

Educação de Jovens e Adultos: concepções e prática pedagógica docente

Educación de Jóvenes y Adultos: concepciones y enseñanza de la práctica pedagógica

Beatriz Timm Rutz
Francele de Abreu Carlan
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Pelotas - Brasil

Resumo:

Esse estudo investigou as concepções sobre EJA de professores de uma escola pública de Canguçu/RS que trabalham com a modalidade de ensino, bem como suas realidades escolares e práticas pedagógicas. Como ferramenta de coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado. Quanto aos resultados, percebeu-se nos relatos dos docentes que a maioria de seus alunos eram desmotivados, que se dispersavam facilmente e que chegavam cansados à escola após um dia de trabalho. Além disso, houveram indícios de concepções emancipadoras entre as respostas dos docentes investigados, quando afirmaram enxergar as potencialidades da EJA, buscando trabalhar com diferentes recursos didáticos, por entenderem que esta é uma oportunidade para os alunos melhorarem sua qualificação, apesar de suas práticas pedagógicas ainda estarem, fortemente, alinhadas à concepção tradicional de ensino.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Docente; Concepções de Ensino; Educação de Jovens e Adultos.

Resumen:

Este estudio investigó las concepciones sobre EJA de profesores de una escuela pública en Canguçu / RS que trabajan con la modalidad de enseñanza, así como sus realidades escolares y prácticas pedagógicas. Como herramienta de recolección de datos se utilizó un cuestionario semiestruturado. En cuanto a los resultados, los informes de los profesores muestran que la mayoría de sus alumnos estaban desmotivados, que se dispersaban con facilidad y que llegaban cansados a la escuela después de una jornada de trabajo. Además, hay indicios de concepciones emancipadoras entre las respuestas de los docentes investigados, cuando manifestaron que ven el potencial de EJA, buscando trabajar con diferentes recursos docentes, pues entienden que esta es una oportunidad para que los estudiantes mejoren su calificación. , a pesar de que sus prácticas pedagógicas siguen fuertemente alineadas con la concepción tradicional de la enseñanza.

Palabras-clave: Práctica pedagógica docente; Concepciones de enseñanza; Educación de jóvenes y adultos.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos atende a um grande número de pessoas em todas as escolas do Brasil. Segundo dados do IBGE, em 2018, 831 mil pessoas com mais de 15 anos frequentaram a EJA/ensino fundamental em todo o país (IBGE, 2017). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta modalidade de ensino deve ser gratuita e com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos educandos (BRASIL, 1996), servindo de inspiração para que a EJA passasse por uma reconceituação na busca da superação do caráter de suplência para se reafirmar como direito e modalidade da educação básica (MACHADO, 2008). Esta modalidade de ensino é voltada a jovens e adultos que tiveram algum impedimento para seguir seus estudos na idade apropriada e que já possuem uma visão de mundo e conhecimentos prévios sobre determinados assuntos vinculados às suas experiências de vida (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Esses alunos são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, são protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas (BRASIL, 2006). Os alunos adultos objetivam a melhoria e segurança na carreira profissional, diferentemente do público idoso que frequenta a escola por interesses próprios, como adquirir conhecimentos variados, independência e socialização (MOURA; SILVA, 2018). Pesquisas apontam que o perfil dos alunos vem mudando, sendo seu público não mais composto somente por adultos, inseridos no mercado de trabalho, ou ainda a espera para ingresso na EJA, mas também por adolescentes (UNESCO, 2004). Acredita-se que a juvenilização dos sujeitos da EJA, em que a maioria tem de 15 a 17 anos surgiu, significativamente, a partir da segunda metade da década de 1990, estando atrelada "a falta de oportunidades propiciadas pelo ensino regular" (MOURA; SILVA, 2018, p. 15). Somado a isso, surge o sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, ou ainda a luta pela sobrevivência (trabalho infantil precoce) (SANTOS, 2003).

Esses fatores atrelados exigem do professor uma mudança na forma de trabalhar em sala de aula, uma prática inovadora (MOURA; SILVA, 2018). Além disso, o professor também precisa resgatar a autoestima, a autonomia, a cidadania, os conhecimentos e as habilidades para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo a partir de seu cotidiano,

desconstruir a ideia do "saber ler e escrever são suficientes", uma vez que os alunos desse programa devem "ler e escrever, compreendendo informações, produzindo seus próprios textos, formulando novas ideias e conceitos" (SILVA et al., 2015, p. 9).

Contudo, os professores se sentem inseguros para educar esse público, uma vez que, em sua maioria, são os mesmos que trabalham na educação regular e não possuem uma formação inicial direcionada para a atuação na EJA (LIMA, 2014). Logo, para contribuir na formação e minimizar essa exclusão surge, como alternativa, a formação continuada para que a prática pedagógica seja condizente com a Educação de Jovens e Adultos e suas obrigatoriedades (LIMA, 2014; CARVALHO; SANTOS, 2014). Diante das características expostas, entendemos a EJA, como Brunelli (2012 p. 73), inspirada nas obras de Freire e no que preconiza o Parecer 11/2000 que regulamenta a EJA (BRASIL, 2000).

com finalidades reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, ou seja, uma educação que pretende incluir ao invés de fomentar a exclusão, uma modalidade que seja capaz de levar em consideração a diversidade de seus sujeitos, enfim, uma Educação de Jovens e Adultos que compreende que a educação é um direito de todos e que deve acontecer ao longo da vida.

