



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Ana Lucia Bittencourt Barbosa

**Aprendizagem de Jovens e Adultos: sentidos produzidos pelas perspectivas
discentes e docentes**

Rio de Janeiro

2022

Ana Lucia Bittencourt Barbosa

Aprendizagem de Jovens e Adultos: sentidos produzidos pelas perspectivas discentes e docentes

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

B238 Barbosa, Ana Lúcia Bittencourt

Aprendizagem de Jovens e Adultos: sentidos produzidos pelas perspectivas discentes e docentes/ Ana Lúcia Bittencourt Barbosa - 2022.

84 f.: il.

Orientador: Andrea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Aprendizagem - Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos - Teses. 3. Práticas docentes - Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU 374.7

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Lucia Bittencourt Barbosa

Aprendizagem de Jovens e Adultos: sentidos produzidos pelas perspectivas discentes e docentes

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental. Ensino em Educação Básica. Linha I.

Aprovada em 13 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Paula da Silva Vidal Cid Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Universidade Estácio de Sá – UNESA

Prof.^a Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Regina Sales
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (*in memoriam*) por tudo que representam para mim.
Aos discentes e docentes da Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele eu não teria chegado até aqui. Obrigada, Senhor, por estar ao meu lado sempre!

À minha orientadora Dr.^a Andrea da Paixão Fernandes pela dedicação, profissionalismo, sabedoria, compartilhamento de saberes e sensibilidade diante dos percalços dessa longa caminhada do Mestrado. Obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora Dra. Paula da Silva Vidal Cid Lopes (UERJ), Dra. Inês Barbosa de Oliveira (UNESA), Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz (UERJ), Dra. Sandra Regina Sales (UFRRJ) pelas informações, saberes e apontamentos que foram fundamentais na construção dessa dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB – CAp-UERJ) pelo suporte dado durante todo o mestrado.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB – CAp-UERJ) pelas trocas e aprendizagens que fizeram a diferença na minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Aos colegas da turma do mestrado pelo apoio de cada um e união, que foram muito importantes nesse percurso de mestrado em um período pandêmico. Foi bonito ver a força que um dava ao outro.

Aos meus pais (*in memoriam*) pelo amor e educação que me foram dados e que são bases da minha vida.

À Camilla pela parceria, força e acalento em toda a trajetória do mestrado e nos momentos difíceis da pandemia, estando ao meu lado.

Ao Bruce pelo carinho e companheirismo de todos os dias.

À Miriam pelas sábias palavras e reflexões diante das ansiedades e medos que surgiram nesse caminhar acadêmico em um período pandêmico.

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

Até aqui nos ajudou o Senhor.

1 Samuel 7:12

RESUMO

BARBOSA, Ana Lucia Bittencourt. *Aprendizagem de Jovens e Adultos: sentidos produzidos pelas perspectivas discentes e docentes*. 2022. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem como objetivo pesquisar os sentidos da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) através das narrativas de discentes e docentes, de que forma ocorre a mediação do educador e se os recursos utilizados potencializam o processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino. A pesquisa se justifica porque estudos recentes apontam que o Brasil ainda encontra entraves no enfrentamento do analfabetismo. Como escopo teórico, nos ancoramos principalmente em Paulo Freire (1996) para pensarmos uma educação emancipatória alinhada com a modalidade EJA. A pesquisa segue uma abordagem metodológica qualitativa por possibilitar a compreensão dos sujeitos, os comportamentos e as experiências humanas (DEMO, 2001). O material de análise é composto por entrevistas com sete discentes e um grupo focal com quatro docentes que atuam na EJA numa escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa evidenciou que os sentidos produzidos por discentes e docentes sobre a EJA são atravessados por outros determinantes sociais como jornadas de trabalho exaustivas, transportes públicos precários, baixos salários, diferenças geracionais e desafios da maternidade e paternidade. Apesar disso, os sentidos produzidos apontam que a EJA é uma importante política pública que alimenta sonhos para a futuridade.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Prática Docente.

ABSTRACT

BARBOSA, Ana Lucia Bittencourt. *Youth and Adult Learning: meanings produced by the perspectives of students and teachers*. 2022. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This work aims to research the meanings of learning in Youth and Adult Education (EJA), through the narratives of students and teachers, how the mediation of the educator occurs and if the resources used enhance the teaching-learning process in this teaching modality. The research is justified because recent studies show that Brazil still finds obstacles in the fight against illiteracy. As a theoretical scope, we anchored ourselves in Paulo Freire (1996) to think about an emancipatory education aligned with the EJA modality. The research follows a qualitative methodological approach to enable the understanding of subjects, behaviors and human experiences (DEMO, 2001). The analysis material consists of an interview with seven students and a focus group with four teachers who work in EJA in a municipal school in the city of Rio de Janeiro. The research showed that the meanings produced by students and teachers about EJA are crossed by other social determinants such as exhausting working hours, precarious public transport, low wages, maternity and paternity challenges, generational differences. Despite this, the meanings produced point out that the EJA is an important public policy that feeds dreams for the future.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração sobre o ensinar segundo Paulo Freire	20
Figura 2 - A troca existente no processo de ensino e aprendizagem	21
Figura 3 - Fichas didáticas com os temas geradores	63
Figura 4 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (1).....	64
Figura 5 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (2).....	64
Figura 6 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (3).....	65
Figura 7 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (4).....	65
Figura 8 - Discentes em atividades no auditório (1).....	66
Figura 9 - Discentes em atividades no auditório (2).....	66
Figura 10 - Atividade realizada no auditório da escola, com a turma do PEJA 2, bloco II	68
Figura 11 - Fragmento da letra da música Rap da Felicidade	68
Figura 12 - Debate sobre a temática <i>Respeito ao próximo</i>	69
Figura 13 - Debate sobre a internet	71
Figura 14 - Reflexões sobre a temática <i>Tecnologia</i>	72

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Análise categorial-temática referente à evasão escolar (discentes).....	49
Esquema 2 - Análise categorial-temática referente ao retorno escolar (discentes)	50
Esquema 3 - Análise categorial-temática referente a temas relevantes e aprendizagem (discentes).....	50
Esquema 4 - Análise categorial-temática referente aos desafios/ensino-aprendizagem (docentes).....	51
Esquema 5 - Análise categorial-temática referente aos desafios/avaliação (docentes).....	52
Esquema 6 - Análise categorial-temática referente aos temas relevantes e aprendizagens (docentes).....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de Analfabetismo Funcional no Brasil em 2018	31
Quadro 2 - Distribuição do Programa de Educação de Jovens e Adultos nas CREs	42
Quadro 3 - Síntese da análise de dados dos docentes	61
Quadro 4 - Síntese da análise de dados dos discentes	62
Quadro 5 - Plano de Aula da Atividade 1	67
Quadro 6 - Plano de Aula da Atividade 2	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BRT – Bus Rapid Transit

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

CREJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC – Ministério da Educação

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PEJ – Programa de Educação Juvenil

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PO – Professor Orientador

PP – Projeto Político Pedagógico

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UP – Unidade de Progressão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EJA	20
1.1 Aprendizagem em diálogo	21
1.2 Aprendizagem significativa	22
1.3 Alfabetização e letramento.....	23
1.4 Avaliação da Aprendizagem	24
2 OS SUJEITOS DA EJA E OS AVANÇOS DESSA MODALIDADE	26
2.1 Dados nacionais sobre o analfabetismo	29
2.2 Analfabetismo funcional	30
2.3 Reflexões sobre relações do processo de ensino-aprendizagem.....	31
2.4 O Docente e a EJA	36
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	40
3.1 Os trajetos e as possibilidades da Escola Municipal Esperança	44
4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E DESCRIÇÃO DO CORPUS	46
4.1 Análise de Conteúdo	48
4.2 Análise das narrativas discentes.....	53
4.3 Análise das narrativas docentes	58
5 PRODUTO EDUCACIONAL	63
5.1 Práticas docentes da futuridade.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A - Publicações na Scielo e no Portal da Capes 2015-2021	83
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista	84

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga os sentidos que são mobilizados nas narrativas de docentes e discentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. A EJA é uma modalidade plural e diversa com sujeitos de vivências e experiências diferentes. Alguns estudantes pausaram a vida escolar para trabalhar, para dar atenção à família, alguns nunca frequentaram os espaços escolares, outros têm necessidades educacionais especiais. Nesse universo, é importante que as estratégias didático-pedagógicas atendam às especificidades de cada indivíduo que faz parte da EJA, e que propiciem uma aprendizagem que os possibilite refletir sobre o seu cotidiano, que vão além de aprender a ler e escrever, e assim os motivem a serem críticos, reflexivos e protagonistas de suas histórias e conquistas.

No trajeto da pesquisa, são tomadas, portanto, duas direções: um olhar para os sentidos produzidos pelos educandos no processo de ensino-aprendizagem, em dizeres manifestados por estes discentes que estão regularmente matriculados e estudando na modalidade EJA em Escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; e outro olhar para como os docentes que estão atuando profissionalmente nessa modalidade de ensino produzem sentidos acerca dessa proposta, que consiste em propor atividades pedagógicas que dialoguem com o cotidiano desses discentes e seja tanto um facilitador quanto um motivador no processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa torna-se relevante por existir um número exíguo de estudos sobre esse tema na EJA. Conforme pesquisado, no período de 2015 a 2021, com o descritor Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), há um total de 29 materiais nas bases de dados, SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e 939 materiais nas bases de teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A justificativa do trabalho se sustenta na proposta da importância do diálogo na modalidade de ensino EJA com o currículo, utilizando estratégias didático-pedagógicas para atender cada especificidade discente, dado que o aluno e/ou a aluna, salvo raras exceções, vivencia processos outros de vulnerabilidades determinantes para a evasão escolar, tais como a violência urbana e a necessidade de trabalhar para complementação da renda familiar.

Diante disso, essa pesquisa nasce de uma motivação pessoal e da experiência docente que vivenciei a partir do ano de 2009, quando fui designada para trabalhar na EJA em uma Escola Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Nessa escola, encontrei um universo

desafiador, fascinante e peculiar com discentes em diferentes níveis de aprendizagem, histórias, objetivos e experiências de vida. Tal fato, aliado ao prazer em lecionar para este grupo, trouxe o interesse necessário de adotar tal modalidade como fonte de pesquisa.

Minha vivência nessa modalidade de ensino promoveu inquietações diante dos desafios e percalços encontrados na diversidade da EJA, no desenvolvimento das atividades pedagógicas de acordo com o conhecimento prévio de cada discente e os sentidos que a aprendizagem apresentava, de forma individual, na vida dos educandos, de maneira que a aprendizagem contextualizasse com o cotidiano dos discentes, que fosse além de aprender a ler e escrever, e que de fato contribuísse para a produção de sentido às suas vidas.

É importante que utilizemos programas, propostas de ensino e materiais didáticos, visando a aproximação com o meio, a cultura e o universo dos adultos analfabetos, como propõe a concepção freireana. Segundo Paulo Freire (1996), o significativo “imagem” é um suporte relevante tanto quanto a fala e a escrita, quando se pensa em “comunicação” e “inteligência do mundo”. Os significantes são as ações que interferem nessa aprendizagem, tornando-a significativa de sentido na vida do discente. No início da década de 1960, Freire pôs em prática um trabalho de alfabetização de jovens e adultos na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte. Um grupo de estudantes, na maioria universitários, fez um levantamento de vocabulário local, ou seja, de palavras (geradoras) usadas pelos moradores e, a partir dessas palavras, alfabetizaram 300 trabalhadores e trabalhadoras em 40 horas.

Esses moradores aprenderam não somente a ler as palavras que faziam parte do seu cotidiano, mas as ressignificaram conferindo sentidos e novas perspectivas de vida. As propostas pedagógicas que se aproximam da realidade dos educandos fazem mais sentido e propiciam a construção da aprendizagem. Freire (1996) tinha como base e prioridade em sua proposta pedagógica o diálogo, o respeito à cultura e à linguagem do analfabeto. O projeto serviu como base para o nacional desenvolvimentista Programa Nacional de Alfabetização (PNA), do governo do então Presidente João Goulart, no ano de 1964. Evidentemente, esse projeto foi drasticamente pausado após o golpe militar ocorrido no mês de março daquele ano.

No dia 21 de abril de 1964, oficializou-se a criação do Programa Nacional de Alfabetização, como descrito no Decreto nº 53.465/1964:

O Presidente da República no uso de suas atribuições (...) considerando a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; Considerando que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; (...) considerando que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem do sistema Paulo Freire, para alfabetização em tempo rápido, decretar:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização. mediante o uso do sistema Paulo Freire. (BRASIL, 1964)

A relevância da proposta de alfabetização de Paulo Freire, em Angicos, é imensurável tanto do ponto de vista educacional quanto sociopolítico. No âmbito educacional, Freire (1996) possibilitou aos trabalhadores o acesso à cultura escrita. Isso, por si só, é suficientemente relevante. No âmbito sociopolítico, por outro lado, a alfabetização desses adultos teve dois impactos diretos: o primeiro foi a consciência de classe, haja vista que, não por acaso, os trabalhadores iniciaram uma greve a fim de demandar direitos básicos; o segundo, ainda mais expressivo, foi o direito ao voto em um período no qual ser alfabetizado era um fator importante para garantir o exercício da cidadania nesse quesito.

Freire (1996) partia de um processo de empoderamento social, e uma prática libertadora, pois ao dizer a palavra, o indivíduo diz sobre seu próprio mundo e sua realidade.

Refletindo a partir de José Eustáquio Romão (2010) reconhecemos que:

No fundo, a apreensão crítica do mundo e a comunicação do apreendido é a matéria-prima básica do diálogo, uma das principais, se não a mais importante, categorias das pedagogias freirianas. E essa apreensão, pelo que se pode depreender do texto das citações de Pedagogia da Autonomia independe da base material (escrita ou não), mas depende, fundamentalmente, da imagem que o ser humano faz do mundo. (ROMÃO, 2010, p. 93)

Não é possível pensar em educação sem considerar o mundo em que os discentes estão inseridos, em suas culturas e identidades. Pensar em Educação de Jovens e Adultos é compreender os perfis desses estudantes e seus contextos.

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães, moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. (PAIVA, 1983, p. 19)

Nesse sentido, podemos observar que a EJA, além do histórico de exclusão social dos discentes que a compõem, é formada por indivíduos de idades diferenciadas, com experiências e vivências peculiares tornando-a mais plural, heterogênea. O que nos direciona a refletir sobre a análise de Oliveira (2001) referente às vivências e experiências de vida que os discentes da EJA trazem consigo, o que os diferencia das crianças e adolescentes; a autora afirma que "o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente" (OLIVEIRA, 2001, p. 18). Compreende-se, portanto, que adulto carrega experiências e reflexões sobre sua vida e da sociedade em que

está inserido, que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos com seus pares.

Diante dessa questão, temos como perguntas nessa pesquisa: quais os sentidos da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos pelos olhares dos discentes e docentes da EJA? Quais estratégias didático-pedagógicas podem ser adotadas para atender os discentes? De que forma se dá a mediação do educador nesta modalidade de ensino?

Para tentar responder estas perguntas traçamos como objetivo geral da pesquisa: analisar os sentidos da aprendizagem produzidos em narrativas de discentes e docentes da EJA que atuam em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, percorreremos três objetivos específicos, sendo: i) compreender os sentidos da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos por meio das narrativas de discentes e docentes; ii) analisar qual a função social da aprendizagem escolar na vida destes estudantes para compreender como se estabelece a relação de seus sentidos com o cotidiano; e iii) analisar se a mediação do docente com propostas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos discentes da EJA potencializam o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A abordagem metodológica que adotamos é a pesquisa qualitativa. As pesquisas qualitativas nos trazem questões imensuráveis como: sentimentos, opiniões e motivações. Têm como objetivo de estudo a compreensão de fatos, acontecimentos e comportamentos. Com isso, podem agregar informações mais complexas, podendo nos aproximar mais da realidade da pesquisa, além de proporcionar ao pesquisador analisar seu objeto de pesquisa de forma mais aprofundada nos seus significados mais essenciais.

Seguindo essa proposta, consideramos que nosso objeto de pesquisa teria um potencial interpretativo mais profícuo. Sendo assim, realizamos entrevistas com docentes e discentes numa escola municipal da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Devido à pandemia do coronavírus, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por chamadas de vídeo no aplicativo *WhatsApp*. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e delas foram retirados os dados para análise seguindo o protocolo exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Seguindo esse percurso teórico-metodológico, organizamos a pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordamos as aprendizagens, a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a avaliação das aprendizagens, refletindo com autores que elucidam essa temática e a prática na modalidade da EJA.

No segundo capítulo, apresentamos os marcos legais que possibilitaram a existência da escola observada no presente projeto e a historicidade no campo legislativo e social que

possibilitaram que modalidades de ensino como a EJA fossem possíveis. Ao longo desse capítulo, utilizamos os dados de institutos de pesquisa para apresentar o quadro atual do país em relação à alfabetização, assim como apresentamos os pressupostos teóricos voltados para a aprendizagem. Ainda neste capítulo, mostramos que discentes da EJA realizam um esforço duplo para estar na escola. Privados desse direito na idade em que deveriam permanecer na instituição, estes alunos e alunas carregam histórias de dor, sofrimento e violação de direitos. Com base nas respostas dos discentes na pesquisa realizada, observamos que eles trabalham durante todo o dia enfrentando inúmeros desafios, tais como: transporte precário, custo de vida alto, educação dos filhos, aluguel, saúde, entre outros. Ou seja, o perfil dos discentes da EJA é de trabalhadores que buscam, pela educação, melhorar de vida, de trabalho e aumentar salários. No entanto, a motivação desses discentes pode estar comprometida se a escola não for um ambiente acolhedor e se o processo de ensino não se constituir de propostas pedagógicas que deem conta de considerar os aspectos da vida desses alunos e alunas.

