprendizagem integral de formas variadas tendo como recurso alguns projetos, ainda assim é um desafio



	tornar essa aprendizagem de qualidade.
<b>P3</b>	Além de trazer o conhecimento básico, a educação integral deve inserir o aluno socialmente e fazê-lo caminhar com suas próprias pernas. Se comunicar, se individualizar.
<b>P4</b>	Que a educação está ligada a vida do ser humano em sua totalidade.
<b>P5</b>	Que a educação deve garantir o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos. (P5)
<b>PERGUNTA 5</b>	
Analisando as condições objetivas com as quais se trabalha na EJA, o que é necessário para promover o desenvolvimento de uma educação integral nessa modalidade de ensino?	
<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>P1</b>	Trabalhar de acordo com a realidade do aluno pautado no princípio andragógico que norteiam o fazer do docente que atua na modalidade da EJA. Oportunizando nova aprendizagem a partir de diferentes contextos e situações amparadas por uma rede de suportes que possibilitou a transdisciplinaridade do currículo.
<b>P2</b>	Principalmente que essa modalidade seja levada a sério, valorizada. Neste ano foram fechadas mais da metade das escolas que ofertam EJA, sinto que podemos compará-la com um barco a deriva e o professor tem que se virá pra que não afunde.
<b>P3</b>	Flexibilizar o horário para que todos sejam atendidos conforme a necessidade.
<b>P4</b>	Acredito que se faz necessário fazer o aluno crer em suas capacidades.
<b>P5</b>	Políticas públicas que venha atender as necessidades de formação além da sala de aula. (P5)
<b>PERGUNTA 6</b>	
Considerando as especificidades dos alunos da EJA, quais mecanismos que podem ser utilizados para a superação de suas dificuldades?	
<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>P1</b>	Com intervenções pedagógicas para recuperar a aprendizagem dos alunos, e fortalecendo os saberes necessários a promoção da autonomia discente e a transformação daquilo que for necessário.
<b>P2</b>	Justamente colocando-o como sujeito participativo, ele é quem irá dar um significado ao seu aprendizado partindo do seu valorizar como pessoa que tem suas necessidades distintas e que está em um processo de constante formação.
<b>P3</b>	Dependendo do número de alunos, e suas

	especificidades, é necessário, além de livros e etc., pelo menos dois professores na sala de aula.
<b>P4</b>	Vários
<b>P5</b>	“Elaboração de projetos, atividades diferenciadas para que assim venha ajudar o aluno a vencer suas dificuldades”. (P5)

**APÊNDICE I – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**



**PERGUNTA 1**

**Considerando os alunos da EJA como cidadãos economicamente ativos, como sua formação escolar contribui para a inserção ou permanência no mercado de trabalho?**

<b>ALUNOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>A1</b>	Eu vou para escola para aprende e cresce e se um cidadão trabalhador
<b>A2</b>	Contribui sim com a educação Ex: mercado de trabalho e meu objetivo é termina os meus estudos e se forma em técnico em enfermagem e da uma vida melhor pra minha família
<b>A3</b>	Contribui muito por que facilita na hora de ver como as condições do contrato e me manter mais atualizado nas provas maneira de continuar evoluindo
<b>A4</b>	Sim contribui e muito porque e daqui da escola com os professores que nós vai pra frente e quem sabe arrumar um trabalho e crescer na vida e ser alguém na vida
<b>A5</b>	Trabalho sem carteira assinada e pretendo melhora a minha vida e ajuda meus pais a educação esta me ajudando a aprender mais
<b>A6</b>	A educação nos ensina muito para o mercado de trabalho
<b>A7</b>	Olha minha opinião e te curso de trabalho para aluno, te 7 tempo de aula reforço para aluno da noite
<b>A8</b>	O EJA pode me ajuda para rever muita coisa que já não me lembro, e futuramente me garante um histórico de notas boas para um futuro mercado de trabalho
<b>A9</b>	Eu como estudo na EJA fundamental, só eu estou conseguindo ler tudo
<b>A10</b>	A EJA vai me proporcionar no meu aprendizado para conseguir um emprego melhor porque tenho experiência para exercer o trabalho, mas não tenho estudo adequado para ambos
<b>A11</b>	Eu estou estudando para cumprir meu estudo do Brasil. Ter um certificado do estudo Brasil, para ter um emprego melhor. Eu parei de estudar na oitava série. (Haiti)
<b>A12</b>	Eu fico muito feliz em voltar a estudar pois vou me