Este estudo foi desenvolvido, partindo das inquietações das pesquisadoras com a Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo analisar as concepções sobre a EJA de professores de uma escola pública de Canguçu/RS que trabalham com a modalidade de ensino nas séries finais do ensino fundamental, bem como suas realidades escolares e práticas pedagógicas.

Metodologia

Esta pesquisa apresentou uma abordagem, predominantemente, qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) e envolveu uma pesquisa de campo com os professores que trabalham na escola com a modalidade - Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental. O estudo teve 07 professores (06 mulheres e 01 homem) respondentes. Vale ressaltar que na escola há um total de 09 professores que trabalham com a modalidade de ensino em questão, no entanto, 07 docentes responderam o questionário elaborado pela estagiária durante seu período de estágio na escola.

A escola municipal onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada no perímetro urbano da cidade de Canguçu/RS e atende, na modalidade EJA, aproximadamente, 170

alunos oriundos das áreas urbana e rural. O município possui atualmente duas escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental, porém esse estudo foi realizado somente na escola onde o estágio obrigatório foi realizado.

A coleta de dados ocorreu em maio de 2019 e utilizou, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado com 24 perguntas divididas em dois blocos. Um deles, com perguntas para obtenção de informações pessoais dos professores como: formação profissional, tempo de experiência na EJA, disciplinas ministradas, dentre outras informações como forma de traçar o perfil dos docentes. Outro bloco, contendo perguntas referentes à prática pedagógica (recursos didáticos e metodologias utilizadas) dos docentes, dificuldades, desafios e expectativas referentes a esta modalidade de ensino.

Os questionários foram recolhidos uma semana após sua distribuição. Após, a etapa de coleta de dados, o material foi analisado e os resultados obtidos apresentados, nesta pesquisa, de forma descritiva (GIL, 1987, p.45).

Resultados e discussão

A análise dos resultados, ainda que muito incipiente para conclusões contundentes, revelou dados interessantes como, por exemplo, que os professores da EJA, participantes da pesquisa, apresentam muita dificuldade para ensinar os conceitos de suas áreas do conhecimento para os seus alunos. Atribuem como dificuldades para trabalhar, o tempo que alguns alunos ficaram afastados da escola, a baixa estima dos estudantes, o pouco tempo que os alunos apresentam para se dedicar aos estudos, o número de reprovações, a falta de interesse, os aspectos relacionados à desestrutura familiar, a falta de perspectiva e de objetivos claros quanto à importância de estudar. No entanto, é importante destacar que esses fatores, segundo Carvalho; Santos (2014), também podem estar associados à falta de estrutura escolar. Ainda, segundo as autoras, dentre as dificuldades encontradas na EJA estão o desinteresse dos alunos pelos estudos, a baixa participação da família na vida escolar do aluno e a falta de respeito com o educador (CARVALHO; SANTOS, 2014).

Quanto às características relatadas pelos professores pesquisados, é importante ressaltar que:

o jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola apresenta uma ansiedade para recuperar o “tempo perdido”, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não se pautar pelas exigências de mercado. Da mesma forma, a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano (MACHADO, 2008, p. 162).

Importante destacar, dentre os aspectos já mencionados e relatados pelos professores da escola que o desinteresse e a desmotivação foram percebidos, principalmente, entre os mais jovens. Estes apresentavam maior resistência para aprender, eram mais dispersos nas aulas, mais infrequentes e, muitas vezes, eram motivo de reclamação pelos demais colegas, pois atrapalhavam o andamento das atividades propostas pelo professor.

Analisando as perguntas realizadas no primeiro bloco de questões e com o intuito de identificar o perfil dos professores que trabalham com a EJA na escola (Quadro 1), constatou-se que todos os entrevistados possuem curso superior, porém apenas dois profissionais declararam possuir pós-graduação, sendo estas em gestão / supervisão escolar. Cabe ressaltar que, a partir de dezembro de 2007, a formação mínima para atuação na Educação de Jovens e Adultos passou a ser de nível superior (NASCIMENTO, 2013).

QUADRO 1 – Perfil dos professores entrevistados.

Id	Formação profissional	Modalidades/ etapas de ensino que trabalhou	Experiência na profissão	Experiência com a EJA	Disciplina (s) que leciona
1	História *	ALF; EFI; EFF	20 anos	4 anos	ENR; MAT; GEO; CIE; HIS
2	História	EFF; EM	23 anos	7 anos	ENR; EDF; GEO; HIS
3	Matemática	EFI; EFF	18 anos	4 anos	MAT
4	História *	EFF	19 anos	15 anos	ENR; GEO; CIE; HIS
5	Pedagogia	ALF	25 anos	15 anos	ENR; EDF; MAT; GEO; CIE; POR; HIS
6	Letras/ESP	ALF; EFI; EFF; GRA	17 anos	5 anos	POR; ESP
7	Pedagogia	ALF	20 anos	8 anos	ENR; EDF; MAT; CIE; POR

Fonte: Informações coletadas pelo próprio autor, 2019.