O capítulo três conta com uma contextualização histórica seguida da apresentação estrutural das instituições ao longo das últimas décadas no Rio de Janeiro. Apontamos que desde antes do ano de 1985, quando o então Projeto de Educação Juvenil (PEJ) era implantado, já começavam a se desenhar políticas públicas de inclusão e alfabetização no Estado do Rio de Janeiro. Desde a fundação do PEJ, os objetivos da proposta estavam firmados na universalidade da alfabetização, mas também no enfrentamento da evasão escolar e na busca ativa de jovens que viviam situações de vulnerabilidade social que os tiravam da escola regular. Ainda neste capítulo, fizemos uma contextualização da escola onde desenvolvemos a pesquisa, quando explicamos que a escolha por esta escola se deve ao fato de ela ser uma das mais antigas da cidade, fundada em 1974, e, após ofertar a modalidade EJA, passou a ter ainda mais relevância social e educacional na Zona Norte do Rio de Janeiro.

No quarto capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica e analisamos o *corpus* selecionado a partir de duas categorias: a produção de sentidos nas narrativas discentes e a produção de sentidos nas narrativas docentes. Nesse aspecto, mostramos que a EJA é uma modalidade de ensino que está diretamente conectada com outros aspectos da vida, em especial, dos discentes. O desafio de lecionar nessa modalidade de ensino aponta para a necessidade de dilatação de propostas de ensino que não estejam estabilizadas num roteiro pré-determinado pelo livro didático e/ou pelo planejamento pedagógico da própria instituição de ensino. Aqui, vale mais a disponibilidade do educador para compreender e entender quais caminhos podem ser adotados para potencializar o processo de ensino.

No capítulo cinco apresentamos o produto educacional, sua criação e aplicabilidade na turma da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, para finalizar o capítulo, mostramos práticas pedagógicas da futuridade: experiências de docentes das turmas do bloco 2, do PEJA II, trabalhando em sala de aula com a proposta do produto educacional construído com os discentes envolvidos na pesquisa. Se a EJA nos apresenta inúmeros desafios sociais, ela também mostra que há caminhos para a resistência e para imaginarmos um futuro com menos desigualdades e possibilidades de cidadania plena.

Nas considerações finais, apontamos as contribuições e limitações da nossa pesquisa. Com isso, finalizamos este trabalho apresentando nossas conclusões de que a EJA é um importante instrumento de inclusão social, visto que oportuniza que pessoas antes excluídas possam voltar à sala de aula para concretizar o ciclo básico da alfabetização. No entanto, esse instrumento de inclusão social apenas terá sucesso se educadores e gestores da educação tiverem o compromisso ético de enxergar o processo de ensino-aprendizagem por outros olhares que extrapolam a rigidez institucional do modelo de escola tradicional tão comum nas nossas vivências na prática docente.

1 A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EJA

Ao direcionar um estudo sobre a aprendizagem deve-se, de antemão, questionar *o que é aprender?* e, em seguida, *o que garante o aprendizado?*, de forma a traçar alguns caminhos primários. Dentre eles, consideramos que a aprendizagem não ocorre pela transmissão dos conteúdos por parte do docente, de maneira que o discente tenha informações descontextualizadas e fragmentadas, mas pela interação dos conhecimentos trazidos pelos educandos com os conteúdos pedagógicos.

Segundo Freire (1996, p. 21), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Figura 1 – Ilustração sobre o ensinar segundo Paulo Freire



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Para que haja o processo de aprendizagem é primordial que se tenha um diálogo com a realidade de vida do educando, de maneira que os conteúdos passem a ter sentido e seja possível uma melhor construção do conhecimento. Atividades dinâmicas e criativas em sala de aula atuam na motivação dos discentes e, por conseguinte, na aprendizagem. As propostas pedagógicas que têm o estudante como centro do processo educacional e práticas que dialoguem com seu cotidiano propiciam a construção de conhecimentos de maneira independente.

A afetividade também tem relação direta com a aprendizagem, como explica Wallon (2008, p. 73) ao afirmar que "a afetividade constitui papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica um elo entre o social e o orgânico". A afetividade é tida como um estado psicológico da espécie humana. Neste contexto, está presente em emoções, desejos, sentimentos, interesses, tendências e valores. Este estado psicológico, juntamente com o desenvolvimento cognitivo, influencia

bastante no comportamento e no aprendizado dos discentes, uma vez que o trabalho conjunto da afetividade com a motivação conduz à potencialização do processo de ensino aprendizagem, tornando seu desenvolvimento mais prazeroso e efetivo.

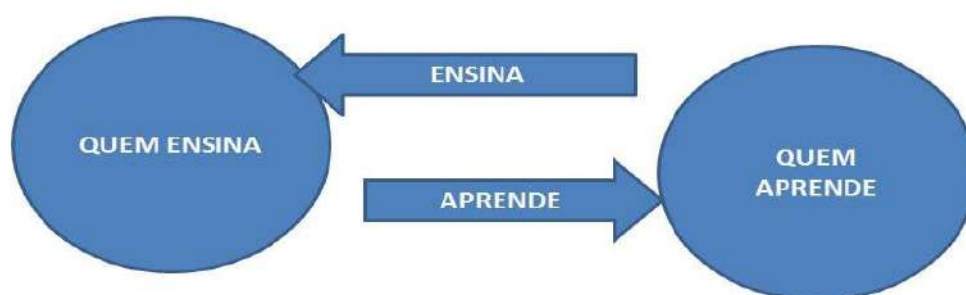
1.1 Aprendizagem em diálogo

O diálogo, a conversa ou troca de ideias entre pessoas tem papel importante na relação ensino-aprendizagem. Paulo Freire, que em seus trabalhos sinaliza a importância do diálogo, defendia que ensinar não poderia ser encarado apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, no qual o professor deposita os conhecimentos no aluno, pois:

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 40)

Tal modelo, no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), Freire denominou de “educação bancária”. Segundo o autor, a construção do conhecimento seria uma via de mão dupla, na qual quem ensina aprende e quem aprende ensina (figura 2). Neste contexto, o diálogo e o respeito entre professor e aluno são elementos primordiais no sucesso do processo educacional.

Figura 2 – A troca existente no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Segundo Freire (1987), é primordial que a educação aconteça por meio do diálogo entre o educador e o educando de maneira que ambos sejam sujeitos do aprendizado na construção conjunta de saberes, pois

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que "os argumentos de autoridade" já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39)

1.2 Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa está relacionada ao conhecimento prévio relevante integrado a novos conhecimentos, ocorrendo de maneira não arbitrária e trazendo sentido nas suas relações. Quando o professor propõe uma nova ideia ao educando e esta se relaciona com seus conhecimentos prévios, em uma situação relevante, dizemos que ocorreu a aprendizagem significativa. Nesse processo, o educando modifica a informação que já possuía e atribui novos significados a seus conhecimentos.

Segundo Ausubel (2003), o conhecimento prévio que o sujeito traz consigo propicia uma aprendizagem significativa na construção do conhecimento e novas aprendizagens. O autor defende principalmente que a aprendizagem para permanecer em longo prazo precisa fazer sentido. Ainda de acordo com o autor, outras questões são relevantes para que haja a aprendizagem significativa tais como o material de aprendizagem ser de fato significativo e que o sujeito tenha predisposição para aprender. Com isso, é de suma importância que esse material dialogue com os conhecimentos e experiências dos sujeitos fazendo sentido e dando significado. Sendo assim, as atividades propostas pelos educadores quando se relacionam com esses conhecimentos passam a fazer mais sentido às novas aprendizagens e conhecimentos.

Segundo Moreira (2010), a aprendizagem é dita significativa porque o conhecimento específico, aquele já presente nos conhecimentos do educando, permite dar significado a um novo conhecimento. Esta aprendizagem pode ser através de um mediador ou pela própria conclusão do educando, tal como diz Moreira:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2010, p. 2)

Os pensamentos de Freire também caminham ao encontro de um processo de construção do conhecimento como uma aprendizagem significativa crítica, em que os ensinamentos propostos pelos docentes fazem parte da cultura do discente (MOREIRA, 2000).

Assim, a aprendizagem significativa permite ao educando lidar como sujeito ativo frente às mudanças que o desafiam.

1.3 Alfabetização e letramento

Segundo as autoras Soares (2003) e Leal (2006), a alfabetização se refere à compreensão e interpretação do sistema da escrita alfabética, ao passo que o letramento se refere à leitura e escrita que fazem parte da sociedade. De acordo com Soares (2003), a alfabetização está para além do domínio do código escrito, pois está relacionada à construção do conhecimento.

Define-se alfabetização – tomando-se a palavra em seu sentido próprio – como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”; isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); (...) Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 91)

Com relação à definição de letramento, Soares (2003) aponta que:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92)

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, para que se tenha uma prática pedagógica eficaz, é necessário que haja a integração da alfabetização e letramento com propostas que incluam a leitura, a escrita e a produção de textos:

[...] quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo. (GALVÃO E SOARES, 2006, p. 51)

A aprendizagem significativa é mais facilmente alcançada quando os processos de alfabetização e letramento são interdependentes. Aprender a ler e escrever também exige

compreender a realidade do educando, seus conhecimentos e experiências. Neste contexto, é importante o docente mediar essa aprendizagem, considerando as especificidades de cada sujeito, propiciando novas aprendizagens e conhecimentos aos discentes.

1.4 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação pode atuar como importante orientação acerca da aprendizagem do educando quando processual e dinâmica (LUCKESI, 2005). Neste contexto, orienta o docente na tomada de decisão que norteia a alta do desempenho de todos os estudantes. Deste modo, a avaliação pode ser considerada inclusiva e democrática, pois busca formas para todos aprenderem.

Luckesi defende que a avaliação, primeiramente, deve estar aberta para acolher a realidade e assim obter o melhor resultado. Deste modo, a avaliação da aprendizagem escolar é encarada como um ato amoroso e busca se afastar da exclusão (LUCKESI, 2005).

Hoffmann (1993) apresenta uma linha de pensamento semelhante à de Luckesi, em que avaliar é, a todo tempo, refletir sobre a realidade e requer, também, observar e acompanhar o percurso trilhado pelo educando no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Dessa forma, o docente, ao avaliar, deve observar atentamente a realidade, sem ter por finalidade aprovar ou reprovar, mas para, baseado nesta realidade, criar estratégias para sobrepor as dificuldades e fortalecer as possibilidades de aprendizagem.

A avaliação deve considerar os saberes diferentes, de maneira que não seja classificatória, mas contínua e sistemática no processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento dos sujeitos. Segundo Hoffman (1993, p. 65):

Sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas e erradas.

Ainda em relação à avaliação da aprendizagem, trazemos à reflexão alguns questionamentos de Luckesi:

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a

realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos?
(LUCKESI, 2000, p. 7)

Ao avaliar a aprendizagem do educando é válido ressaltar que os materiais e recursos utilizados no cotidiano dos espaços escolares devem dialogar com a realidade e os conhecimentos dos discentes, de maneira contínua e interativa, contribuindo, assim, no processo de construção da autonomia, criticidade, cidadania e conhecimento.

2 OS SUJEITOS DA EJA E OS AVANÇOS DESSA MODALIDADE

A pesquisa sobre aprendizagem de jovens e adultos requer compreender mais amplamente sobre quem são os sujeitos da EJA. Nesse capítulo, nos lançaremos a esse desafio a partir das análises de alguns autores que vêm se ocupando desta temática.

Segundo Arroyo (2006), é de suma importância que a escola conheça os sujeitos da EJA, quem são e quais as suas demandas, de forma a se adequar às necessidades desses estudantes, sendo primordial ter conhecimento de suas vivências anteriores, o que os motiva e o que os levou a abandonarem a escola, por exemplo. E, para isso, é importante manter uma educação dialógica com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa para os discentes. O autor aponta que a “reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino” (ARROYO, 2006, p. 22). Então, o ponto de partida deve ser a pergunta: *quem são esses jovens e adultos?*

Dando continuidade a esta temática, Haddad (2002) nos leva a refletir sobre a importância de metodologia com conteúdo contextualizado que desenvolva a criticidade, a criatividade e a autonomia. Considerando a pluralidade de sujeitos que compõe o público da Educação de Jovens e Adultos, é importante que o docente tenha um olhar direcionado para as especificidades de cada um, tornando a aprendizagem significativa e motivadora e, ainda, fazendo com que o ambiente escolar seja prazeroso, buscando, com isso, minimizar a evasão escolar. Segundo Haddad:

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e a ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores. (HADDAD, 2002, p. 89)

Quando nos deparamos com a análise da história da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que esta modalidade de ensino sempre esteve em segundo plano, diante das demais. No entanto, em paralelo com a crescente tendência tecnológica do mercado e a necessidade de uma qualificação cada vez maior da mão de obra, esta parcela educacional precisa ser percebida por um outro prisma. Quando somamos as considerações anteriores, chegamos a uma conclusão óbvia com base nos pressupostos teóricos levantados por Carrara (2003): urge a necessidade de indivíduos escolarizados para manusear novas tecnologias e,

nessa esteira, a Educação Básica deve ser priorizada. Nesse âmbito inclui-se, evidentemente, a Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, a visualização da demanda por uma educação voltada para os adultos não é de hoje. Foi na década de 1930 que a Educação Básica de adultos deu os primeiros passos para a delimitação de seu lugar na história. Algumas contribuições relevantes neste período são as de Paschoal Lemme, educador que impulsionou a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Nessa década, os educadores construíam um documento histórico que se destacaria na educação brasileira buscando revolucionar o cenário existente, o Manifesto dos Pioneiros. Sobre esse documento, Lemme afirma que:

O Manifesto dos Pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil. (LEMME, 2005, p. 172)

Anos mais tarde, a Constituição de 1934 estabelecia no Artigo 5º, inciso XIV, que o Estado deveria “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934). Neste período teve início uma consolidação da Educação Básica enquanto direito no país, bem como houve a formação inicial dos fundos de educação (BRASIL, 1934). Nessa mesma época, a sociedade passava por importantes transformações, concomitante ao processo de industrialização e a crescente migração para os centros urbanos. O ensino básico gratuito foi se expandindo, chegando a setores cada vez mais diversos da sociedade. Perceberam-se esforços nacionais para levar a educação elementar aos adultos, principalmente nos anos 1940 (BRASIL, 1997).

A década de 1940 foi considerada um marco na Educação de Adultos devido a algumas iniciativas políticas voltadas para essa modalidade de ensino, tais como: criação e regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essa última, criada em 1947, tinha como objetivo realizar a alfabetização em três meses, capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Nesse mesmo ano, foi realizado o 1º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos e, em 1949, realizou-se o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, evento que deixou a Educação de Adultos em destaque.

Nesse caminho dos eventos que se ocuparam de refletir sobre a Educação de Adultos e propor políticas públicas e acordos internacionais, é importante ressaltar a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Realizada a cada 12 anos, a

CONFINTEA tem como objetivo debater e avaliar as políticas implementadas para a Educação de Adultos.

A I CONFINTEA foi realizada no ano de 1949, em Elsinor (Dinamarca), e teve como pauta principal de debate as especificidades da Educação de Adultos. Uma das recomendações da Conferência é a inclusão nos documentos sobre os programas e métodos de ensino para adultos nos países participantes da Conferência, a fim de promover uma educação voltada para a realidade da população.

A II CONFINTEA ocorreu no ano de 1960, em Montreal (Canadá), e teve como foco principal a discussão para que os países desenvolvidos auxiliassem os que estavam em desenvolvimento a melhorar os índices de aprendizagem. Reforçando o papel do Estado na Educação de Adultos, a Declaração de Montreal salienta:

[...] a gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de pessoas adultas poderia esperar, de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos e entusiasmo do que havia sido possível em Elsinor: “Cremos que a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela”. (KNOLL, 2009, p. 32)

A III CONFINTEA, realizada em 1972, em Tóquio (Japão), foi uma Conferência com pautas voltadas para a garantia da educação integral para todos, independentemente da idade. Tendo um olhar para a Educação de Adultos para além da alfabetização, como aprendizes ao longo da vida, entende-se que é por meio da educação que se garante o desenvolvimento educacional e econômico do país. Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, Ireland (2014) afirma que:

Além de frisar que a educação pode acontecer em qualquer momento da vida, também se frisa que nem a escola nem o sistema educacional são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta se realiza. A aprendizagem e o adulto como aprendente ganham cada vez mais espaço nas discussões. (IRELAND, 2014, p. 39)

A IV CONFINTEA, ocorrida em 1985, em Paris (França), tinha como foco não só o direito a ler e escrever, como também a recursos educacionais e tecnológicos, estimulando habilidades individuais e coletivas, e que todos tivessem acesso à educação de qualidade.

A V CONFINTEA, realizada no ano de 1997, em Hamburgo (Alemanha), teve participação da sociedade civil e promoveu a criação da Declaração de Hamburgo, que trata a Educação de Adultos como um direito, assim como a promoção de uma educação voltada para a aprendizagem ao longo da vida, sendo formal ou informal, possibilitando aos indivíduos desenvolverem suas habilidades e conhecimentos. Esses ideais permitem, ainda,

ênfatizar que o direito à Educação Básica, o respeito aos direitos humanos e uma sociedade participativa propiciam desenvolvimento social.

Segundo a Declaração de Hamburgo (1998):

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial coletiva ou individualmente. [...] **É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito.** (V CONFINTEA, 1998, grifo nosso).

A VI CONFINTEA foi realizada em 2009 em Belém (Brasil) e tinha como objetivo:

Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; ênfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD) e renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação. (BRASIL, 2011)

Nessa Conferência, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, com diretrizes que buscavam uma Educação de Jovens e Adultos mais inclusiva e igualitária, tais como: desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de Educação de Adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto; promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e Educação de Adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação.