	elevar nos estudos e conseguir um trabalho melhor pois tenho experiência mais não tenho como provar, meus estudos não estavam completos.
<b>A13</b>	Para melhorar no mercado de trabalho que no continuar ganho melhor
<b>A14</b>	Melhoria no trabalho. Muitos empregos precisam dos estudos completos
<b>A15</b>	Melhoria da profissão do aluno
<b>A16</b>	Pra mim será pra melhoria no mercado de trabalho
<b>A17</b>	Contribui sim com trabalho. Poderemos arrumar um trabalho melhor através do estudo, pois, sem estudo não conseguimos trabalho melhor.
<b>A18</b>	A educação para mim contribui mais e mais para melhorar no trabalho e até mesmo fazer concurso para entrar no governo e alcançar melhoras e aprendizagem na escola, e até mesmo no mercado do trabalho
<b>A19</b>	Sim porque através dos estudos nos alcançamos um emprego melhor através do conhecimento social e alcançamos nossos objetivos através do emprego.
<b>A20</b>	Concordo sim com mais experiência com os estudos para que eu possa alcançar mais emprego e mais experiências, bom muito bom
<b>A21</b>	Eu quero buscar conhecimentos e quero buscar melhoria para o meu trabalho. Não pretendo parar de estudar quero aprender cada vez mais
<b>A22</b>	Vai me ajudar muito no mercado de trabalho e posso progredir ainda mais e depois que terminar meus estudos pretendo fazer uma faculdade de ciências contábeis esse é meu grande sonho e não vou desistir
<b>A23</b>	Me ajudará a buscar novas oportunidades no mercado de trabalho, pois estou querendo fazer uma faculdade.
<b>A24</b>	Contribui 100% para mim conseguir terminar meus estudos e para mim qualificar mais ainda no meu trabalho. Espero poder contar com a minha escola e o EJA para concluir meus estudos. Só tenho a agradecer.

## PERGUNTA 2

**Considerando os alunos da EJA como cidadãos de direito, como sua formação escolar contribui para a participação ativa nas questões sociais?**

<b>PROFESSORES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>A1</b>	Eu entendo que a escola e boa pra estuda, te uma educação melhor para todos
<b>A2</b>	Eu entendo que a educação pode me ajudar em muitos lugares Ex: em creche defensoria pública, ministério do trabalho
<b>A3</b>	Posso fazer valer meus direito de cidadão como Ex

	direito a concurso público a participar de palestra porque estou praticando mais minha leitura
<b>A4</b>	Eu tenho consciência dos meus direitos, meus direitos de escola, da saúde, de creche pro meus filhos de transporte, de ir e vim
<b>A5</b>	Aqui a escola me ajuda a fala melhor e a tira a timidez a sociedade merece melhora os ônibus a crise econômica
<b>A6</b>	Hoje em dia a cidade tá com muitos problema falta de ônibus questão de saúde de segurança e a educação ajuda na questão
<b>A7</b>	Te segurança para aluno a noite, transporte, te três professora de tempo de aula, sai mais sedo
<b>A8</b>	O EJA me deu outra visão do meu ponto de vista na Educação no Governo na Religião, movimento sociedade em tudo
<b>A9</b>	Eu considerando a escola EJA contribui na vida
<b>A10</b>	Vai me ajudar a me interagir com outras pessoas e aprender a ler melhor e escrever para ter um aprendizado melhor
<b>A11</b>	Minha formação é para se ter um conhecimento um bom comportamento pode me ajudar. Ter um melhor pensamento vai me ajudar a ter uma melhor conversa com as pessoas.
<b>A12</b>	Sim como aluno me considero aluno feliz pois tenho EJA para realizar minhas conquistas no meu trabalho na minha vida.
<b>A13</b>	Aprendo a cada dia mais, que bom cada dia a ter conhecimento
<b>A14</b>	Sim, ela me ajuda a ver meus direitos
<b>A15</b>	Sim como cidadãos e trabalhos
<b>A16</b>	A nossa educação de hoje tem que melhorar mais pra gente participar da política economia da melhoria da nossa cidade
<b>A17</b>	Sim pode melhorar nossa comunidade para a gente ter uma vida boa mais temos que ajudar os próximos e nunca desisti daquilo que mais queremos
<b>A18</b>	A educação que estou aprendendo na escola é para estar por dentro de tudo que acontece no nosso Brasil, e sobre nosso município, nos nossos bairros e ruas e nossos direitos, e deveres dos nossos governantes
<b>A19</b>	Sim nosso pais tem que melhorar mais porque o governo não se importa com a população, nos ajudar para nos interagir no convívio social do nosso pais.
<b>A20</b>	Melhoramos muito com a EJA de acordo com a nossa pessoa para ajudar outras também, sim muito bom
<b>A21</b>	Quero aprender sobre os meus direitos e deveres para não ser enrolado e também para saber mais dialogar
<b>A22</b>	Sim vai ajudar muito ai posso saber qual o meu direito

	ou não, ajuda muito. A gente sim estudo passamos por dificuldades
<b>A23</b>	Eu acredito que com instrução vem a sabedoria, por isso, eu busco me instruir para me forma um cidadão participativo
<b>A24</b>	Sim com certeza contribui bastante, para mim para entender melhor sobre o que ocorre na minha cidade no meu bairro, dando conhecimento para poder cobrar melhorias para todos.