Legenda: ALF – alfabetização; EFI – Ensino fundamental séries iniciais; EFF – Ensino fundamental séries finais; ENM – Ensino médio; GRA – Graduação; ENR - Ensino Religioso; ESP - Espanhol; EDF - Educação física; MAT - Matemática; GEO - Geografia; CIE - Ciências; POR - Português; QUI - Química; FIS - Física; HIS – História; professores destacados com asterisco (*) são aqueles que possuem curso de pós-graduação.

A maioria dos docentes entrevistados apresenta experiência docente e declararam já terem trabalhado em outra modalidade de ensino, além da EJA. No entanto, com mais de 10 anos de experiência, em EJA, apenas dois professores. Estes sujeitos, conforme pode ser visto no Quadro 1, no momento da pesquisa, atuavam em diversas áreas do conhecimento, inclusive, em alguns casos, trabalhavam com disciplinas fora da área de sua formação, devido à falta de professores na escola. No entanto, experiência não é sinônimo, necessariamente, de conhecimento para trabalhar com as especificidades da modalidade de ensino em questão. É necessário (re)significar as concepções até então adquiridas sobre o ensino noturno. Visto que:

quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos (MACHADO, 2008, p. 162).

Os professores investigados, também, relataram que “adaptam” suas aulas à modalidade EJA e, para isso, buscavam participar de cursos de curta duração, palestras, ler livros e trabalhos relacionados, além de procurar por metodologias diversificadas e auxílio de outros colegas. Sobre a “adaptação” das aulas, os docentes nos deram indícios de que se referiram à tentativa de ajustar os conteúdos, normalmente, trabalhados no ensino fundamental regular, no qual a maioria dos professores também trabalhavam no momento da pesquisa, para uma realidade e perspectiva bastante distinta como a EJA. Trabalhar com essa modalidade de ensino não se trata apenas de uma questão de adaptação, mas de uma concepção de ensino diferente da encontrada no ensino regular diurno (MACHADO, 2008). Essa incompreensão sobre a EJA é reflexo, fundamentalmente, de inconsistências na formação inicial. Pelo tempo de docência informado no Quadro 1, estes docentes, possivelmente, se formaram em meados dos anos 80 e 90 quando os cursos de licenciatura em disciplinas específicas (história, matemática, física, entre outros), não oportunizavam, aos seus alunos, aprenderem sobre os desafios em atuar com estudantes jovens e adultos que retornavam à escola depois de afastados por muitos anos (MACHADO, 2008). No entanto, Tardif (2007, p. 58), nos lembra que “a construção da identidade profissional não está diretamente relacionada à instituição formadora, mas sim atrelada a toda esfera social do qual o professor está

inserido, sendo moldada também com o passar de seus anos de experiência na docência”.

Vários estudos (LIMA, 2014; SILVA et al., 2015; MOURA, 2018) reforçam a importância de uma formação específica para trabalhar na EJA durante a formação inicial, uma vez que muitos cursos não possuem sequer disciplinas optativas/eletivas que abordem essa modalidade de ensino, tornando necessária a formação continuada para a qualificação na área (CARVALHO; SANTOS, 2014).

A partir dos anos 2000, a formação de professores passou a considerar os aspectos destacados nas Diretrizes Curriculares para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) em que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir, empaticamente, com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Em 2018, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica (BRASIL, 2018b), em sua terceira versão não contemplava a EJA, desconhecendo-se, naquele momento, os rumos que a modalidade de ensino tomaria. Um passo a mais nessa direção ocorreu com a decisão do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01 de 2021 que instituiu as diretrizes operacionais para a EJA e seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e à Educação de Jovens e Adultos à Distância (BRASIL, 2021). Com isso, permite, a partir de agora, que 80% da carga horária da EJA possa ser oferecida através da Educação à Distância, o que parece se avizinhar à redução da oferta de vagas em cursos presenciais para a EJA na rede pública.

Quanto ao segundo bloco de questões, focada na prática pedagógica dos professores e em suas concepções sobre a EJA, foi perguntado quais eram as principais diferenças que eles observavam entre o ensino regular e a EJA, uma vez que trabalhavam em ambas as modalidades. Segundo os professores há muitas diferenças, entre elas: o perfil dos alunos, o currículo, o número de aulas e os períodos variados. De acordo com

Farias (2012, p. 36), as diferenças são muito maiores, incluindo-se a história, a legislação e a ideologia, dentre outros fatores.