2.1 Dados nacionais sobre o analfabetismo

Durante décadas, a educação vem sendo apregoada como direito de cada cidadão brasileiro. No entanto, quando nos deparamos com levantamentos feitos por órgãos como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) observamos que, no ano de 2019, foram matriculados no Ensino Fundamental público aproximadamente 38 milhões de crianças (BRASIL, 2020). Nesse percurso, temos um afunilamento que provoca um contingente alarmante de pessoas que abandonam seus cursos. Isto se torna mais visível quando falamos em alfabetização e escolarização de adultos, haja vista que esta parcela da população tem poucas chances de usufruir seus direitos, sendo a educação um dos primeiros a ser abandonado.

Segundo a publicação do Censo de Educação Básica (BRASIL, 2020a) houve uma redução de 7,7% no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em 2019, tendo o menor patamar desde 2009, totalizando 3,2 milhões de estudantes. Nas redes municipais, o quantitativo de estudantes na EJA chegou a 1.304.575 matrículas em 2019, contra 1.354.712 no ano anterior (MEC, 2019).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), o Brasil possui 11 milhões de analfabetos, concentrados majoritariamente nas regiões Nordeste (56,2%) e Sudeste (21,7%) (BRASIL, 2019). Os números concentram-se entre os idosos e revelam a desigualdade social do nosso país. Segundo o levantamento, média da taxa de pessoas analfabetas é maior nas regiões Nordeste e Norte, seguidas do Centro-Oeste, Sudeste e por último a região Sul. O número do Nordeste é quase três vezes maior do que o índice do Sudeste – 6,2 milhões no Nordeste contra 2,4 milhões no Sudeste. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2019, houve uma queda de 7,7% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2020b) e, em 2016, constatou-se que 167 mil pessoas frequentaram os cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2016).

2.2 Analfabetismo funcional

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o analfabetismo funcional refere-se ao indivíduo que assina o seu nome, realiza cálculos sem complexidade, lê palavras ou frases simples, porém, sem interpretar a ideia do texto, não refletindo sobre eles e suas mensagens.

De acordo com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) do alfabetismo se divide em cinco grupos:

Analfabeto - Não identifica as letras, números, não realiza a leitura das palavras, frases e não realiza a operação de cálculos simples.

Rudimentar - Consegue identificar o que o texto informa de maneira direta sem necessidade de reflexão, realiza cálculos simples, possui noção de grandeza e reconhece as funções das pontuações no texto.

Elementar - Interpreta textos que requer uma certa reflexão mediana, realiza cálculos básicos, identifica gráficos e tabelas simples.

Intermediário - Interpreta textos com mais complexidade inclusive textos científicos, possui a capacidade de resumir textos, possui noção de sentido nas mensagens do texto como figura de linguagem, uso da pontuação, realiza cálculos complexos acima de milhões.

Proficiente - Escreve textos e expõe seus argumentos e criticidade, interpreta gráficos e tabelas mais complexos, realiza cálculos nas diversas variáveis.

De acordo com a pesquisa realizada pelo INAF em 2018 para identificar o índice de alfabetismo funcional no Brasil obteve-se a seguinte configuração:

Quadro 1 - Índice de Alfabetismo Funcional no Brasil em 2018

Nível de Alfabetismo	Percentual da População
Analfabeto	8%
Rudimentar	22%
Elementar	34%
Intermediário	25%
Proficiente	12%

Fonte: INAF

Segundo o INAF, são considerados analfabetos funcionais os indivíduos que fazem parte dos grupos analfabeto e rudimentar. E os alfabetos funcionais os dos grupos elementar, intermediário e proficiente.

De acordo com Rojo (2009), “o alfabetismo de nível pleno considera somente as capacidades de leitura literal dos textos e não a capacidade de leitura crítica”. (ROJO, 2009, p. 47). Assim sendo, o indivíduo alfabetizado funcionalmente não deve ser conceituado como indivíduo com letramento desenvolvido plenamente, pois para tanto é necessário a habilidade de leitura crítica e reflexiva.

2.3 Reflexões sobre relações do processo de ensino-aprendizagem

A década de 1940 foi um marco na Educação de Jovens e Adultos com importantes acontecimentos voltados para a Educação de Adultos, como mencionado anteriormente. Não podemos esquecer o grande preconceito que recaía sobre os analfabetos, uma vez que estes

não tinham direitos políticos e acreditava-se que seriam psicologicamente menos capazes que os demais estudantes. Em meio a essa correlação entre a alfabetização e o exercício cidadão, algumas iniciativas se destacaram para possibilitar um Brasil mais igualitário no âmbito socioeducacional. Nesse aspecto, um nome que propiciou um grande avanço na Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi Paulo Freire, que pensava em uma educação que seria muito mais do que o simples repetir e gravar sentenças e pequenas palavras, ou seja, a educação era muito mais do que o simples decorar técnico.

Para a efetivação de uma educação que tenha impacto e transforme de fato a vida dos estudantes, alguns conceitos são essenciais, segundo Paulo Freire. O primeiro deles, a autonomia, dá nome a um dos livros mais reconhecidos que escreveu. Em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1996), Freire disserta sobre a função da autonomia nos processos pedagógicos. Para o autor, a autonomia é partícipe de uma educação integralmente democrática, em que o educando alcança a sua liberdade.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida. (FREIRE, 1996, p. 48)

Freire estabeleceu um “sentido sócio-político-pedagógico, no qual a educação voltada para o desenvolvimento crítico e ativo é capaz de oferecer noções de responsabilidade e liberdade” (VIANA JUNIOR, 2017, p. 6), o que pode ser atribuído à correlação entre a aprendizagem de um conteúdo – que é, de fato, técnico – e a sua aplicabilidade no meio social onde o educando está inserido. Não por acaso, Zatti (2007) concebe que, no âmbito dos conceitos freirianos, a autonomia “é a ação dialógica feita no mundo com os outros que possibilita a própria construção” (ZATTI, 2007, p. 67).

Se a prática pedagógica prevê, em síntese, a adequação de um indivíduo ao seu meio, tendo em vista as potenciais colaborações de tal indivíduo para a melhoria do mundo que o cerca e para si mesmo, estimular a autonomia para esse sujeito é determinante para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1996), portanto:

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. (FREIRE, 1996, p. 55)

É em *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 1981), que encontramos um segundo conceito-chave da obra de Freire. Se a autonomia é um processo em permanente consolidação – se entrelaçando com a construção do sujeito –, é por meio de uma educação libertadora que essa pode ser viabilizada. O autor considera, sob esse aspecto, que a educação libertadora se trata de uma educação política (FREIRE, 1981). A educação, para Freire (1981), tem como finalidade a libertação dos indivíduos sob uma perspectiva que considera o mundo tal qual ele é: um espaço de reafirmação das classes dominantes. Uma educação libertadora, portanto, não se limita a ser uma mera reprodução dos conteúdos pelo educando, mas um instrumento do pensar e do viver.

A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 1987 *apud* FREIRE, 1981, p. 89)

O conhecimento, que Gadotti (1997, n.p.) afirma ser uma “ferramenta essencial para intervir no mundo”, deve ser esmiuçado para que possamos atrelá-lo, também, aos pressupostos freirianos. Tomemos como viável que uma educação libertadora seja, em realidade, uma educação política inserida na garantia da autonomia do educando. Tendo isso estabelecido, podemos questionar quais são os caminhos que o docente percorre – de si para si e de si para o educando – entre o início da prática docente e o alcance da liberdade.

Segundo Durante (1998, p. 19), “a aprendizagem e o saber de um grupo social são frutos da atividade cognitiva das gerações precedentes e da possibilidade de interação com o conhecimento construído”. Em Freire (1996), observamos algo bem próximo a isso quando o autor afirma que, em meio ao processo de ensino-aprendizagem o educando pode efetivamente aprender ao construir e reconstruir os saberes propostos pela docência. De outra forma, Freire (1996) assume ainda que cabe ao educador propiciar uma relação de equivalência – não há espaço para o saber estático e mecanicista – com o educando para que a aprendizagem ocorra.

Acerca dos conceitos de ensinar e aprender, Freire assegura que:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – *alguma coisa* – e um objeto indireto – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 13)

É em busca de compreender a relação entre o ensinar e o aprender que esbarramos na obra de Lev Vygotsky. Segundo o autor, o docente é essencial para influenciar toda a aprendizagem do educando (VYGOTSKY, 1982), sendo um mediador na tríade mundo-educador-educando. É interessante ressaltar que, no âmbito de uma educação libertadora, elimina-se a noção enraizada pelas instituições escolares não democráticas de que o educador é possuidor do conhecimento e o educando, por sua vez, limita-se a um repositório de informações estáticas.

É sob esse aspecto que a aprendizagem se torna uma transmissão de duas vias entre aquilo que ambos – educador e educando – absorvem do mundo para, em seguida, disponibilizar como conhecimento construído e transmutado. Entre o aprender e o ensinar encontram-se, então, dois outros conceitos de Freire: a leitura de mundo e o diálogo.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. **No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.** (FREIRE, 1996, p. 63, grifo nosso)

Se a leitura de mundo “revela [...] o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 63), cabe ao diálogo ser um canal que recebe tal leitura e, a seguir, a transmite. O diálogo, que Freire (1981, p. 42) conceitua enquanto “o selo do ato cognoscente”, se torna, então, basilar na prática docente. Ora, para apreender tal conceito basta ter em vista que, sob a ótica freiriana, o diálogo é menos uma troca de palavras que não possuem quaisquer sentidos para os agentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem, e mais uma ação – isso é, o colocar em movimento – que objetiva o desenvolvimento integral dos sujeitos: tanto o educador quanto o educando devem finalizar esse processo com um conhecimento mais amplo sobre si, sobre o mundo e sobre o outro.

Consideremos ainda que “a avaliação não é ato pelo qual **A** avalia **B**. É o ato por meio do qual **A** e **B** avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico” (FREIRE, 1981, p. 21). Não por acaso, vemos Freire (1996, p. 63) afirmar que “ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno”. Nesse segmento, faz-se mister salientar que o

sujeito é indissociável do seu contexto social e da sua conjuntura histórica (VYGOTSKY, 1982) e, a partir disso, tanto o educador quanto o educando possuem iguais condições de aprender e ensinar no âmbito pedagógico. Para isso, basta que ambos sejam familiarizados com o que compreendemos como vital na obra de Paulo Freire: não há conhecimento absoluto sobre o que quer que seja e somos todos, no fim das contas, aprendizes.

Esse é o momento oportuno para tratar, então, da diferenciação entre o sentido e o significado da prática docente. Para Basso (1998), o significado da docência refere-se à sua finalidade diante do contexto em que está inserida, ao passo que o sentido dessa execução é dado em âmbito pessoal, como observamos abaixo:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. (BASSO, 1998, *on-line*)

Por meio das leituras, poderemos comprovar a importância de ter um olhar diferenciado sobre estes educandos, que são sujeitos interagindo com o ser e o fazer. Ao tratar da prática do professor por meio da perspectiva psicogenética, sociointeracionista, não podemos esquecer de Vygotsky (1989), que aborda a importância da interação social de forma dialógica do indivíduo com seus pares, apontando que por meio dela ele se desenvolverá.

A modalidade EJA é caracterizada pela diversidade e heterogeneidade, com sujeitos que trazem consigo conhecimentos e vivências que são de suma importância na aprendizagem. Os discentes da EJA possuem uma meta em comum: aprender. Cada um na sua singularidade.

Mantendo o viés do desenvolvimento na relação entre os indivíduos em um contexto sócio-histórico, Durante (1998) entende que os diferentes contextos sociais e as interações com o outro propiciam processos diferenciados de aprendizagem e de construção de conhecimento. O discente adulto possui conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo da vida, conhecimentos estes que não são escolares, mas que devem ter relevância na proposta pedagógica dos docentes, já que são essenciais na formação desse sujeito como pessoa e cidadão.

Segundo Durante (1998), a alfabetização e a escolarização referem-se a um dos tipos de letramento. Em contrapartida, os processos de interação com o contexto social são decisivos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto do seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio. O desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados à experiência no coletivo. A aprendizagem e o saber de um grupo social são frutos da atividade cognitiva das gerações precedentes e da possibilidade de interação com o conhecimento construído. A interação com o conhecimento construído é o ponto-chave para reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados. (DURANTE, 1998, p. 19)

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, no Brasil, quase 11 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não estudavam ou se qualificavam. Esse mesmo estudo mostra o número de 11,3 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos, o que corresponde a 6,8% da população. Cabe ressaltar que, segundo o MEC, o ano de 2019 obteve o menor investimento da década na Educação de Jovens e Adultos, sendo utilizados apenas 22% do orçamento previsto.

Essa problemática não é de agora, Piconez (2006), em uma de suas pesquisas, revelou que existe uma população brasileira economicamente ativa esquecida pelo sistema educacional do país. A autora salienta que a desigualdade social na educação é diferenciada por classe social, mesmo com ações de políticas públicas ao longo da história da EJA. Tais ações deveriam garantir o direito à educação pública, universal e igualitária.

No que concerne à escola, é significativo que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dialogue com a realidade do aluno de forma que ele possa compreendê-la e se sentir/fazer parte dela. É importante que o ambiente escolar seja integrado com propostas pedagógicas que incentivem a reflexão, leitura, pesquisa, criticidade, criatividade, consciência e autonomia, de maneira que ele seja sujeito participativo no processo de construção do conhecimento. Segundo Piconez (2006, p. 57):

Pensar soluções para tais problemas passa pela questão da cidadania, entendida como participação crescente na vida social, política e econômica do país. Nessa perspectiva, é imprescindível que a escola tenha condições compatíveis com sua função de dar acesso aos conhecimentos culturalmente descobertos e acumulados pelo homem, estabelecendo uma organização pedagógica consoante com os conhecimentos prévios de seus alunos e do contexto em que vivem.

2.4 O Docente e a EJA

Outro aspecto importante a ser considerado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos se refere ao olhar sobre os alunos, respeitando a pluralidade de pessoas, culturas e hábitos. Sob este enfoque nesta modalidade de educação:

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional. (ARBACHE, 2001, p. 22)

A Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que simplesmente ensinar ao aluno a grafar o próprio nome e a ler um amontoado de palavras desconexas entre si. Para o Ministério da Educação, a EJA define-se como a modalidade “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e [...] [um] instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Atualmente, a EJA tem como objetivo proporcionar uma escolarização que seja ampla e de qualidade, não apenas de projetos isolados. Porém, é necessária uma ação contínua, com atividades significativas, na qual os discentes possam dialogar com seus pares não somente no ambiente escolar, mas no seu cotidiano de vida.

No Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2020 (BRASIL, 2020b), observamos o andamento institucional da meta 10, referente à modalidade EJA. Constatamos que, do mínimo de “25% das matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional até 2024” (BRASIL, 2020b, p. 53), no ano de 2019 apenas 1,6% foram alcançados, sendo a maior parte concentrada nas áreas urbanas do país e ocupadas por mulheres.

O professor, mesmo nas situações em que ainda é socialmente reconhecido como detentor de conhecimento, precisa considerar que os alunos da EJA não chegam até ele sem conhecimento. É importante, por sua vez, que as propostas pedagógicas disponibilizadas aos alunos, incluam os conhecimentos e experiências dos educandos.

Cabe ressaltar que para se considerar uma proposta pedagógica que seja adequada aos alunos da EJA, é preciso considerar também as características do corpo docente da EJA, o que deve ser uma preocupação dos sistemas de ensino e das escolas de uma maneira geral, ao oferecerem a modalidade Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Leôncio Soares:

A falta de profissionalização do educador de EJA é evidenciada, assim, pelos egressos, como o principal problema para uma inserção profissional específica [...]. Se, de um lado, os entrevistados reconhecem a existência de múltiplos espaços em que o educador de EJA pode atuar, de outro, julgam o campo de trabalho bastante restrito. Essa última representação é particularmente forte entre os egressos que não atuam especificamente com jovens e adultos [...]. Na visão dos professores que

atuam/atuavam na habilitação, é preciso que a universidade participe da constituição do próprio campo, ainda caracterizado pela dispersão. [...]. Por meio dos relatos, percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que ela é oferecida. (SOARES, 2008, p. 95-96)

Em observação à ausência da EJA na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Carvalho *et al.* (2020, p. 58) consideram que “houve uma invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos por parte dos especialistas que trabalharam na construção do documento”, o que dialoga com o aporte teórico de Soares (2008). Ao interligar ambas as literaturas, podemos alegar que, se não houve atenção específica à EJA na construção da BNCC, isso se deve, em parte, à ausência de profissionais especialistas na área, seja para atuar como corpo docente, seja para defender a pauta da EJA na consolidação das políticas públicas de educação. Como conclusão da pesquisa, Carvalho *et al.* (2020) pontuam que essa parcela da população, em vista das particularidades para o seu aprendizado, não deve ser desconsiderada, mas debatida por profissionais do ramo.

No estudo de Oliveira (1997), são apresentados os indicadores que mediram os atributos relevantes dos indivíduos pesquisados, observando diferenças individuais em habilidades relacionadas à escola, desempenho escolar e trabalho. Tais indicadores nos remetem à importância de considerar a dissemelhança entre os sujeitos pois, mesmo sendo do mesmo grupo cultural, cada um tem uma maneira peculiar de construir conhecimento e aprendizagem. Assim sendo, o local onde reside, a idade e a baixa escolaridade não podem ser utilizados como instrumento avaliador do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Entendemos que não cabe ao educador rotular ou avaliar os educandos por critérios absolutos, pois cada um desenvolverá sua aprendizagem em seu tempo, levando em consideração que o processo de ensino-aprendizagem tem suas particularidades e especificidades. Na Educação de Jovens e Adultos encontra-se um universo multicultural, com indivíduos que nunca tiveram experiência escolar e outros que em algum momento da vida frequentaram a escola. Porém, o que todos têm em comum é que cada um traz para o ambiente escolar a sua experiência de vida, contribuindo na interação social e no processo de aprendizagem coletiva.