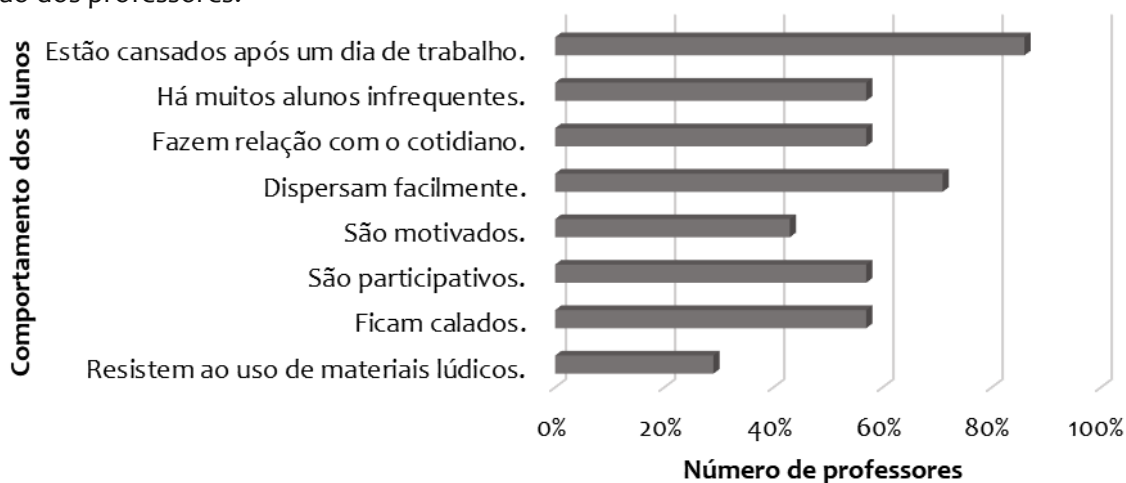
Quanto às etapas da EJA, foi perguntado se os docentes as julgavam suficientes para a formação dos estudantes. A maioria dos entrevistados (6) acreditavam que sim, pois a EJA apresenta seu currículo organizado para o uso de metodologias adaptadas para ensinar o essencial, bem como estimular os alunos para que pesquisem e estudem os conteúdos que queiram se aprofundar. Nesse sentido, Silva (2013, p. 10), chama a atenção quanto à adaptação curricular quando afirma que “o currículo não pode estar defasado e muito menos adaptado do diurno para o noturno, tampouco pode ser prescrito para todos os alunos da escola, não respeitando suas especificidades e experiências de vida e aprendizagens”. Apenas, um docente acreditava que a organização de cada etapa não era suficiente para que os alunos aprendessem com qualidade os conceitos básicos. De modo semelhante, Freitas (2018), encontrou, em sua pesquisa, a opinião de alunos da EJA que julgaram que o conteúdo não é aprofundado e que o tempo que o professor tem para ensinar é reduzido.

Neste contexto, entra o papel da gestão da escola na reorganização de um currículo próprio para a EJA. Construir esse “currículo específico significa pautar nas necessidades e vivências dos alunos, respeitar seus saberes, debatendo seus conhecimentos em articulação com os conteúdos” (SILVA, 2013, p. 09). Ainda, segundo a autora, isso consiste em um desafio para a gestão escolar, conquanto que haja efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos, pensar em uma reorganização curricular para a EJA que dê conta de trabalhar com a heterogeneidade de culturas, de idades e de interesses (SILVA, 2013).

Algumas constatações sobre o perfil dos alunos foram destacadas pelos professores pesquisados. Um dos pontos mencionados foi a constatação de que os alunos chegam, geralmente, cansados após um dia de trabalho, como mostra a Figura 1. Segundo Machado (2008), o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos da EJA causou (e ainda tem causado), situações de difícil solução, dentre as quais: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda a aula? Entre as discussões tecidas a autora afirma que é necessário investir na formação continuada dos professores em atuação na EJA.

Com relação à constatação de que dispersam facilmente, acreditamos que pode estar relacionada ao cansaço ou à forma pouca contextualizada com a realidade dos alunos que as proposições dos conteúdos têm sido desenvolvidas pelos professores. Nesse sentido, de acordo com Brunelli (2012 p. 59), “a utilização de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e a vinculação da educação com o trabalho é de extrema importância para a contextualização dos conhecimentos adquiridos na escola”. Essa forma de compreender a função da escola, especificamente, para jovens e adultos, é inspirada em Freire (1983), quando trabalhava em uma perspectiva emancipadora de EJA ao valorizar a leitura de mundo de seus alunos, por meio da legitimação de seus conhecimentos prévios, reconhecendo as características socioculturais dos sujeitos e acreditando que a flexibilização do currículo, dos espaços e tempos de aprendizagem da organização escolar podem fazer a diferença na educação daqueles que retornam à escola tardiamente.

Figura 1 - Algumas constatações sobre os alunos da EJA/ensino fundamental em sala de aula na visão dos professores.



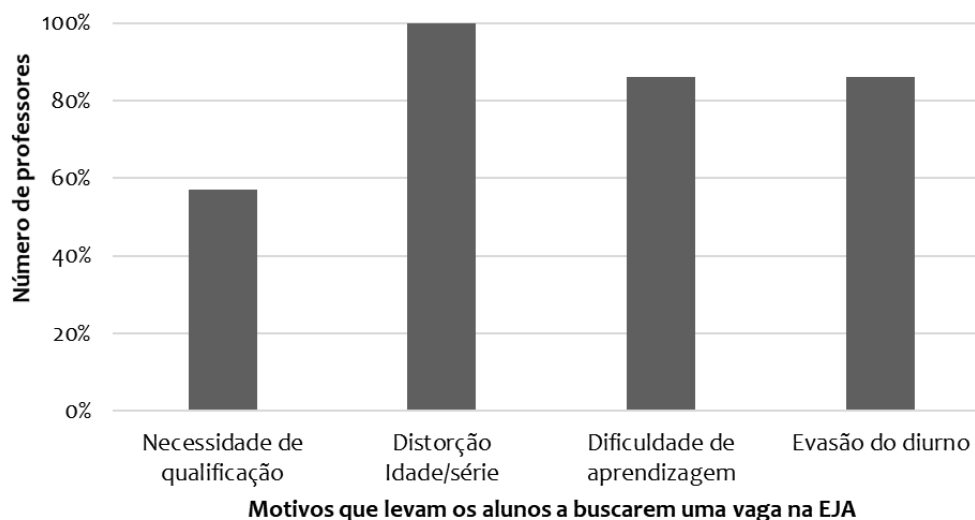
Fonte: Informações coletadas pelo próprio autor, 2019.