Outra questão importante é que o educador estimule o educando a construir o seu conhecimento não apenas como ouvinte, mas pesquisando, incentivar que ele faça indagações, reflexões, aumentando sua criticidade levando-o a autoria da construção de seu próprio conhecimento. Cabe ao educador propiciar atividades que promovam a curiosidade,

questionamento e pesquisa. O que nos remete a Demo (2006, p. 50): “[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”.

Um fator que podemos destacar é a avaliação, que além de ser uma forma eficaz de contribuir com a construção do saber, deve orientar a aprendizagem. A avaliação não pode ser utilizada como uma punição, mas sim como instrumento dialógico e construtivo. Esta prática tem como objetivo proporcionar atividades que visam o melhor para o educando, sendo diagnóstica e com o intuito de inclusão e jamais de exclusão.

Para Luckesi (2002), o aluno da EJA chega à escola depois de diversas recusas na sua trajetória de vida. Ele busca no educador um estímulo para se manter focado nos seus objetivos de vida e de aprendizagem. É de suma importância que se apresentem propostas educacionais adequadas ao contexto do aluno e interagindo com ele da melhor maneira possível. Além disso, é importante que as avaliações sejam inclusivas e construtivas, tendo como principal foco o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do educando.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

No ano de 1985, iniciou-se o Programa de Educação Juvenil (PEJ) em Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Ofertado no período noturno, o PEJ tinha como objetivo de alfabetizar jovens na faixa etária de 14 a 20 anos de idade, que não puderam permanecer no ensino regular. De acordo com Ribeiro (1986, p. 77), o objetivo do PEJ "não é apenas deflagrar um processo de alfabetização que leve a uma utilização consciente do código gráfico, mas formar, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade." Sendo assim, o intuito do Programa¹ era alfabetizar e formar cidadãos conscientes de seus direitos, proporcionando uma nova oportunidade escolar, de vida e de trabalho. O PEJ funcionava no horário noturno, com proposta pedagógica curricular que englobava as disciplinas de Matemática, Linguagem, Realidade Social, Cidadania, Saúde, Cultura e Educação Física. Segundo Ribeiro:

A proposta era: concretizar no horário noturno dos CIEP's, um programa de educação juvenil, para trazer de volta às escolas os jovens de 15 a 20 anos que não frequentaram os que delas se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, O programa envolverá estudo intensivo, e não seriado, bem como atividades esportivas e sócio-culturais. (RIBEIRO, 1986, p. 36)

No ano de 1987, o PEJ passou a ser dividido em dois blocos, sendo o bloco I destinado à alfabetização e o bloco II ao maior desenvolvimento da leitura, escrita e cálculos (primeiro segmento do Ensino Fundamental). No ano de 1996, devido à grande procura de discentes e docentes, o PEJ passou a atender, além da alfabetização, os educandos do segundo segmento do Ensino Fundamental, por meio do PEJ II que, assim como o PEJ I, foi dividido em dois blocos, sendo a maioria composta por educandos de 14 a 25 anos. Mesmo sendo oferecido pelo sistema público, o PEJ não tinha reconhecimento oficial, sendo impedido de certificar os discentes. A certificação foi autorizada no ano de 1999 pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME-RJ), por meio do Parecer nº 03/99. Segundo Fernandes (2012, p. 99):

Como se pode observar, a mudança dessa situação só ocorreria em 1999, por meio do Parecer nº 03/99 do Conselho Municipal de Educação, que aprova o Projeto de Educação Juvenil nas etapas PEJ I e PEJ II, passando-se, a partir de então, a ser emitida a certificação para os concluintes do Ensino Fundamental retroativamente a 1998, bem como toda a documentação referente à trajetória escolar dos estudantes

¹ Segundo Fernandes (2012, p. 89), "apesar do uso do termo "Programa", por alguns autores, para fazer referência ao PEJ, desde sua concepção até a alteração aprovada pelo parecer CME-RJ/CEB nº 06/2005, a educação juvenil foi, oficialmente, denominada Projeto de Educação Juvenil (PEJ).

matriculados. Este documento também estabeleceu nova faixa etária para matrícula dos estudantes interessados no PEJ - I e II. Para o PEJ I ficou compreendida dos 14 aos 22 anos, ao passo que para o PEJ II, compreendia dos 14 aos 25 anos.

Nessa continuidade, em âmbito nacional, há ainda outros marcos legais essenciais. A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 determinou, no Artigo 6º, as estruturas e a duração dos cursos da EJA (BRASIL,2000), o Plano Nacional da Educação (PNE) delimitou ações estratégicas para a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2001) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, aprovado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, voltou-se para a facilitação do acesso ao ensino para os estudantes das áreas rurais (BRASIL, 2004).

No âmbito do município do Rio de Janeiro, em virtude da grande procura de adultos dentre outros aspectos, o Parecer nº 06, de 02/02/2005 do CME-RJ, modifica o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Como relata Fernandes (2012, p. 101-102):

Nesse momento, que marcou mais uma etapa no avanço da oferta de EJA pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o Projeto de Educação Juvenil registrando 32.869 matrículas (2004), o Parecer nº 06/2005 do CME/RJ garante novos avanços para a modalidade, aprovando a mudança de sua designação para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Esta nova denominação atende ao que, efetivamente, vinha caracterizando o atendimento real na modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação. Além dessa importante alteração que, ao mudar a designação do PEJ para PEJA altera, também, o seu *status*, tendo em vista que o mesmo passa a ter a “força” de um “Programa”, foi aprovada, pelo mesmo Parecer, a ampliação da oferta da modalidade para o horário diurno, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil visando a ampliar a escolaridade de jovens e adultos sob supervisão da SME/RJ, a redefinição das matrizes curriculares mediante autorização da SME.

A partir deste Parecer, que também cria o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) como escola exclusiva de EJA, foi possível implementar o programa no horário diurno, em diferentes escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atendendo a um número maior de estudantes.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) é constituída por 11 CREs, o CREJA e 2 Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Todos têm o Programa de Educação de Jovens e Adultos, sendo distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 - Distribuição do Programa de Educação de Jovens e Adultos nas CREs

CREs	ESCOLAS	CEJAs (Centros de Educação de Jovens e Adultos)
1ª CRE	9 escolas	-
2ª CRE	14 escolas	-
3ª CRE	17 escolas	-
4ª CRE	18 escolas	1 CEJA-MARÉ (manhã, tarde e noite)
5ª CRE	15 escolas	-
6ª CRE	7 escolas	1 CEJA-ACARI (manhã, tarde e noite, que passou a ser oferecido em 2020)
7ª CRE	15 escolas	-
8ª CRE	17 escolas	-
9ª CRE	12 escolas	-
10ª CRE	14 escolas	-
11ª CRE	4 escolas	-
		1 CREJA
TOTAL	142 escolas	2 CEJAs e 1 CREJA

Fonte: SME/RJ

O PEJA é estruturado em PEJA I (1º segmento do Ensino Fundamental) e PEJA II (2º segmento do Ensino Fundamental), ambos possuem dois blocos. No PEJA I, tanto no bloco I quanto no bloco II, as aulas são mediadas por um único professor, sendo a disciplina de Educação Física orientada por outro docente. No PEJA II, são disponibilizadas na proposta curricular as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História/Geografia, Ciências, Linguagem Artística (para o Bloco 1), Língua Estrangeira (para o Bloco 2) e Educação Física. As turmas têm uma disciplina por dia, e as aulas são desenvolvidas de segunda-feira a quinta-feira. Na sexta-feira ocorre o Centro de Estudos com os professores mediados pelo Professor Orientador (PO), função regulamentada pela resolução SME nº 1311, de 14 de outubro de 2014, sendo as turmas atendidas nesse dia pelas disciplinas de Linguagem Artística ou Língua Estrangeira.

A carga horária é de 4 horas diárias, tanto no PEJA diurno (manhã e tarde) quanto no noturno, com exceção do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos, que possui programas de ensino com carga horária de 4 horas diárias presenciais, 2 horas diárias semipresenciais e EAD (Educação a Distância). A avaliação do PEJA é trimestral, porém o aluno pode avançar para outro bloco a qualquer momento do ano letivo, desde que

atinja os objetivos de aprendizagem propostos. É necessário que o educando passe por todas as Unidades de Progressão (UP) para que possa mudar de bloco e, cada bloco possui 3 UPs. A recuperação é paralela ao período letivo, de forma que o educando possa avançar de bloco de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem.

A Resolução SME nº 25, de outubro de 2017, que se refere à matrícula e alocação dos educandos nas turmas, define que a idade mínima para ingressar no PEJA passa a ser 17 anos. Sinaliza, porém, que em casos específicos e direcionados pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), pode haver o ingresso de discentes de 15 e 16 anos no PEJA.

Em 2004, por meio do Decreto nº 23.996, de 3 de março de 2004, foi criado na Prefeitura do Rio de Janeiro o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), totalmente voltado para a Educação de Jovens e Adultos e oferecendo aulas semipresenciais com seis opções de horários, propondo atividades interdisciplinares e diversificadas. Atualmente, o CREJA possui quatro opções de horários semipresenciais: dois no diurno e dois no noturno, sendo o noturno oferecido desde o ano de 2012, ano em que foi criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA MARÉ) também voltado totalmente para a Educação de Jovens e Adultos, que tem o CREJA como referência.

De acordo com a Resolução SME nº 176, de 22 de novembro de 2019, a organização das turmas do PEJA² são de no máximo 30 alunos, podendo ter até 4 estudantes com necessidades educacionais especiais. No CREJA, por ter atendimento e carga horária diferenciados, o quantitativo é de 13 estudantes no máximo, podendo incluir 2 estudantes com necessidades educacionais especiais. No CEJA, que também possui atendimento e carga horária diferenciados, assim como o espaço físico das salas de aula, o quantitativo é de no máximo de 15 alunos, podendo atender 2 alunos com necessidades educacionais especiais.

Além do Coordenador Pedagógico, que articula a proposta pedagógica de toda a unidade escolar, o PEJA conta com um Professor Orientador (PO), um profissional capacitado e específico do programa, para participar das reuniões pedagógicas representando o PEJA. Contudo, foi só a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais, e das reivindicações por melhorias no PEJA, que o Programa ampliou em seus quadros o papel do Professor Orientador. Entre as atribuições do Professor Orientador do PEJA, estão:

Procurar articular o PEJA ao Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que todos os espaços, materiais e atividades da U.E., incorporem os alunos dessa modalidade de ensino (como acesso à sala de leitura, mapas, dicionários e outros). Participar ativamente na avaliação do trabalho desenvolvido pelo PEJA da Unidade

² Todas as escolas que atendem a modalidade PEJA seguem as orientações da GEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos) da SME/RJ.

Escolar, compreendendo que o resultado desse trabalho é de responsabilidade de todos, portanto o aluno não será o único a ser avaliado, mas todos os profissionais envolvidos. Buscar articular parcerias com outras instituições sociais, de modo a favorecer o desenvolvimento integral desse aluno, seja em termos de atividades culturais e/ou de saúde. Coordenar assembleias periódicas com os alunos sobre o funcionamento do PEJA, avaliação, propostas e compromissos, para um melhor desenvolvimento do trabalho. Buscar meios para identificar alunos faltosos, motivo das faltas, buscar mecanismos para reverter esse quadro. (RIO DE JANEIRO, 2017, *on-line*)

No que diz respeito ao perfil do PO, algumas características são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de excelência. Tais características facilitam o alcance das atribuições anteriormente citadas, são elas:

Ser um profissional curioso, questionador, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada. Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse pelos alunos do PEJA. Ter disponibilidade para ouvir, dialogar e refletir em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJA. Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social. (RIO DE JANEIRO, 2017, *on-line*)

3.1 Os trajetos e as possibilidades da Escola Municipal Esperança³

A Escola Municipal Esperança, onde foi realizada nossa pesquisa, localiza-se no bairro de Guadalupe, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, e pertence à 6ª CRE. A escola foi inaugurada em 02 de maio de 1974 e funciona nos turnos manhã e tarde, atendendo o segundo segmento do Ensino Fundamental. A partir de 2005, passou a oferecer a modalidade EJA no turno da manhã, sendo PEJA I, Blocos I e II. Em 2016, passou a disponibilizar o turno da noite com turmas do PEJA I e II.

Atualmente, a unidade possui um total de 794 alunos, distribuídos nos três turnos, com atendimento do segundo segmento do Ensino Fundamental e a modalidade EJA. Destes 794 alunos, 170 estão matriculados no PEJA, incluindo 14 alunos com necessidades educacionais especiais.

No período de realização dessa pesquisa, no turno da noite, os alunos tinham aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia e Educação Física. Não contavam com aulas de Linguagem Artística, Língua Estrangeira e Ciências por falta de professor. No turno

³ Nome fictício adotado na presente pesquisa.

da manhã, os alunos do PEJA I têm uma professora que ministra todas as disciplinas do núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Os alunos com necessidades educacionais especiais recebem atendimento na sala de recursos dois dias por semana no contraturno, com 50 minutos de atendimento por dia, com atividades diversificadas e lúdicas mediadas por um professor. Os alunos também têm acesso à Sala de Leitura às quartas-feiras. Nesse espaço há um maior incentivo à leitura e o aluno escolhe o livro para leitura em casa, devolvendo na semana seguinte.

4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E DESCRIÇÃO DO CORPUS

Esse trabalho apresenta um estudo sobre Aprendizagem de Jovens e Adultos – sentidos produzidos pelas perspectivas discentes e docentes. Dessa forma, nossa pesquisa considerou a abordagem qualitativa.

As pesquisas qualitativas nos trazem questões imensuráveis como: sentimentos, opiniões, motivações; e têm como objetivo de estudo a compreensão de fatos, acontecimentos e comportamentos, o que pode nos trazer maiores informações, podendo nos aproximar mais da realidade da pesquisa.

Gatti e André (2011) trazem quatro pontos relevantes da pesquisa qualitativa:

- i) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques; ii) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas; iii) Discussão sobre a diversidade e a equidade; e iv) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34)

Os atores envolvidos nessa pesquisa são os discentes e os docentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por meio da pesquisa realizada, analisamos as experiências reveladas por entrevistas que, devido ao contexto da pandemia de Covid-19, foram realizadas de forma remota e nos permitiram compreender o posicionamento de cada entrevistado, buscar sentidos em silêncios, em suas reminiscências e expressões faciais.

Esse percurso foi realizado com uma turma do PEJA 2, bloco II, com a qual as entrevistas foram realizadas individualmente, com os sete discentes da turma que foram escolhidos por meio de sorteio. No que se refere aos docentes, foi realizado um grupo focal, que é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e interação, com os quatro professores que lecionam nesta turma, e o foco das entrevistas foi a aprendizagem. A escolha pelo método grupo focal foi devido ao fato de ser

Uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. O GF difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que

propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista. (BOMFIM, 2009, p. 780)

Além disso, os grupos focais nos proporcionam um espaço de debate aberto e acessível, em que todos os envolvidos estão em “pé de igualdade”. A metodologia foi aplicada em formato remoto, uma vez que as plataformas digitais, tais como o *WhatsApp*, possibilitam chamadas de vídeo em grupo, dessa maneira acarretando a interação entre os integrantes sem, todavia, impactar negativamente a experiência. Ressaltamos que a escolha do formato remoto foi devido à pandemia do coronavírus e as aulas estarem em formato remoto.

A entrevistadora abordou o tema da pesquisa para conduzir, inicialmente, a entrevista, deixando, porém, o informante se expressar de maneira natural, a fim de colher suas palavras, opiniões e impressões a respeito desse processo em sala de aula, entendendo que é na troca com seus pares e na diversidade da escola que se dá a aprendizagem dos discentes, como mencionam Libâneo, Oliveira e Toschi:

É através da escola que acontecerá o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativas na sociedade em que vivem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419)

Nessa perspectiva, os docentes no grupo focal também abordaram o referido tema e a entrevistadora os conduziu a partir de alguns questionamentos: os sentidos da aprendizagem pelas perspectivas discentes e docentes. Que propostas didáticas podem ser sugeridas para atender a individualidade de cada discente, proporcionando uma aprendizagem cada vez mais significativa? Que limites e possibilidades se colocam no caminho? Apesar de haver a condução da entrevista – para que o foco se conservasse na aprendizagem do educando –, os informantes falaram a partir de suas opiniões, não tendo havido interferência da entrevistadora nas respostas apresentadas.

A realização dessas entrevistas seria em formato presencial, previamente agendadas. Contudo, viveu-se um momento delicado da pandemia mundial do coronavírus, que previu um isolamento social urgente e necessário, o que impossibilitou essa proposta. Assim, as entrevistas individuais com os discentes foram feitas por via remota, por plataformas que eram acessíveis a todos os envolvidos. Com os docentes, o grupo focal se deu, igualmente, por via remota, através do aplicativo *WhatsApp*, visto que já acessavam essa plataforma. As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas, com a autorização dos participantes. A partir disso, os dados produzidos através das entrevistas, foram tratados através da literatura pertinente.

Seguimos, conforme o exposto em Alves e Silva (1992), os passos essenciais para a realização da análise de dados na área da Educação. A produção dos dados foi realizada em consideração ao seu contexto por meio da “composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados” (ALVES; SILVA, 1992, p. 63). Expostos os núcleos de interesse, buscamos “uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador” (ALVES; SILVA, 1992, p. 65). Após tal sistematização, o terceiro passo foi a redação qualitativa em tópicos e temáticas mais relevantes, de acordo com a pesquisadora (ALVES; SILVA, 1992).

4.1 Análise de Conteúdo

Após a coleta de dados da pesquisa, nos voltamos para a análise dos dados e para a escolha da técnica a ser utilizada. Tal escolha foi feita de maneira que a pesquisadora tivesse um olhar minucioso e que abrangesse os dados coletados em sua totalidade. Utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) para analisar os dados coletados na pesquisa de campo.

A Análise de Conteúdo é um método com uma série de técnicas, de formato qualitativo, que direciona a coleta e o tratamento dos dados (BARDIN, 2011). Estes dados podem ser, por exemplo, falas de pessoas entrevistadas.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo caracteriza-se:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Bardin (2011) indica que a Análise de Conteúdo engloba três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise é a fase de organização que, segundo Bardin (2011), envolve a leitura "flutuante". Esse é o momento em que se tem o primeiro contato com os documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e objetivos, assim como com os indicadores que nortearão a análise final da pesquisa.

A fase de exploração do material é a mais longa, pois é a efetivação das decisões da pré-análise, é quando se faz a codificação e categorização do material, o que requer maior

detalhamento. Segundo Bardin (2011), essa fase consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

A fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação é baseada nos resultados brutos, por meio dos quais o pesquisador buscará interpretar os documentos para além do que foi falado ou escrito, de maneira a torná-los significativos e válidos.

O formato mais comumente utilizado para fazer a análise de conteúdos é a categorização. De acordo com Bardin (2011), essa categorização tem por objetivo final fornecer apontamentos que ajudem na construção dos resultados da pesquisa. Nesse contexto, o pesquisador poderá interpretar os resultados obtidos, relacionando-os com contexto social que o motivou à pesquisa. Além disso, a categorização abrange duas etapas: o inventário – onde há o isolamento dos elementos; e a classificação, que consiste em repartir os elementos, estabelecendo a organização das mensagens (BARDIN, 2011).

Assim sendo, analisamos as falas dos participantes da pesquisa e o método de análise dos dados considerou a leitura qualitativa.

Esquema 1 - Análise categorial-temática referente à evasão escolar (discentes)

Categoria Temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Sexo
Família	Pai	3	"Meus pais bebiam muito e não se preocupavam com os estudos."	F
	Mãe	1	"Acabei que eu me atrasei um pouco na escola por conta da minha mãe que ela tinha diabetes então, às vezes, eu não conseguia ir pra escola e cuidava dela."	M
Trabalho	Trabalhar Trabalhando	9	"Aos 12 anos eu tinha que trabalhar pra comer e me vestir, aí parei de estudar."	F
		1	"Eu sempre fui de trabalhar e faltar a escola para trabalhar."	M
			"O motivo que fez eu parar os estudos foi porque eu comecei a trabalhar num tribunal e eu trabalhava de madrugada."	F
			"Eu morava na Paraíba, parei de estudar, eu tinha o que? 19 anos, aí não tinha como mais ir pra escola, comecei a trabalhar."	F
			"Na época eu estava trabalhando todo dia, aí eu peguei e saí."	F

Fonte: Ana Lucia Bittencourt, 2022.

Esquema 2 - Análise categorial-temática referente ao retorno escolar (discentes)

Categoria Temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Sexo
Família	Filho	3	"O que mais me motiva a aprender e estudar são meus filhos."	F
	Filha	4	"Aos meus filhos que me dão força para estudar."	F
			"A minha filha e nora me incentivam a estudar."	F
Emprego	Trabalho Trabalhar	7	"Pra mim terminar os estudos porque eu tenho que arrumar um trabalho, por conta dos meus estudos eu não consigo arrumar um trabalho."	M
		2	"Preciso estudar pra ter um trabalho e ajudar em casa, aí voltei pra escola."	M
			"Eu quero um bom trabalho, pra isso eu preciso estudar."	F
			"Bom, primeiro de tudo o meu exército, porque eu preciso do meu estudo pra trabalhar lá."	M
			"Eu preciso estudar pra conseguir trabalhar num lugar melhor."	F

Fonte: Ana Lucia Bittencourt, 2022.

Esquema 3 - Análise categorial-temática referente a temas relevantes e aprendizagem (discentes)

Categoria Temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Sexo
Musicalização	Música	2	"Poderia ter professor de música."	F
	Teoria musical	1	"Tinha que ter mais em relação a cultura também, em relação a teoria tinha que ter teoria musical também na escola."	M
Tecnologia	Internet	4	"Bom, queria um assunto legal pra mim... Um assunto legal pra mim seria a internet. Tem coisas que vejo e não entendo nada."	M
			"Seria bom ter aula pra aprender a mexer na internet."	F
			"Assim, queria aprender sobre a internet porque agora na pandemia tá difícil estudar."	M
Empatia	Respeita	1	"Falar sobre o respeito, respeitar as pessoas. Ninguém respeita ninguém."	F
	Respeitar	1		
	Respeito	2	"Eu acho que deveria ter o respeito ao próximo, tem muita gente que ainda tem preconceito."	F

Fonte: Ana Lucia Bittencourt, 2022.

Esquema 4 - Análise categorial-temática referente aos desafios/ensino-aprendizagem
(docentes)

Categoria Temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Sexo
Reflexão	Pensar	2	"Dar aula é um desafio diário, independente de PEJA ou regular. Porque o conhecimento, a reflexão... A gente sabe que isso são ferramentas de trabalho da aula. São instrumentos que a gente usa, né? É o pensamento, a reflexão. E isso dá muito trabalho, e pouca gente quer pensar. Então é um desafio constante..."	M
	Pensamento	1		
Métodos de Aprender	Metodologia	1	"Os maiores desafios são a idade elevada, que não trazem a mesma facilidade e "frescor" para a aprendizagem, e a falta de tempo para se dedicar aos estudos por conta do trabalho e outras atividades. O desafio é adequar a metodologia para facilitar a aquisição de conhecimentos teóricos necessários, e incorporar isso a visão de mundo que o aluno traz."	F
	Aprendizagem	5		
Conteúdo	Currículo	1	"Tento levar pro dia a dia... O que é que aquilo vai servir pra ele no dia a dia. Então, infelizmente eu sou obrigado a adiar algumas coisas do currículo que não têm utilidade pro mundo dele. Infelizmente."	M
Heterogeneidade	Diferentes	1	"Assim, a nossa grande dificuldade é esse universo de alunos diferentes. Você tem aluno que tá parado há 20 anos. Você tem aluno que é adolescente e tá vindo pra noite. Você tem alunos com dificuldades. E isso te deixa meio perdido, porque pra cada um é uma estratégia diferente." "O maior desafio do Peja, hoje, é essa turma de forma heterogênea. A gente não sabe o que é que vem daqui a um mês." "Nós temos alunos heterogêneos. A forma deles de pensar é diferente, principalmente os mais velhos. Eu não sei a palavra correta, eu acho que tem que ter empatia com eles."	M
	Diferente	1		
	Heterogênea	3		
	Heterogêneo	1		
				F
				M

Fonte: Ana Lucia Bittencourt, 2022.

Esquema 5 - Análise categorial-temática referente aos desafios/avaliação (docentes)

Categoria Temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Sexo
Avaliação	Prova	4	"Mas, classicamente, a avaliação não é só a prova, é o todo do aluno, entendeu? A avaliação é o todo da sala de aula, pelo menos pra mim. Então, o grande desafio é você conseguir observar o ser humano." "O desafio maior é perceber individualmente como eles adquiriram o conhecimento proposto pra além das provas e avaliações padronizadas."	M
	Avaliações	3		F
	Provas	1		
Compreensão	Compreendeu	1	"É que o adulto você traz outros conhecimentos e, às vezes, não consegue identificar se ele compreendeu o assunto, aí fica difícil avaliar." "Avaliar pra mim, a dificuldade é você tentar descobrir que o aluno fez a assimilação do que foi ensinado."	F
	Assimilação	1		M

Fonte: Ana Lucia Bittencourt, 2022.

Esquema 6 - Análise categorial-temática referente aos temas relevantes e aprendizagens (docentes)

Categoria Temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Sexo
Princípios	Ética	2	"Eu acho que todo mundo, todos os alunos e todas as pessoas do mundo devem aprender a viver ética. Entendeu? Essa é a coisa mais que eu acho que deveria estar sempre em voga, sempre em evidência: ética."	M
Pluralidade	Diversidade	1	"Acho que podemos aproveitar a diversidade do PEJA e trabalhar esse tema, articular essa diferença de idades como uma possibilidade de troca de informações e opiniões."	F
Cidadania	Cidadão	3	"Eu acho que cidadania seria um tema muito importante." "Eu acredito que a questão da formação do cidadão. A questão da cidadania, dos direitos e deveres, quais são os meus direitos e meus deveres, isso ajuda muito. Até na formação com o aluno mais participativo na sala de aula."	F
				M

Fonte: Ana Lucia Bittencourt, 2022.

4.2 Análise das narrativas discentes

D1 é do sexo masculino e sua primeira participação no PEJA foi na Escola Municipal Esperança (EME). O educando afirma ter parado de estudar durante o período pandêmico, mas diz que ia à biblioteca escolar a fim de buscar as apostilas para o ensino remoto. Demonstrou ter tido dificuldades com a adaptação, uma vez que o seu acesso à internet é limitado. Também assinala que possui mais dificuldades para aprender com as aulas virtuais do que com as aulas presenciais.

D2 é do sexo feminino e já estudou em outras duas escolas antes da EME. Deixou de frequentar a escola, quando criança, em decorrência do alcoolismo dos pais. A ausência de responsáveis que se preocupassem com os estudos de D2 foi, segundo a entrevistada, a principal razão pela qual deixou de frequentar o ambiente escolar. Ao falar sobre a razão de seu retorno, a entrevistada diz que foi um processo acidental, conforme lê-se no trecho destacado a seguir:

Eu vou ser bem sincera. Eu, assim, nessa minha vida assim doida... Eu aprendi a fazer empada. Eu trabalho como diarista, então uma certa vez eu fazendo uma faxina na casa de uma senhora, faço a receita de empada. Como minha filha faz o futebol que é próximo à escola, eu falei assim: vou me matricular na escola pra vender empada. Só que foi completamente o contrário, a escola me atraiu de tal forma que eu falei assim “não, eu tô aqui é pra estudar, eu gostei dos professores, eu gostei...”. Eu fui muito bem acolhida na Escola Municipal Esperança. (D2)

D3 é do sexo masculino e iniciou no PEJA no ano de 2019, tendo se atrasado no desenvolvimento escolar em decorrência da doença da sua mãe. Ao dizer o que pretende com o retorno à sala de aula, D3 diz que a sua principal motivação é encontrar um emprego e, no futuro, fazer um curso de nível superior. Para D3, educadores e educandos aprendem simultaneamente uns com os outros.

D4 é do sexo masculino e faz menos de um ano que frequenta o PEJA. D4 reconhece que o aprendizado se dá em duas vias entre o educador e o educando.

D5 é do sexo feminino e frequenta o PEJA com o incentivo da filha e da nora, que a ajudam na execução das tarefas e na compreensão do conteúdo programático. Depois de uma década sem estudar, a profissional de serviços gerais retornou para os estudos após compreender que, para crescer na profissão, necessitava dar continuidade ao desenvolvimento escolar. O trabalho é a principal razão que D5 encontrou para retornar a estudar e ir para o PEJA:

O motivo que fez eu parar os estudos foi porque eu comecei a trabalhar num tribunal e eu trabalhava de madrugada. Aí já não dava mais pra continuar porque eu pegava dez e largava seis da manhã. E eu trabalhei lá seis anos, entendeu? E eu voltar é porque eu tenho que aprender e eu tenho que seguir em frente. Eu tô com 46 anos, eu sou nova ainda. Eu quero progredir. Só tá difícil de entrar na minha cabeça. Mas eu sou guerreira, eu quero poder me formar, fazer meus cursos, quero poder falar direito, quero poder escrever direito. Porque ler, eu leio tudo. Mas escrever eu como letra. Mas eu vou conseguir, eu tô ali pra isso. E eu trabalho de serviços gerais na Riachuelo. Entre Riachuelo e C&A eu tenho 4 anos. Eu tô agora na Barra, eu pego BRT cheio, lotado, eu sou baixinha, sabe? Eu sou guerreira. Aí igual uma pessoa me falou: “ah, vê se você consegue um lugar pra estudar”. Eu não tenho, porque eu acordo 5h30 da manhã pra trabalhar, eu chego quase seis da noite em casa, eu pego BRT cheio e venho em pé. Então eu não posso chegar e falar que eu sou... Sabe? Não sou, eu quero chegar lá.

D6 é do sexo feminino e está no PEJA desde 2019. Os estudos na modalidade tiveram início quando cursou o 5º ano do Ensino Fundamental. A entrevistada diz ter abandonado a escola aos 19 anos, quando morava no estado da Paraíba, e ter retornado apenas após a chegada ao Rio de Janeiro.

D7, o último discente entrevistado, é do sexo feminino e já havia estudado em outra escola antes da EME. O motivo do abandono escolar foi o desnível com os outros educandos da sua turma na escola anterior:

Então, o que acontece... Estava me atrasando. Estava me atrasando muito por causa dessa turma, aí eu saí. Porque eu sei ler e escrever e aí tava me atrapalhando, aí eu saí. E também porque eu estava chegando em casa muito tarde. Na época eu tava trabalhando todo dia, aí eu peguei e saí. Mas eu saí mais porque eu estava me atrasando muito. Aí não tinha vaga nas outras turmas, aí por isso. Mas qual escola, professora? Porque aonde eu estava lá no Fará eu fiquei pouco tempo, fiquei menos de um mês estudando lá. Agora onde eu estou agora, na Escola Municipal Esperança, que eu tô há mais tempo. Tô até hoje.

Para D1, aprender é um meio pelo qual pode “vencer na vida” (D1). Alega também que os professores demonstram aprender com os educandos, utilizando-se de brincadeiras para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

D2, por sua vez, diz que aprender “é como se tirasse a venda dos nossos olhos” (D2), alegando ainda que a forma mais fácil de aprender é através da paciência. Sobre as suas motivações, D2 afirma que os filhos são a principal razão:

O que mais me motiva nesse momento a aprender são meus filhos. Porque uma tem 12 e o outro tem 13 e eles não deixam eu faltar aula. Outro dia eu não ia pra escola, a minha filha ficou meio cabisbaixa, aí eu resolvi ir pra escola. Aí ela falou assim “mãe, tô muito feliz que a senhora foi pra escola, que eu tava triste com a senhora”. Então assim, isso me motiva cada dia mais, de não parar. E eu não vou parar só no Fundamental, vou fazer um Médio, vou tentar fazer cursos. Vou tá sempre procurando minha melhora. (D2)

Sobre o que é aprender, D3 afirma:

É... aprender, pra mim, é você... A pessoa específica se dedicar a querer estudar realmente, a querer crescer na vida e não ir pra escola só para ficar de brincadeira. Se esforçar. E como eu acho que vou conseguir isso? Em relação ao meu esforço. Porque os meus professores estão aí pra isso, eles nos ajudam, nos dão conselho em relação a tudo. Eles que tão nos ensinando a aprender cada dia mais na escola. Só que a gente às vezes não dá valor pro que o nosso professor fala. A gente não escuta. E acaba que no final a gente acaba ficando lá atrás, sendo que os nossos professores querem ver a gente lá na frente. (D3)

A relação dialógica entre educador e educando é uma força que exerce influência sobre a prática pedagógica (FREIRE, 1996). Por um lado, o educador possui a responsabilidade de transmitir determinado conteúdo programático e, por outro, há o desafio de introduzir a realidade dos sujeitos na sala de aula. Isso se dá, precisamente, por meio da existência de um diálogo entre ambas as partes (FREIRE, 1996).

Para D4, aprender é uma forma de colaboração conjunta. O entrevistado afirma ter dificuldades para compreender quaisquer conteúdos em espaços onde os outros estudantes são desatentos. O silêncio é o estado onde D4 demonstra se sentir mais apto a compreender o conteúdo programático. No que diz respeito às suas motivações para aprender, o entrevistado alega que a sua mãe e o desejo de seguir a carreira militar são os dois principais motivos. Contudo, aponta como a rotina de trabalhar e estudar compromete o seu rendimento escolar, considerando que “meu trabalho também não tá me ajudando. Vou ter que trabalhar hoje, faltar mais uma aula de Português... é, sinistro” (D4).

Para D5, aprender é indispensável. A entrevistada alega que o mais fácil para propiciar o seu aprendizado é a paciência – algo muito semelhante à resposta dada por D2. Afirma, ainda nesse sentido, que a postura do docente exerce imensa influência no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para D6, aprender é sinônimo de crescer profissionalmente:

Depois que terminar ter um bom emprego, um bom trabalho e saber se expressar melhor. Às vezes, com estudo, já tá difícil... Sem estudo piora a situação. Então tem que procurar o melhor. Estudando sempre vai tá procurando o melhor. (D6)

Para D7, aprender “é ter conhecimento” (D7). Segundo a entrevistada, ela aprende com os professores e com outros indivíduos que julga que possuem mais conhecimento do que ela. Entre as motivações para aprender, elenca os filhos.

Ao versar acerca das dificuldades e dos desafios para aprender os assuntos trabalhados na escola, D1 diz estar evoluindo aos poucos em algumas disciplinas e aparenta surpresa e gratidão:

Ah, Matemática, assim, antes eu era ruim, agora eu tô aprendendo muito mesmo. Matemática eu tô aprendendo muito mesmo. História, Ciências e Geografia.