Quando perguntado aos docentes qual o motivo que julgavam responsável por fazer os alunos matricularem-se na EJA, vários foram os aspectos apresentados (Figura 2). No entanto, foi unânime a opinião de que, possivelmente, um dos principais motivos fosse o fator “distorção idade/série”. Neste contexto, um histórico de sucessivas reprovações, idade avançada e um percurso escolar problemático são fatores que podem

levar os alunos a abandonarem o ambiente escolar ou, então, serem transferidos para a EJA (NEGREIROS, 2017).

Outro item levantado pelos docentes entrevistados referiu-se à evasão escolar do diurno. Conforme Naiff e Naiff (2008, p. 405), “os motivos pelos quais os jovens vêm abandonando o ensino fundamental anual são, principalmente, pela necessidade de trabalhar”. Em mesmo sentido, Brunelli (2012) apresentou os motivos de evasão da escola, alertando para a principal motivação para a desistência que foi o trabalho. Assim, a busca por uma qualificação através da EJA, na maioria das vezes, está associada à expectativa por um emprego melhor (BRUNELLI, 2012). Entretanto, a realidade alcançada é de alunos que geralmente estão em trabalhos informais e instáveis, enquanto o currículo é projetado para um emprego formal e seguro que visa o aumento de capital (BRUNELLI, 2012).

Figura 2 - Opinião dos professores sobre os motivos para a busca da Educação de Jovens e Adultos pelos alunos.



Fonte: Informações coletadas pelo próprio autor, 2019.

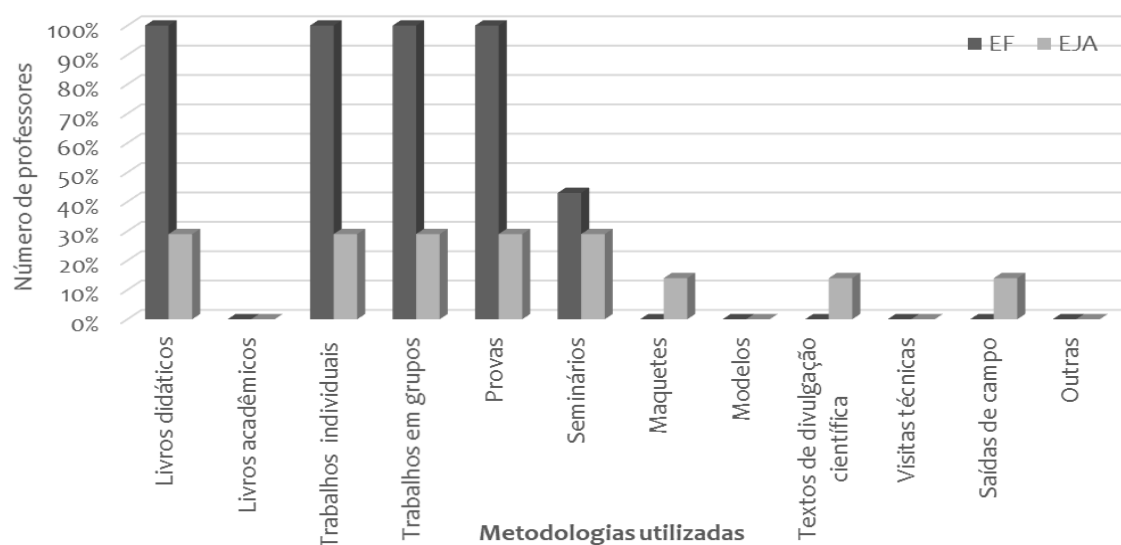
Os docentes também apontaram a dificuldade de aprendizagem como fator de evasão escolar. As dificuldades de aprendizagem podem acarretar em desânimo e falta de apoio para seguir os estudos, levando a evasão (NAIFF; NAIFF, 2008). Complementando, o trabalho de Silva (2015, p. 26.747) aponta diversos fatores que levam a desistência dos alunos da EJA, entre eles:

[...] falta de interesse do aluno, situação de risco no percurso que fazem até a escola, trabalhar para manter o sustento próprio e da família, falta de incentivo, migração para outro município à procura de oportunidade de trabalho, falta de

uma relação interpessoal saudável dentro da escola, reprovação escolar, gravidez (filho), casamento (SILVA, 2015, p. 26747).

Ao perguntar aos docentes quais metodologias e recursos didáticos costumavam utilizar em suas aulas, percebeu-se que, de forma unânime, ainda faziam uso de ferramentas mais tradicionais, entre elas o livro didático, trabalhos (individual e em grupo) e para avaliar, a utilização de prova (Figura 3). Destes, apenas um professor mencionou realizar maquetes, modelos, saídas de campo, entre outras estratégias, que fogem da perspectiva mais convencional de ensino. Ainda, alegaram utilizar estas mesmas ferramentas com os estudantes do ensino fundamental regular. Neste sentido, Nicola; Paniz, (2016), afirmam que muitos professores ainda são resistentes ao emprego de metodologias e estratégias de ensino diversificadas, pois acreditam que não influenciam, positivamente, na aprendizagem dos alunos, além de afirmarem que não fazem uso por falta de tempo, infraestrutura e materiais na escola.