Geografia e Ciências, assim, eu aprendi muita coisa na aula do professor também. Português... Professor de Matemática... Muito obrigado mesmo pela escola e eles vão me ensinar muita coisa ainda. Assim, muito obrigado. (D1)

Segundo D2, os desafios não são tão expressivos quando há apoio por parte do docente. D3, por sua vez, relata que os desafios funcionam como uma ferramenta para que ele alcance os seus objetivos. Ao ser questionado sobre os principais desafios no aprendizado, D4 afirma que a experiência escolar como um todo é muito desafiadora.

Para D5 as avaliações, por si só, não são um desafio. O maior problema, de acordo com a entrevistada, é conciliar a rotina de trabalho com a rotina de estudo:

O desafio é eu ter que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Esse é o grande desafio hoje pra mim. E assim, eu não tenho tempo de estudar dentro do ônibus. Porque assim, eu saio muito cedo, BRT cheio, vou em pé e volto em pé. Como eu falei pra você, eu tenho 1,40m, aí você pegar o BRT cheio e tirar livro pra poder... Assim, ou você tira o livro ou você cai no chão. Esse é o desafio, o dia-a-dia. Porque assim... Eu estudo do lado da minha casa, bem dizer. Eu fico ali mesmo, mas o desafio é o BRT. (D5)

O desafio, para D7, é o tempo que passou fora das salas de aula, o que vê como uma dificuldade para aprender o conteúdo programático:

Ah, professora, pra mim, que praticamente nunca estudei, pra mim é um grande desafio aprender. É... tudo que é passado na sala de aula é um desafio. Porque eu estou aprendendo tudo de novo, entendeu? Desde o início, tô pegando uma experiência de muita coisa. Muitas coisas mesmo, então pra mim é um desafio. Então só de ir pra escola, sentar na sala de aula e aprender e ouvir os professores ensinando. Até matérias que eu não sei. E que na hora vem coisas na minha mente de quando eu estudava... Ou até mesmo quando meus filhos estudavam e eu tive que acompanhar eles nas matérias deles, nos trabalhos de escola deles. Então só eu entrar na sala de aula pra mim é um grande desafio. E tá aprendendo as matérias que eu nunca... Coisas que eu nunca estudei. E pra mim tá sendo um grande desafio... Matemática, Português, coisas que eu não sabia e agora eu estou aprendendo. Então cada passo é um grande desafio. Cada, por exemplo, cada série que eu chego já é um grande desafio. Então pra mim tudo isso tá sendo um grande desafio. Mas o meu maior grande desafio foi ter voltado a estudar depois de tantos anos. É um grande desafio. E daí em diante, né? Daqui mais pra frente eu vou aprendendo. (D7)

D1 não sentiu dificuldades na maioria dos testes e avaliações em sala de aula. D2, por sua vez, afirma que o nervosismo é o maior desafio e que não se sente suficientemente segura para associar todos os conteúdos, com exceção das vezes em que os docentes a auxiliam nas atividades escolares.

D3 considera os testes da escola como um paralelo aos testes da vida, por exemplo, dá destaque ao mercado de trabalho. No mesmo sentido encontra-se a resposta de D4, que acredita que as avaliações – como por exemplo, a montagem de maquetes – torna-se um

desafio a ser superado. Para D5, as avaliações no final do ano de 2021 foram um problema, tendo em vista que havia iniciado o PEJA, na EME, há pouco mais de um mês.

Para D6, não há críticas sobre as avaliações. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que tem alcançado notas satisfatórias nas provas, testes e outras avaliações feitas em sala de aula. Já D7 sinaliza o nervosismo no momento de realizar as avaliações como um problema.

D2 está satisfeita com o trabalho feito na EME. D3 entende que as avaliações são necessárias para o seu desenvolvimento, ao passo que D4 reafirma o seu incômodo com as situações de dispersão na sala de aula. D5 sugere a realização de aulas extras às sextas-feiras, embora pontue que possui limitações quanto aos dias da semana em decorrência do trabalho:

No PEJA, a sugestão que eu falei lá e sugeri pra gente fazer é arrumar alguém assim, pra dar uma aula extra na sexta. Na quinta não porque na quinta eu dobro no trabalho, é o único dia que eu não posso ir pra aula. Botar uma pessoa lá pra poder aprender, porque não é só eu não. As meninas, o pessoal... As senhoras e os senhores que estão na minha aula precisam de aula de reforço. Porque gente que é novinha, a cabeça é uma. Mas gente que tem a cabeça de velho é totalmente diferente, entendeu? Já vem errado já. Pra gente é muito difícil, muito difícil mesmo. (D5)

D2 afirma, no que diz respeito à sugestão de temas ou assuntos, que há uma lacuna a ser preenchida pelas aulas de reforço. Um dos entrevistados sinaliza a necessidade de ações e temáticas mais voltadas para o desenvolvimento cognitivo dos educandos:

Tinha que ter mais em relação a cultura também, em relação a teoria tinha ter teoria musical também na escola. Artes... Ciências, tinha que ter mais coisas que poderiam, como eu posso falar? Que nós poderíamos explorar mais a nossa mente. Porque poucas coisas nós temos na escola que não vão chegar... que a nossa mente vai chegar e explorar poucas coisas. Nós temos muitas coisas na escola que nós poderíamos absorver mais coisas, ter mais base do que a gente vai ter que fazer porque a nossa base de escola é mais... Matemática, Português, Educação Física. Tinha que ter mais coisas pra nós aprofundarmos mais a nossa mente. (D3)

A pedagogia freiriana reforça a compreensão da necessidade de D2, conforme lê-se a seguir:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (FREIRE, 1996, p. 23)

Assim sendo, a inserção das múltiplas identidades culturais no contexto escolar torna-se, não somente uma pauta programática, mas uma forma de viabilizar a existência cultural dos sujeitos inseridos no âmbito escolar. Ademais, a “apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p. 35) é outro tópico favorecido ao inserir as identidades individuais nesse contexto coletivo.

Para D4, os temas mais interessantes para o corpo docente abordar seriam “tecnologia, astronomia e música” (D4). D7, por sua vez, diz que o respeito ao próximo é seu tema de interesse para ser abordado nas disciplinas. Segundo a entrevistada:

Eu acho que deveria ter o respeito ao próximo, tem muita gente que ainda tem preconceito. Que é bem preconceituosa com os outros, o tipo da pessoa ser. Eu acho que deveria ensinar, dar uma orientação sobre isso. Porque às vezes a pessoa tem uma visão totalmente diferente. Então eu acharia que a pessoa... Um deveria respeitar o outro não só na sala de aula como em todo lugar. Então eu acho que deveria... Algumas coisas já é dito na sala de aula, mas eu acho que o respeito ao próximo, não ter preconceito com a raça, com cor... Essas coisas assim, a natureza da pessoa. Eu acho que é sobre isso. (D7)

É interessante notar como Freire (1996) sinaliza ser indispensável a “rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 19), tendo em vista que a discriminação é, sob a perspectiva freiriana, uma forma de mitigar a subjetividade dos sujeitos. Precisamente pelo fator preconceito ser próprio da natureza humana (FREIRE, 1996), a introdução dessa pauta nas discussões escolares torna-se tão necessária.

4.3 Análise das narrativas docentes

P1 graduou-se em História no ano de 2003, e leciona desde o ano de 2004. Nem sempre atuou como docente, tendo passado pela carreira militar e tendo formação técnica em mecânica. Segundo o docente, “aprender é vida” (P1) e, ao responder sobre a importância das motivações para o educando, considera que a motivação é necessária não somente no âmbito escolar:

Eu acredito que pra tudo na vida você tem que ter motivação, você tem que ter motivação. Porque sem motivação você não faz. Simplesmente você reproduz. E pra você se manter motivado eu acredito que você tem que perceber que o que o professor tá fazendo na escola impacta a sua vida fora dela, entendeu? Eu acho que essa é a principal questão: que o aluno perceba que o que ele tá vivendo na escola impacta positivamente a vida dele fora dos muros da escola. (P1)

O processo de ensino-aprendizagem no PEJA, para o entrevistado, se dá de forma conjunta. Ademais, acrescenta que as aulas são um exercício diário de reflexão. Segundo ele, compreender o outro como um ser humano é essencial para o êxito do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, refletir criticamente torna-se indispensável:

Dar aula é um desafio diário, independente de PEJA ou regular. Porque o conhecimento, a reflexão... A gente sabe que isso são ferramentas de trabalho da aula. São instrumentos que a gente usa, né? É o pensamento, a reflexão. E isso dá muito trabalho, e pouca gente quer pensar. Então é um desafio constante... Pensar

dá trabalho. Então quando você trabalha com questões que envolvam pensamento e reflexão, você já sabe que tá desafiado. (P1)

Freire (1996) disserta sobre a importância de respeitar os saberes dos educandos. Esses saberes, segundo o autor, advêm de uma estrutura social, histórica e cultural – cujas experiências são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem como um todo – e a própria discussão da realidade concreta pode ser utilizada como forma de introduzir o conteúdo programático com maior facilidade.

Ao versar acerca da avaliação, P1 diz que o principal elemento para o sucesso dessa etapa do processo pedagógico é desafiar o educando a “assumir o protagonismo da própria história” (P1). Além disso, estimulá-lo “um ser pensante, como um ser reflexivo, como um ser capaz de tomar as suas próprias decisões” (P1) é o objetivo final de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor acredita, ainda, que a avaliação não deve ser resumida a uma prova ou um teste:

Mas classicamente a avaliação não é só a prova, é o todo do aluno, entendeu? A avaliação é o todo da sala de aula, pelo menos pra mim. Então o grande desafio é você conseguir observar o ser humano. Principalmente no turno da noite. É você conseguir perceber a pessoa. Perceber aquele cara que teve um dia complicadíssimo e vem aqui, e dá tudo o que pode pra absorver, pra crescer, pra evoluir. E perceber aquele que chegou aqui e não quer fazer, porque a gente não pode ter essa inocência de achar que todo mundo que vem aqui, quer. Então o maior desafio da avaliação, pela forma como eu a concebo, é a observação do todo do aluno o tempo todo. (P1)

P1 afirma que trabalhar a ética nas disciplinas é necessário, quando o assunto é a sugestão de temas a abordar nas aulas. É necessário ressaltar que “o saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética” (FREIRE, 1996, p. 71) e, nesse sentido, abordar a ética nos espaços escolares fundamenta também o querer bem dos educandos, no sentido de que o diálogo e a troca entre educador e educando são indissociáveis do agir ético em prol do seu desenvolvimento.

P2 é do sexo feminino, formada há 18 no curso superior de Letras. Leciona há 23 anos, mais de 15 destes na rede pública de ensino. Para ela, o que motiva um educando do PEJA é a vontade de aprender. Ademais, considera que os educandos do PEJA possuem, majoritariamente, objetivos definidos – como é o caso das promoções laborais. Por um lado, a educadora vê que os estudantes do PEJA trazem uma bagagem consigo, o que alega ser benéfico, mas demanda uma observação dos contextos nos quais eles estão inseridos. Entre os desafios, destaca a idade dos educandos:

Os maiores desafios são a idade elevada, que não traz a mesma facilidade e “frescor” para a aprendizagem, e a falta de tempo para se dedicar aos estudos por conta do trabalho e outras atividades. O desafio é adequar a metodologia para facilitar a aquisição de conhecimentos teóricos necessários, e incorporar isso à visão de mundo que o aluno traz. (P2)

Ao responder sobre avaliação, P2 diz que há o desafio de “perceber individualmente como eles assimilam o conhecimento proposto, para além das provas e avaliações padronizadas” (P2), o que acorda com o exposto por P1. Por fim, sobre os temas de interesse, diz que abordar a pauta da diversidade possui potencial para potencializar o aprendizado e possibilitar a troca de opiniões e conhecimentos entre os educandos.

Ao responder o que é aprender, P3 diz:

Enquanto educador... aprender, na verdade, parte do princípio do compartilhar. É uma via de mão dupla. Aprender faz parte do nosso crescimento. Aumentar o nosso conhecimento a partir do que eles trazem pra nós. Porque o que a gente leva pra eles é uma parte que é ínfima. Trabalhar com PEJA pra mim é um desafio. Então eu vi muita coisa diferente esse ano. É o meu primeiro ano no PEJA. É o segundo ano, mas o primeiro foi pandemia. Então eu vejo que é muito diferente a atuação assim. (P3)

Para a entrevistada, que leciona Educação Física, a pauta das suas aulas é a melhoria da saúde dos educandos para além da prática dos exercícios físicos. Relacionando o cuidado com a saúde às práticas de lazer, a educadora diz que a motivação, sob a sua perspectiva, “é mais fazer com que eles se interessem cada vez mais na ideia de se manterem saudáveis” (P3). Sobre as avaliações, a entrevistada alega:

Eu tenho o hábito de fazer uma avaliação somativa ao longo do período, que é parcial na verdade. A avaliação pra mim é algo que não é simplesmente você vai lá e dá uma numeração. É você pegar todo aquele... O antes e o pós e conseguir perceber, dentro daquilo ali, uma mudança. É uma percepção, é claro que tem que colocar um número. Infelizmente a gente passa por várias situações assim. Trabalho com crianças e a gente acaba percebendo a evolução da criança porque ela não tem muito conhecimento motor mesmo... ela vai evoluindo ao longo do período. E que no adulto, ela é de forma diferenciada. Você traz outros tipos de conhecimento pro aluno. Pra evolução do âmbito pessoal, a importância daquele conhecimento que foi transmitido, e saber se ela conseguiu evoluir com aquela informação. (P3)

P4, o último docente entrevistado, alega que compreender a história de vida do educando é fundamental para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Pontua também que diminui o conteúdo programático quando vê a necessidade de priorizar os tópicos mais essenciais para o discente. O processo de construção dos conteúdos, diz o educador, se dá através das formas criativas que encontra para aplicar a Matemática nas situações práticas da vida dos estudantes:

Que quando ele aprende, sabendo porque ele tá aprendendo... Sem dúvida ele aprende melhor, porque ele tá motivado. Porque ele tem um objetivo naquele aprendizado. Um adulto do PEJA, ele quer muito saber o porquê. Pra que serve aquilo pra ele? Ah... A professora de Língua Portuguesa... Ela precisa saber falar, ela precisa saber escrever. Ainda mais eu que sou matemático. Tento levar pro dia a dia... O que é que aquilo vai servir pra ele no dia a dia. Então, infelizmente, eu sou obrigado a adiar algumas coisas do currículo que não têm utilidade pro mundo dele. Infelizmente. E, se um dia, ele for um estudo mais aprofundado, a motivação dele vai ser essa. Ele vai ter que estudar mais, aí ele vai ter que pegar algumas coisas que eu não ensinei pra ele. Porque a gente tem que ser, na verdade, francos com ele.
(P4)

Há, contudo, uma breve divergência entre P3 e P4 quanto aos desafios encontrados no PEJA e, em especial, sobre a continuidade das disciplinas, conforme lê-se a seguir:

Assim, a nossa grande dificuldade é esse universo de alunos diferentes. Você tem aluno que tá parado há 20 anos. Você tem aluno que é adolescente e tá vindo pra noite. Você tem alunos com dificuldades. E isso te deixa meio perdido, porque pra cada um é uma estratégia diferente. Você tem que colocar eles num nível parecido pra, naquele ponto, você conseguir fazer o trabalho. Eu preciso disso na Matemática. Porque a Matemática exige uma continuidade. Eu acho que toda matéria precisa, só que a Matemática, sem a continuidade, ela não consegue seguir. O professor de História consegue pular um assunto ou outro, é claro que vai deixar lacunas, mas ele consegue sobreviver com essa lacuna. A Matemática não consegue.
(P4)

Para P3, por outro lado:

É bem complicado você conseguir mantê-los motivados mas, ao mesmo tempo, conseguir dar aula. Conseguir concluir, né? Passar esses três meses e eles darem ok, tipo, foi tudo ótimo pra todo mundo. Então esse desafio de alcançar todo mundo acho que é o mais complicado. E isso em qualquer disciplina, não só na Matemática, que depende de uma continuidade, acho que todas as disciplinas dependem de uma continuidade porque, se a pessoa não aprender o alfabeto, não consegue ser atendido por ninguém, né?

Tanto P3 quanto P4 sinalizam que abordar a pauta da cidadania é necessário no ambiente escolar.

Nas tabelas abaixo, está a Síntese da análise dos dados dos docentes (quadro 3) e dos discentes (quadro 4).

Quadro 3 - Síntese da análise de dados dos docentes

Docentes	
Desafios e Ensino- Aprendizagem	Estímulo a Reflexão, Metodologia e Turma heterogênea
Desafios e Avaliação	Análise do discente e Assimilação dos conteúdos
Temas Relevantes e Aprendizagem	Ética nas disciplinas, Cidadania e Diversidade

Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Quadro 4 - Síntese da análise de dados dos discentes

Discentes	
Motivo da Evasão Escolar	Conflitos familiares e Trabalho
Motivo do Retorno Escolar	Trabalho e Incentivo aos filhos
Temas Relevantes Aprendizagem	Tecnologia, Música e Respeito ao Próximo

Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Podemos destacar, na síntese da análise dos dados dos discentes, que o trabalho e a família são motivos tanto da evasão escolar, quanto do retorno escolar. Enquanto é possível concluir que os docentes, segundo a análise, compreendem a importância de agregar a história de vida e a realidade dos estudantes ao conteúdo escolar, considerando esses aspectos tanto nas atividades cotidianas quanto nas avaliações.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Sabendo que os cursos de mestrados profissionais relacionados à área de ensino exigem a elaboração de produtos educacionais, como forma de objeto para utilização do material em sala de aula para práticas na aprendizagem, o produto educacional no mestrado profissional deverá ter como características os seguintes aspectos:

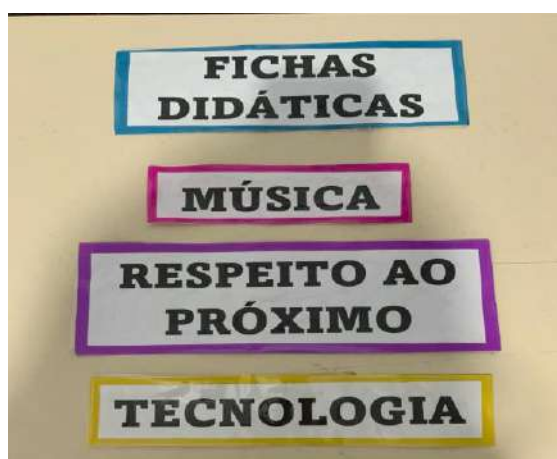
[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido. (BRASIL, 2019, p. 15)

Dividimos o nosso produto em duas atividades:

- 1ª atividade: Entrevistas realizadas com os discentes do PEJA 2, bloco II, com temas de livre escolha, em que sinalizaram o que gostariam de debater e aprender em sala de aula.
- 2ª atividade: A partir das entrevistas com os estudantes, especificamente na pergunta sobre quais temas gostariam de aprender, foram elaboradas fichas didáticas com os temas sugeridos. Essas fichas didáticas foram trabalhadas pela pesquisadora com a turma em que a pesquisa foi realizada.

As fichas didáticas ficaram disponíveis no campo de pesquisa, onde todos os docentes poderão utilizar dessa estratégia metodológica em suas aulas, assim como a elaboração de outros temas/assuntos para aprendizagem dos discentes. A ilustração que segue apresenta as imagens das fichas didáticas com os temas geradores, sugeridos pelos discentes na pesquisa.

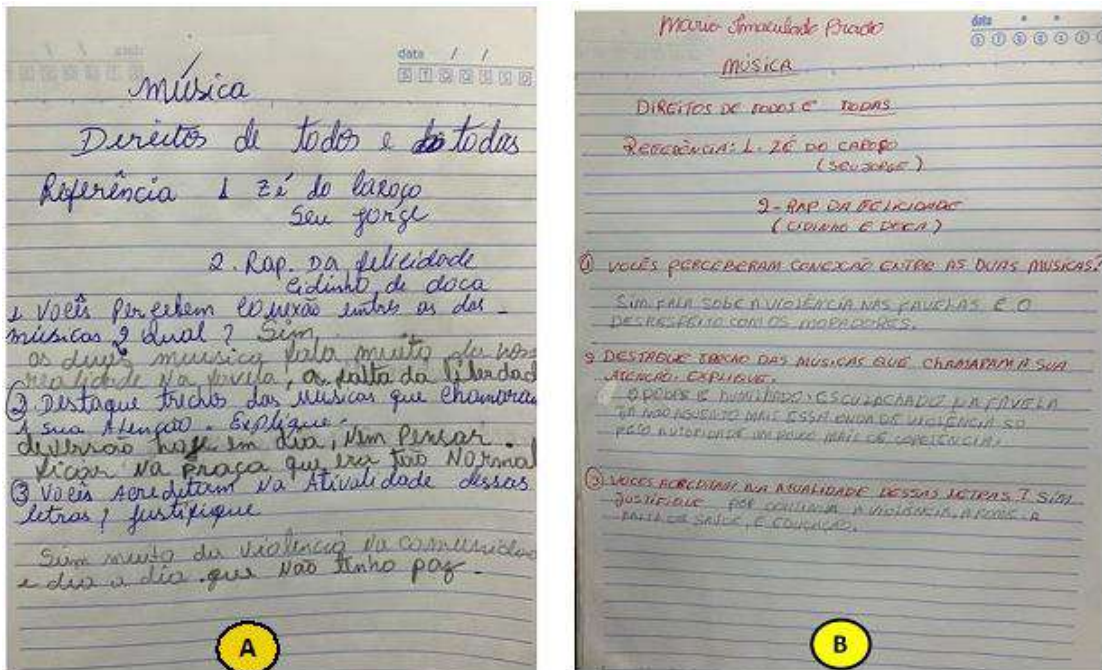
Figura 3 - Fichas didáticas com os temas geradores



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

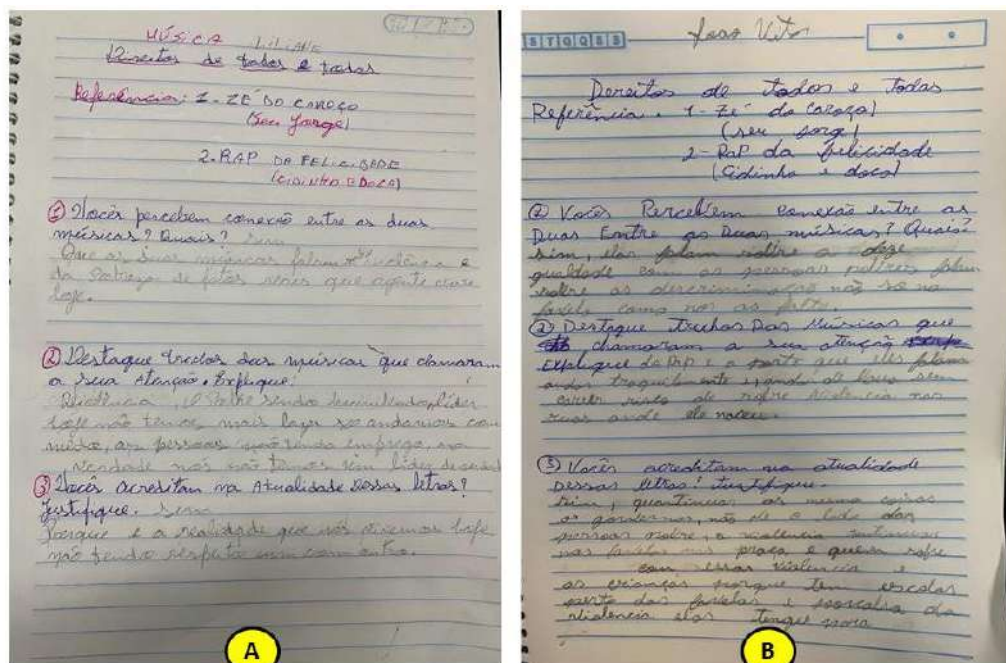
Dando prosseguimento, apresentamos as atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II:

Figura 4 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (1)



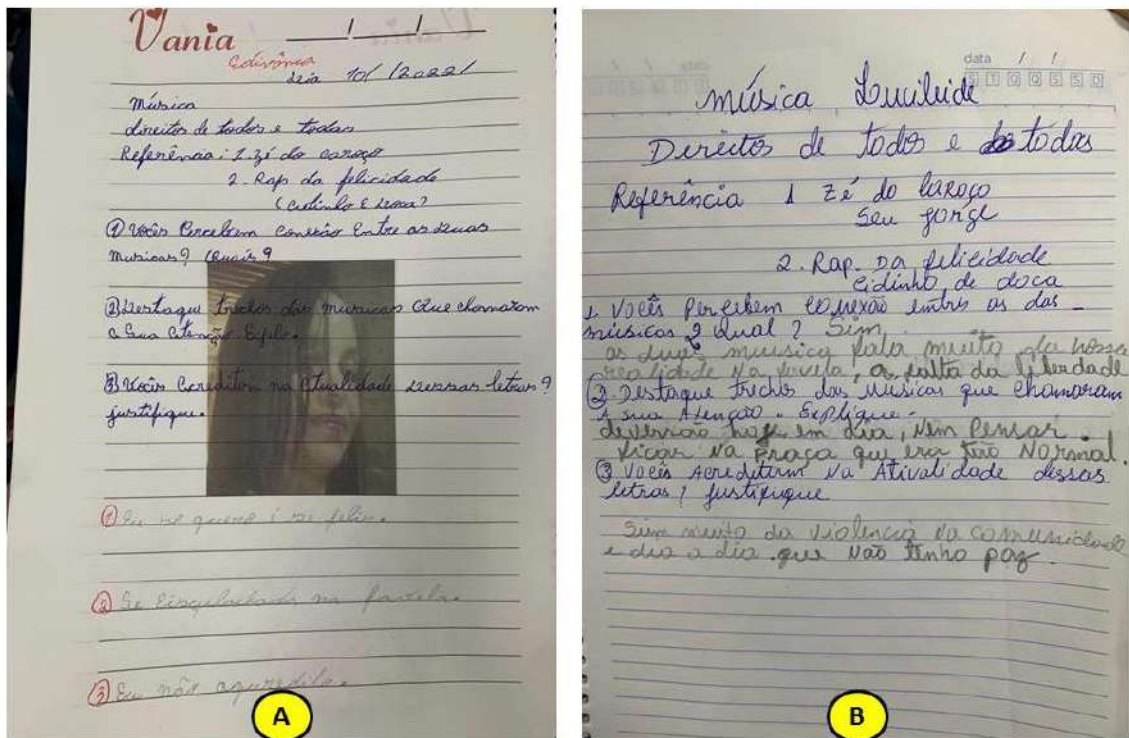
Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Figura 5 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (2)



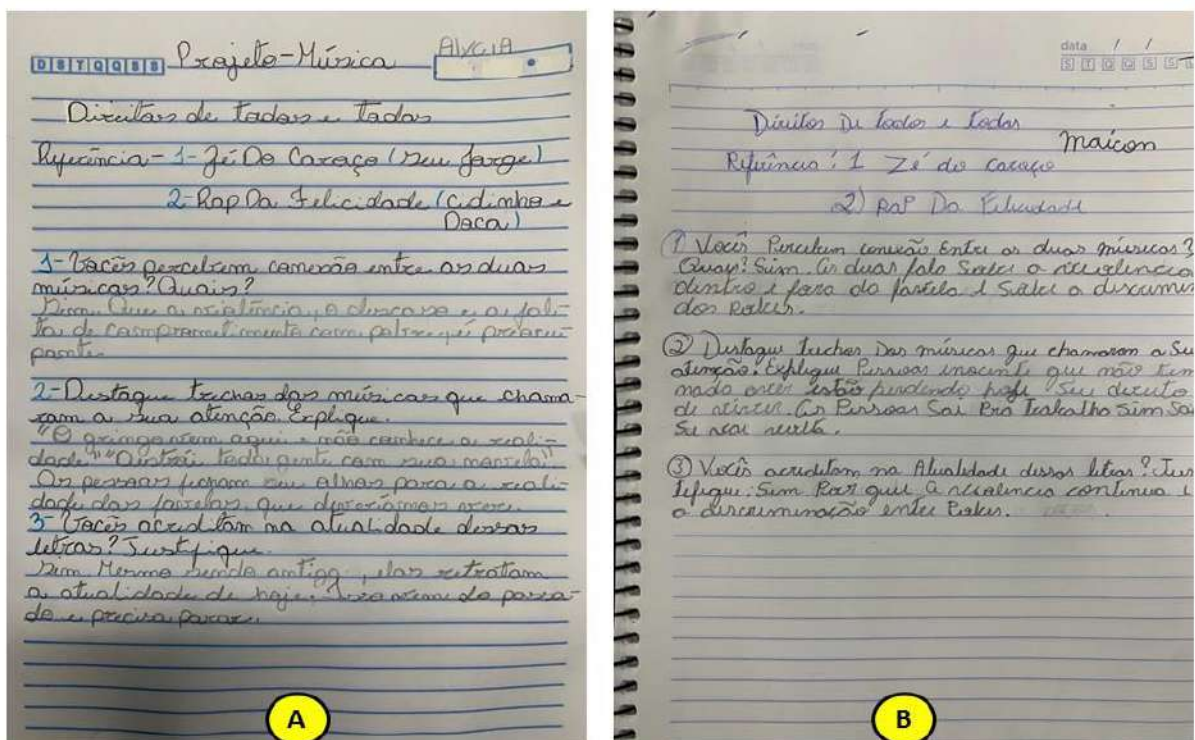
Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Figura 6 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (3)



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Figura 7 - Atividades realizadas pelos discentes da turma do PEJA 2, bloco II (4)



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

E, como forma de registro, compartilhamos imagens dos discentes participando das atividades no auditório da escola pesquisada:

Figura 8 - Discentes em atividades no auditório (1)



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Figura 9 - Discentes em atividades no auditório (2)



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Buscando dar continuidade à apresentação das propostas realizadas, discorreremos a partir de agora sobre as atividades desenvolvidas com a turma PEJA 2, bloco II. As atividades se ancoraram nas fichas didáticas com os seguintes temas: *Música*, *Respeito ao próximo* e *Tecnologia*. Cabe ressaltar que tais atividades foram realizadas com o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos discentes buscando assuntos de seu interesse, estimulando a participação dos discentes nas atividades propostas.

Ficha didática: *Música*

A *Música* foi um dos temas geradores sugeridos pelos discentes envolvidos na pesquisa. A pesquisadora realizou uma atividade com a turma PEJA 2, bloco II, do turno da noite. Por meio da música o docente pode trazer para a sala de aula diferentes tipos de assuntos que podem ser debatidos com os discentes, gerando reflexão e criticidade, tornando possível relacionar as mensagens promovidas, com seus cotidianos e conteúdos pedagógicos.

Segue o plano da atividade com a temática *Música*.

Quadro 5 - Plano de Aula da Atividade 1

Título da aula	Ficha didática: <i>Música</i> Rap da Felicidade - Cidinho e Doca e Zé do Carçoço - Seu Jorge.
Objetivos	Analisar as letras e seus significados.
Conteúdo	Relacionar os significados das letras das músicas com o cotidiano.
Metodologia	A partir das fichas didáticas, foram utilizados vídeos do <i>YouTube</i> com as músicas e letras sobre os problemas sociais. Após o vídeo, foi promovido um debate com os educandos acerca do tema e foram sugeridas algumas questões para reflexões individuais e coletivas.
Recursos utilizados	Vídeos e questões para reflexão.

Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Na figura 10, apresentamos a atividade realizada no auditório da escola, com a turma do PEJA 2, bloco II:

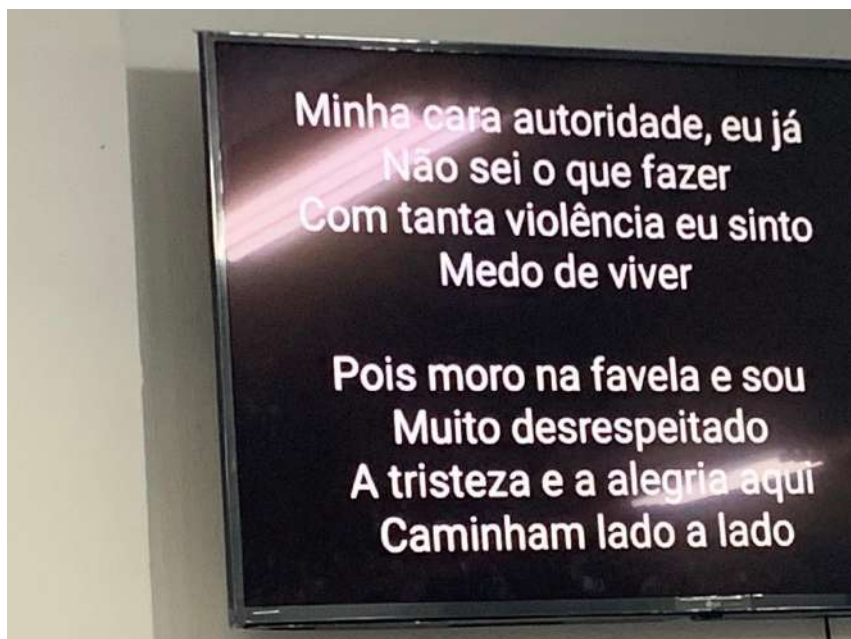
Figura 10 - Atividade realizada no auditório da escola, com a turma do PEJA 2, bloco II



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Nessa atividade, utilizamos um fragmento da letra da música Rap da Felicidade:

Figura 11 - Fragmento da letra da música Rap da Felicidade



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Os discentes relataram que conheciam a música Rap da Felicidade, porém nunca analisaram a letra e seus significados. Afirmaram, ainda, que a música, apesar de ser do ano de 1995, é muito atual, retratando a realidade e os problemas enfrentados por eles nas

comunidades em que vivem. Destacamos alguns trechos de suas reflexões, mas para que suas identidades sejam preservadas, fizemos uso de nomes fictícios.

A aluna Maria destaca o trecho da música Rap da Felicidade: "...enquanto os ricos moram numa casa grande e bela, o pobre é humilhado, esculachado na favela, já não aguento mais essa onda de violência, só peço à autoridade um pouco mais de competência" e diz: "Entra ano e sai ano e a violência na favela só aumenta. Que as autoridades tratam diferente quando acontece alguma violência fora da favela".

O aluno Ricardo traz uma reflexão sobre a música: Zé do carço (Seu Jorge), "de que na favela não tem só bandido, que têm muitos trabalhadores como ele que moram ali porque não têm oportunidade de morar em outro lugar. Mas são batalhadores e pessoas honestas".

Outro ponto a destacar é que dentro da atividade realizada, a temática *Respeito ao próximo* também foi debatida, pois as letras relatam sobre as desigualdades sociais e as diferenças de tratamento dedicados aos cidadãos das comunidades e de outras áreas, além do desrespeito das autoridades com a população menos favorecida.

E assim ocorreu o debate sobre a temática da aula com a turma participante da pesquisa:

Figura 12 - Debate sobre a temática *Respeito ao próximo*



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

A atividade proposta foi bastante motivadora e participativa, pois os discentes puderam relacionar a música com seu dia a dia, promovendo um debate enriquecedor com opiniões particulares, histórias de vida, experiências compartilhadas, tornando a atividade diferenciada, importante e necessária.