Figura 3 – Estratégias de ensino utilizadas pelos professores tanto na EJA, quanto no Ensino Fundamental regular.



Fonte: Informações coletadas pelo próprio autor, 2019.

A utilização dos mesmos recursos e metodologias na EJA e no ensino fundamental regular indicaram que os professores planejavam suas aulas da mesma forma em ambas as modalidades de ensino. Para Brunelli (2012), os docentes com uma perspectiva emancipadora entendem que o público da EJA necessita de um tratamento metodológico diferenciado daquele destinado ao público infanto-juvenil. No entanto, os dados desta pesquisa revelaram que, possivelmente, os docentes finalizaram a formação inicial sem

apresentar qualificação voltada à Educação de Jovens e Adultos, sendo talvez o que os impeça de compreender como o currículo deve ser trabalhado. Nesse contexto, para tornar a ação pedagógica efetiva, surge a formação continuada, sendo esperado que o professor atuante na EJA:

desenvolva a consciência de valorizar o conhecimento dos sujeitos da EJA; de dar importância às suas experiências de vida; de dialogar constantemente; de motivar seus alunos a alcançarem seus objetivos e de conhecer suas realidades, seu cotidiano, suas vivências que servirão de conteúdo a serem trabalhados (LAPA-JUNIOR, 2017, p. 44-45).

Foi mencionado, também, o uso de estudos dirigidos como ferramenta para ensinar conteúdos complexos ou distantes da realidade dos alunos. No entanto, Reis (2018, p.12), argumenta que atualmente o termo "estudo dirigido" vem sendo usado, equivocadamente, uma vez que é empregado para designar "exercícios de completar as lacunas, os questionários com exigência de respostas curtas e objetivas, as questões de múltipla escolha, os exercícios com palavras cruzadas e a correlação de colunas, entre outras práticas". A afirmação de Reis (2018), corrobora com o que foi observado nos planejamentos dos docentes, ou seja, que os exercícios desenvolvidos estavam estruturados em uma apostila, organizada no início do ano, em que os alunos deveriam fazer cópia para acompanhamento durante as aulas, não levando em consideração às especificidades dos jovens e adultos, mas contemplando questões relacionadas ao currículo do município.

Além disso, os professores mencionaram os pontos positivos e negativos de suas experiências na EJA. Dentre os positivos, destacamos a gratificação em trabalhar com essa modalidade de ensino, o conhecimento de novas realidades, a troca de experiências e o trabalho com projetos, bem como assumir a responsabilidade pelos resultados alcançados pelos alunos em avaliações como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outros (Quadro 2). As oportunidades conquistadas pelos alunos, corroboram com a opinião de Fonseca (2005), quando afirma que além da dimensão utilitária, os sujeitos da EJA percebem, requerem e apreciam também sua dimensão formativa.

QUADRO 2 – Opinião dos docentes quanto aos pontos positivos e negativos de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

Id.	Pontos positivos	Pontos negativos
1	Mudança de visão da educação com entendimento do aluno de forma holística.	A sensação de impotência diante de inúmeras situações vivenciadas pelos alunos.
2	Oportunizar o retorno à escola de pessoas que desistiram por vários motivos com formação em tempo reduzido.	A modalidade EJA nem sempre é valorizada.
3	Conhecer novas realidades	Desinteresse.
4	Aprovar em avaliações como ENEM, ENCEJA, etc.	A indisciplina que, às vezes, pede sanções legais.
5	Trabalho muito gratificante	O aluno da EJA exige maior dedicação e atenção.
6	Ter alunos que buscam aprender.	Falta de interesse.
7	Troca de experiências e trabalho com projetos.	Ter alunos que se negam a aprender e desperdiçam tempo.

Fonte: Informações coletadas pelo próprio autor, 2019.

Os dois professores que afirmaram que, a partir da EJA, podem conhecer novas realidades e trocar experiências nos fez perceber que parecem estarem abertos a aprender mais sobre as particularidades desta modalidade de ensino que está pautada “na diversidade e multiplicidade, entendida nas suas diferentes formas de produção de existência, sob os aspectos social, econômico e cultural [...]” (BRUNELLI, p. 168). Essas constatações, encontradas nas falas de dois docentes, nos trouxe indicações de uma perspectiva emancipadora de ensino.

Quanto aos pontos negativos, ou seja, os desafios ainda não superados, muitas constatações apresentadas no Quadro 2 já foram discutidas, anteriormente. Logo, merece destaque a sensação de impotência dos professores diante das inúmeras situações vivenciadas pelos alunos, discentes que, de acordo com um dos professores, se negavam a aprender e desperdiçavam tempo; além do fato da EJA nem sempre ser valorizada. A sensação de impotência, relatada pelo docente, mais uma vez, nos sinalizou para os reflexos das inconsistências na formação inicial. Apesar de representar um desafio para o professor, avaliamos como positivo este reconhecimento, pois pareceu refletir sobre sua própria prática. No entanto, para ampliação da visão progressista e emancipadora dos docentes em atuação, um dos caminhos consistirá no investimento em formação continuada. Ainda, são poucos os programas de pós-graduação específicos para formação de professores em EJA e, para superar esses fatores mencionados

anteriormente, alguns autores trazem como objeto de pesquisa, o estudo de valores humanos (JANEIRO, 2010; CÉZAR, 2009, LAPA-JUNIOR, 2017), visto que a “escola não é apenas fonte de saber, mas lugar adequado, por excelência, para a formação dos valores humanos” (CÉZAR, 2009, p. 3481).

O mesmo docente que alegou que alguns de seus alunos negavam-se a aprender e desperdiçavam tempo, mencionou como pontos positivos que a EJA tem proporcionado troca de experiências e o desenvolvimento de projetos. Logo, nos pareceu ser um educador preocupado com a realidade da EJA, o que necessita é compreender, ainda, porque alguns de seus alunos apresentam comportamento de resistência ao ensino e à escola. É importante lembrar, que os sucessivos fracassos escolares vivenciados pelos sujeitos que frequentam a EJA, segundo Brunelli (2012), provocam a baixa autoestima e a autoimagem fragilizada, experiências marcadas pela insegurança, pela desvalorização pessoal, pelo fracasso e pela exclusão. Portanto, proporcionar o acolhimento e a valorização dos jovens e adultos pode ser uma forma de abertura de um canal de aprendizagem que talvez tenha bom êxito.

Além disso, outro professor mencionou que nem sempre esta modalidade de ensino é valorizada. Fato semelhante foi afirmado por Santos; Lemos (2016), ao reforçarem que a EJA, muitas vezes, fica excluída de políticas oficiais, uma vez que a mesma não conta com um Currículo Nacional (semelhante a BNCC) e que a EJA, nem ao menos, foi citada ao longo da BNCC. Além disso, Farias (2012, p, 37) questiona o uso da expressão "regular" para se referir às etapas anuais do ensino fundamental e médio, o que transfere para a modalidade EJA (uma modalidade especial de Educação) a conotação errônea de "irregular".

Para finalizar, foi perguntado aos docentes sobre suas expectativas com relação a EJA, assim como foi deixado espaço para sugestões e contribuições como forma do professor expor, se julgasse necessário, outros pontos que o questionário não havia contemplado. Quanto às expectativas, os docentes esperam, diante das atuais políticas públicas, que a EJA se mantenha como modalidade de ensino, ainda mais depois da Resolução 01/21 que traz a novidade da EJA poder ter 80% do seu planejamento ofertado de forma EaD. Ainda, esperam que a EJA, possa receber uma reestruturação, objetivando inovações para aumentar o número de alunos que retornam à escola, além de representar uma forma de qualificação e ascensão social.

A escola onde a pesquisa foi realizada recebe alunos que moram nas proximidades da escola, bem como alunos que moram no meio rural. Foi possível perceber que os professores buscavam estabelecer conexão dos conteúdos trabalhados em sala de aula com o contexto de vida dos estudantes. Isso nos trouxe indícios de que os docentes se preocupavam com realidade plural e complexa dos alunos que são advindos de realidades distintas (rural e urbana). Logo, sinalizaram apresentar uma perspectiva emancipadora ao considerar que era importante estabelecer conexões com o contexto dos estudantes. Para Brunelli (2012, p. 74), em uma perspectiva emancipadora da EJA o “educador não é o detentor do saber, mas o agente responsável em criar situações provocadoras que promovam desequilíbrios nos esquemas prévios dos educandos”. Apesar dos indícios de uma visão e postura emancipadoras, os professores também manifestaram práticas pedagógicas mais alinhadas com o tradicional.

Quanto às sugestões e contribuições apenas dois professores responderam. Um deles reforçou a necessidade das universidades levarem projetos de extensão que visem conhecer melhor a realidade do ensino na EJA. Já, o outro professor destacou a proposta no viés da pedagogia de projetos, adotada pela escola recentemente, como uma oportunidade de qualificar o trabalho na EJA e possibilitar que o docente enxergue seus alunos de maneira holística. Esta mudança de proposta metodológica, na escola, apresenta potencial para preconizar as três funções da EJA, segundo ressalta o Parecer 11/2000 - que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos - ou seja, ter uma perspectiva equalizadora, qualificadora e reparadora.

Considerações finais

A realização, deste estudo, não teve o intuito de apresentar um resultado conclusivo e generalizado e, muito menos, tecer julgamentos sobre os aspectos observados e analisados a respeito dos sujeitos envolvidos. O objetivo foi investigar a realidade da EJA/ ensino fundamental em uma escola do município de Canguçu/RS.

Quanto à organização do currículo e à utilização de alternativas pedagógicas, pelos professores, pode-se perceber que estes apresentaram algumas concepções que se enquadram em um viés mais progressista e emancipatório, embora suas práticas pedagógicas ainda estejam, fortemente, baseadas na forma tradicional de ensino, através

da adaptação dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental diurno, lembrando um caráter de suplência. Com relação à visão dos docentes, sobre os estudantes, esta não apareceu em sintonia com o que orientam as políticas públicas sobre a EJA, ou seja, levar em consideração a complexidade e a pluralidade de contextos nos quais estão inseridos os alunos, embora tais concepções possam estar, possivelmente, relacionadas às inconsistências provenientes da formação inicial, uma vez que os sujeitos pesquisados apresentavam, no momento da pesquisa, mais de 15 anos de experiência docente.

Contudo, são docentes que compreendem a importância desta modalidade de ensino para os jovens e adultos que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos regularmente. Ainda, deram indícios de que trabalhar com a EJA tem proporcionado a troca de experiências e a oportunidade de conhecer novas realidades. Logo, constatou-se que os sujeitos, desta pesquisa, não puderam ser compreendidos apenas no interior de uma perspectiva tradicional ou emancipadora, mas nos pareceu se encontrarem em um processo de transição, estando alguns professores mais, fortemente, ligados ao modelo tradicional, já outros com mais aspectos de uma perspectiva emancipadora.

Referências

ARAÚJO, R. C.; CASTRO, O. M. Perspectiva de atuação pedagógica fora da área de formação acadêmica: o (re) fazer docente. *In: Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais*, 4., 2017, Campina grande. **Anais [...]** Campina Grande: SINALGE, 2017. p. 1-12.

BACHA, S. M. C.; BRANDÃO, C. C. R. D.; SAUER, L.; BEDNASKI, A. V.; Camparoto, M. Y. School performance of rural area students in urban school. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.8, n.4, 429-40, out-dez, 2006

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, SEF, 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos de EJA**. (Caderno EJA, 1). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Brasília, Ministério da Educação, 2010.

_____. **3ª versão atualizada do Parecer CNE/CP nº 02/2015.** Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 20 jan. 2020

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, Ministério da Educação, 2018.

_____. **Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021.** Brasília, Ministério da Educação, 2021.

BORCK, D. T.; OLIVEIRA, I. B.; FRIZZO, G. F. E. Professor de Educação Física do 1º ao 5º ano da RMEPEl: perfil, sentimentos de valorização e formação continuada. **Revista Thema.** v.16, n.1, p.83-95, 2019.

BRUNELLI, O. A. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática.** 2012. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.

CARVALHO, G. A.; SANTOS, M. J. C. A educação de jovens e adultos e as dificuldades enfrentadas por professores de uma escola pública de fortaleza. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 6., 2014, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria: FIPED, 2014. p. 1-9.

CÉZAR, N. Educação de valores humanos: um antídoto no combate às formas de violência na escola. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 3478-3492.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100. p.1105-1128, 2007.

FEITOSA, S. C. F. **Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação.** 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREITAS, B. R. **O ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino de Jovens e Adultos - EJA: um olhar a partir da Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão e Silva, em Delmiro Gouveia/Al.** 2018. 50f. Monografia (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2018.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1983).

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação** (2017). Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação** (2018). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JANEIRO, Cássia. **Educação em Valores Humanos e EJA**. Curitiba: Ibpex, 2010.

LAPA JUNIOR, L. G. A formação docente em EJA e valores humanos. In: BOTTECHIA, J. A. A (org.). **A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

LIMA, A. P. **O pedagogo na EJA: desafios e perspectivas**. *Cadernos PDE*, v. 2, p. 1-49, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, C. B. Identidade do educador. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P (org.). **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

MOURA, C. B.; SILVA, M. P. O sujeito da EJA. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P (org.). **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**. v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.

NASCIMENTO, S. M. **Educação de Jovens e Adultos: EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí.

NEGREIROS, F; SILVA, C. F. C.; SOUSA, Y. L. G.; SANTOS, L. B. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2017.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Revista NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

REIS, A. O estudo dirigido como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem na educação superior. *In: Congresso Nacional de Educação*, 5., 2018, Olinda. **Anais[...]** Olinda: CONEDU, 2018. p 1-12.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

SANT'ANA, N. G.; SILVA JUNIOR. Jovens, Adultos e Idosos como sujeitos do conhecimento. *In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P (org.). EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTO, D. S. L.; LEMOS, A. G. (IN) TENSÕES: A AUSÊNCIA DA EJA NA BNCC. *In: Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 3., 2016, Florianópolis. **Anais[...]** Florianópolis: ALFAeEJA, 2016. p. 1-15.

SILVA, H. F. As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga – Pará nos anos de 2013 e 2014. *In: Congresso Nacional de Educação*. 12, **Anais[...]**, Paraná, 2015.

SILVA, S. T. **O currículo na EJA: da prescrição à compreensão**. 2013. 53f. Monografia (Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, S. P.; QUEIROZ, A. M.; MONTEIRO, V. B. O papel dos professores da EJA: perspectivas e desafios. *In: Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*, 5., 2015, Campina Grande. **Anais[...]** Campina Grande: ENID, 2015. p 1-12.

SILVA, M. J. D. AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **Interespaço**, Grajaú, v.2, n.6, p.367-378, 2016.

SIQUEIRA, A. R.; GUIDOTTI, V. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SCHULZ, S. N. CARLAN, F. A. Compartilhando uma experiência de Educação Ambiental de uma escola da zona rural do município de Canguçu-RS. *In: KUSS, A. V. CARLAN, F.A. PEIL, G. S. BEHLING, G. M. GIL. R. L. Educambientaize: experiências em espaços educadores sustentáveis*. Volume III. Pelotas: editora Santa Cruz, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea: 1996-2014**. Brasília: UNESCO.

Sobre as autoras

Beatriz Timm Rutz

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (2021).

Email: beatriztimmrutz@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2016-6177>

Francele de Abreu Carlan

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela (UFSM). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - atuando no curso de Ciências Biológicas / Licenciatura.

Email: francelecarlan@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1711-9476>

Recebido em: 20/09/2021

Aceito para publicação em: 16/10/2021