Ficha Didática: *Tecnologia*

A *Tecnologia* foi um dos temas geradores sugeridos pelos discentes envolvidos na pesquisa. A pesquisadora realizou uma atividade com a turma do PEJA 2, bloco II no turno da noite.

O objetivo do processo de aprendizagem por meio da tecnologia é proporcionar discentes mais atualizados com o uso das novas tecnologias, de maneira que estudantes e tecnologia se tornem partes desse processo, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Apresentamos, na sequência, o plano da atividade com o tema *Tecnologia*.

Quadro 6 - Plano de Aula da Atividade 2

Título da Aula	Ficha didática: <i>Tecnologia</i>
Objetivos	Identificar os aspectos positivos da internet; Compreender alguns perigos da internet.
Conteúdo	Refletir sobre o uso consciente da internet
Metodologia	A partir das fichas didáticas foram utilizados os celulares dos alunos para pesquisar na internet. Após a pesquisa, foi realizado um debate com os educandos acerca dos aspectos positivos e negativos da internet e sugeridas algumas questões para reflexões individuais e coletivas.
Recursos utilizados	Celular, quadro branco e questões para reflexão.

Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

A dinâmica da atividade realizada na sala de aula com a turma PEJA 2, bloco II, considerou a possibilidade de os estudantes opinarem sobre a internet e a relação que estabelecem com seus usos.

Figura 13 - Debate sobre a internet



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

Assim, foi sugerido para os alunos colocarem suas opiniões sobre quais eram os pontos positivos da internet, e os citados foram: informação, auxiliar nos estudos, comunicação, aproximar as pessoas. Foi solicitado, ainda, que opinassem sobre os pontos negativos da internet, e temas como *fake news*, golpes, exposição da imagem e invasão de privacidade emergiram em suas falas.

Foi proposto que eles utilizassem o celular e a rede de internet da escola para pesquisar sobre os pontos positivos que destacaram e o perigo da internet. O que mais tiveram interesse em pesquisar e escolheram foi o tema *fake news*.

O aluno José disse: "É muito importante, professora, a gente pesquisar pra saber se é verdade o que estão falando".

A aluna Regina relatou: "Professora, clonaram meu cartão e fizeram compras na internet. É o perigo da internet, né?"

Abriu-se, então, um debate com a turma sobre o lado positivo e negativo da internet e a importância de seu uso consciente. Além disso, discutiu-se sobre o uso da internet para além das redes sociais e entretenimento, refletindo-se sobre seus usos para agregar conhecimento com informações verdadeiras e relevantes, como um aliado nos estudos e aprendizagem.

A atividade proposta estimulou a participação dos alunos, sobretudo por ser um tema de interesse deles, como demonstrado na pesquisa e na prática da atividade, despertando seu interesse a participarem da atividade de maneira espontânea e prazerosa, além de propiciar múltiplas aprendizagens sobre diversas informações na mesma temática. Como registro, a

imagem seguinte apresenta os discentes refletindo durante as atividades com a temática tecnologia:

Figura 14 - Reflexões sobre a temática *Tecnologia*



Fonte: Ana Lucia Bittencourt (2022)

5.1 Práticas docentes da futuridade

Como proposta de produto educacional, construímos fichas didáticas onde constam temas geradores advindos das entrevistas com os discentes, que aproximam o conteúdo apresentado da realidade do corpo discente como forma de estimular o processo de ensino-aprendizagem por meio de assuntos de interesses dos discentes.

O docente da disciplina de Matemática planejou a aula com a ficha didática *Tecnologia e Astronomia*, temáticas sugeridas pelos discentes da turma em que leciona. O docente relata que iniciou a atividade falando sobre o avanço da tecnologia e a sua influência na astronomia, bem como sobre outras tecnologias usadas hoje em dia, partindo de Isaac Newton, que, para ele, é o pai da sociedade moderna.

Segundo relato do docente, deu-se início a uma aula de astronomia falando do espaço sideral, em seguida expandiu-se o assunto, o que permitiu entendê-lo melhor e que, segundo o docente, pode ser mais bem compreendido a partir de uma comparação do antes e do depois da definição do cálculo por Isaac Newton, para quem o cálculo é definido como uma ferramenta que possibilitou aos inventores mais estudiosos do mundo avançarem com as suas

concepções, protótipos e inventos. De tal forma que, após o cálculo, há uma explosão de descobertas pelo mundo todo, de navios cada vez maiores, aviões de guerra, caças, supersônicos, assim como a viagem ao espaço e invenções incríveis como a internet.

Contextos como esses possibilitam que os discentes observem que existiu uma era antes e pós Newton. O ser humano ter chegado ao espaço, que agora está mapeando e, cada vez mais, pensando na possibilidade de viajar por ele é um ponto de destaque. Contudo, infelizmente, a tecnologia não só salva como também mata, como foi pontuado na discussão. Aproveitou-se, assim, para desconstruir alguns mitos cinematográficos que mexem com nossa imaginação.

O docente relata que a reação dos discentes no decorrer da aula foi de reflexão e muita participação. Eles debateram sobre a responsabilidade que o ser humano tem ao criar algo, pois é obrigado a pensar como usarão sua criação – de forma negativa ou positiva? – e, a partir dessa reflexão, se realmente vale a pena levar adiante o invento. Segundo o docente, essa reflexão teve o intuito de pensar: "Temos que ser responsáveis por aquilo que fazemos."

Outra questão interessante foi que a turma participante da pesquisa concluiu que o avanço tecnológico proporcionou a criação de armas atômicas e que o Planeta Terra não suportaria uma 3ª Guerra Mundial. O docente enfatizou a importância da diplomacia diante dessa questão.

O professor expôs que ficou imensamente motivado com a aula e que planeja levar o tema para outras turmas. Declarou que foi ótimo trazer para a aula debates sobre temas que foram sugeridos pelos discentes e que perpassou por outros assuntos, além do planejamento, pois os estudantes demonstraram interesse e conduziram a aula junto com o ele.

Outro tema sugerido pelos discentes foi *Música*. O docente de história ministrou uma aula em que foram trabalhadas duas músicas: "Rap da Felicidade (Intérpretes: Cidinho e Doca) e Zé do Carço (Intérprete: Seu Jorge), sugeridas pelo produto educacional. Foi passado um vídeo com as músicas e as letras das canções e foi trabalhado o tema: direito de todos e todas.

O docente relata que foi feita uma roda de conversa, na qual foi debatido se os alunos conseguiam enxergar conexões entre as duas músicas, foi pedido que destacassem trechos das músicas que chamassem sua atenção e questionados se acreditavam na atualidade das letras. A partir desse debate, o docente relatou que gosta de perceber e entender a utilidade do que se está aprendendo e ensinando. Quando o assunto é ensinar, a questão fica mais complexa exatamente porque as realidades e as percepções dos discentes são bem distintas, uma vez que, com isso, ele acha importante partir de assuntos que possam ser comuns, apesar de algumas disparidades.

Nesse sentido, entende-se que trabalhar músicas populares é um excelente ponto de partida, pois é possível que muitos conheçam a música, o que é uma boa abertura para tratar o conteúdo da aula de modo lúdico e prazeroso.

Conforme relato do docente, os discentes foram muito participativos, ficaram à vontade, expuseram suas opiniões, tornando a aula mais leve, reflexiva e produtiva. Um ponto de destaque é que esse tipo de aula motivou a participação da turma, facilitando a aprendizagem de forma natural e espontânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, realizamos a análise de como o sentido de educação é construído a partir das vivências de cada ator social envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, embasamo-nos nas contribuições teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, em especial, na adoção de entrevista com sete discentes, escolhidos por sorteio, e na organização de um grupo focal, com quatro docentes. Ambos os grupos estão envolvidos na modalidade de ensino EJA, nosso objeto de estudo.

A partir desse esboço teórico-metodológico, analisamos o *corpus* apontando que os sentidos são produzidos pelas subjetividades de cada ator social envolvido, mas também pelas suas práticas sociais, ou seja, as dinâmicas que envolvem suas vidas são determinantes para a produção de sentido. Dessa forma, discentes homens possuem realidades de vida diferentes de discentes mulheres que exercem a maternidade, trabalham e estudam, assim como a diferença geracional também se constitui como fator de impacto na produção dos sentidos sobre a educação na modalidade EJA. Isso quer dizer que discentes da EJA são constituídos por uma diversidade grande de gênero, raça, sexualidade, idade, condição econômica e ocupação laboral. No entanto, um ponto parece ser consenso na produção de sentidos: discentes buscam a EJA para melhorar seu nível educacional e sonham com dias melhores. Além disso, um ponto que nos parece comum nas análises foi o fato de que ter uma escola e professores acolhedores é uma condição determinante para não abandonarem a sala de aula.

Viu-se, ao longo da pesquisa, que tanto a perspectiva discente quanto a perspectiva docente são significativamente pautadas por fenômenos como o diálogo, a compreensão e a troca mútua de experiências – tanto entre o educador e educando quanto dos educandos entre si. As expectativas de ambos os grupos são, de modo amplo, o aprimoramento das práticas educacionais.

No grupo dos discentes, concluiu-se que o retorno e a permanência escolar estão intimamente ligados com a procura por melhorias das condições laborais. Outros fatores como o incentivo dos filhos e do corpo docente também foram pontuados. No grupo focal, concluiu-se que os desafios dos docentes se centram em lidar com a formação heterogênea das turmas de educandos. Nessa sequência aponta-se que a adequação dos conteúdos programáticos se soma à inserção – e à compreensão – das realidades individuais no ambiente escolar.

Sinaliza-se, ainda, que há a prevalência das avaliações do PEJA nos formatos de avaliação que dão preferência às análises contínuas e por períodos maiores. Tornou-se

explícito que as provas e os testes, por si só, não são considerados o suficiente para avaliar o desenvolvimento integral do educando na evolução escolar. Por fim, afirma-se que há uma função social na aprendizagem escolar, uma vez que o retorno ao PEJA torna-se sinônimo do aumento da qualidade de vida dos discentes entrevistados.

Neste aspecto, torna-se importante refletir sobre o papel da escola que queremos. A motivação para estudar depois de um longo e exaustivo dia de trabalho parece se ancorar na certeza de que a performance do professor na sala de aula será de empatia e acolhimento, que se refletirá em metodologias de ensino que não sobrecarreguem, ainda mais, os discentes.

Na análise das narrativas dos docentes foi possível identificar que há um esforço de compreender essa diversidade do aluno da EJA e se engajar numa prática docente ética e politicamente direcionadas. Há uma consciência dos educadores de que adotar metodologias de ensino que sobrecarreguem esse aluno poderá causar um efeito contrário do que propõe a EJA, ou seja, pode acarretar a evasão escolar. Portanto, para docentes, os sentidos que o processo de ensino na EJA possui é aquele de pensar a escola como espaço de inclusão e fomento da cidadania.

No entanto, mesmo docentes que apresentam pensamento crítico e desejo de mudança, demonstram frustração, pois não conseguem, muitas vezes, cumprir o cronograma de conteúdo proposto no livro didático e/ou pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Isso demonstra que os sentidos construídos sobre uma escola conteudista ou que ensino-aprendizagem tem sentido na quantidade do conteúdo repassado em sala de aula, ainda está enraizado nos sentidos construídos por muitos docentes. Certamente, esse é um dos resultados da nossa cultura que aprende, repete e continua a tratar como natural que alfabetização e letramento estão relacionados com uma quantidade de conteúdo quase impossível de ser assimilada pelo contexto em que vivenciam os discentes envolvidos no processo.

Aqui, compete a nós refletirmos sobre que escola queremos. Se seguiremos o modelo tradicional conteudista projetado para as elites ou se olharemos para propostas de ensino-aprendizagem que oportunizam alunos trabalhadores a produzir sentidos de valorização, autoestima, desejos de futuridade e não-abandono da sala de aula.

A EJA surge nesse desafio assumido pelo Brasil de combater o analfabetismo. Portanto, como vimos nas narrativas dos discentes, o que este público-alvo deseja é voltar para os bancos das salas de aula como forma de sonhar um futuro melhor. O sentido que se constrói para a EJA extrapola o de aprender a ler e escrever, tem a ver com cidadania. Por isso, a EJA é um instrumento capaz de contribuir na sociedade a partir da educação.

Vimos nas análises que quando docentes – de História e Matemática – propõem atividades conectadas com a realidade de vida dos discentes, há amplo envolvimento dos discentes. Nesse aspecto, devemos refletir que a prática docente deve ser um exercício diário de conhecer a vida dos discentes para pensar estratégias pedagógicas que façam sentido no cotidiano destes educandos.

Diante dos resultados das análises, acreditamos que seja possível propor um lugar para pensar a EJA como uma política pública necessária para continuarmos enfrentando o analfabetismo no Brasil. Ao mesmo tempo, é necessário que gestores públicos olhem para a escola como um equipamento do Estado capaz de potencializar mudanças estruturais na sociedade. Para isso, pensar a escola como prioridade nas políticas de educação, significa investir na melhoria do plano de cargos e salários dos docentes, bem como na formação continuada, na infraestrutura predial, no investimento em equipamentos e tecnologia, na melhoria da alimentação ofertada à comunidade escolar, na segurança, entre outros aspectos estruturais que impactam no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa pesquisa mostra que somente uma escola estruturada não é capaz de enfrentar a evasão escolar e o analfabetismo. Discentes relataram que um transporte público precário, como o *Bus Rapid Transit* (BRT), e trabalhos com jornada exaustiva comprometem o desempenho escolar. Dessa forma, gestores públicos e toda a sociedade devem pensar na crise que vivemos com as formas de trabalho e de mobilidade urbana, bem como moradia, saneamento básico e alimentação.

Nosso entendimento é de que nossa pesquisa é uma importante contribuição para pensarmos a futuridade. Não apenas de qual escola queremos, mas de qual sociedade queremos. Certamente, a sociedade que queremos é bem diferente da que vimos expressas nos sentidos produzidos pelos discentes da EJA. Esse movimento, no nosso entendimento, foi um importante caminho para aqueles sujeitos que, ainda hoje, estão marginalizados.

Diante do que vimos, pode-se afirmar que se faz necessário um trabalho acadêmico, político e social de fortalecimento de políticas públicas de educação, mas que possibilitem a inclusão social, a emancipação de sujeitos e um futuro com mais cidadania para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000). Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, p. 61-69, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Ministério da Educação. 2. Ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMY YTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BOMFIM, L. A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: 1997

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: CEB012000.doc (mec.gov.br). Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Legislação Básica - Nível Técnicoook.pmd (mec.gov.br). Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: L10880 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **CONFINTEA's: Breve Histórico.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA. Brasília: Unesco. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos**, 2016. Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos - MEC. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **PNAD Contínua: Educação 2019.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019.** 2020a. Disponível em: Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019 - Artigo – INEP. Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo.** Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+ciclo+de+monitoramento+das+metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+2020+-+Sum%C3%A1rio+Executivo/7e0b01f6-cca3-4d1d-ad66-422d68a8ed52?version=1.6>. Acesso em: 6 de setembro de 2021.

CARRARA, J. A. O ensino de ciências na educação de jovens e adultos. *In*: CASERIO, V. M. R. & BARROS, D. M.V (org.). **Educação de Jovens e Adultos na sociedade da informação e do conhecimento: tecnologias e inovação**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008/6547>. Acesso em: 11 de setembro de 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola**. 2012. 335f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/TYY78TDjkXWnB7HLgj7SkKz/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

HADDAD, Sergio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

INAF. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. INAF 2018: INAF 2018. Relatório disponibilizado para a imprensa. 2018.

IRELAND, Timothy. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. *In.*: IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014, p. 31-56.

KNOLL, Joachim H. **A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997)**: a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. Convergência. Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV International, 2009, p. 25-44.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In.*: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2005. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/2941/2676>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000. Disponível em: http://municipios.prod.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2013/4-o-que-e-mesmo-o-ato-de-avaliar-aprendizagem_0.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica**. Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 2000, p. 47-65.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Curriculum*, La Laguna, Espanha, 2012, (informado pelo autor).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural**. In: AQUINO, J. G. (org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.*, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento a aprendizagem. In: Ribeiro Bera Masagão (Org). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-18.

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Ed. 5. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Papyrus Educação).

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEP's**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura da Cidade do. **Documentos Norteadores do PEJA**. 2017. Disponível em: <http://antigo.rioeduca.net/rioeduca/BLOG%20PROFESSORES/PEJA/Documentos%20Norteadores%20%20do%20PEJA%202017.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e a imagem**. *In*: Educação e Linguagem, v. 13, n. 22, p.77-97, jul.-dez. 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, p. 83-100, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWwhfNKhWfMz3jNkD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 6 de setembro de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, p. 89-113, 2003.

In: V CONFINTEA: Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 de julho de 1997. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: Unesco. 1998.

VIANA JUNIOR, João da Conceição. **A educação para autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55854/R%20-%20E%20-%20JOAO%20CONCEICAO%20VIANA%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 de setembro de 2021.

VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, p. 432, 1982.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivres/livros/autonomiaeducacao.pdf>. Acesso em: 6 de setembro de 2021.

APÊNDICE A - publicações na Scielo e no Portal da Capes 2015-2021

PUBLICAÇÕES								
Base de dados	Total de publicações	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Scielo	26	9	4	3	3	3	2	2
CAPES	939	115	183	98	245	159	124	15

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

DOCENTES	
Pergunta 1	Há quanto tempo exerce a profissão de docente?
Pergunta 2	O que é a avaliação para você?
Pergunta 3	Como funciona o processo de ensino-aprendizagem para você?
Pergunta 4	Qual é a maior motivação dos discentes, sob a sua perspectiva?
Pergunta 5	Quais são os maiores desafios que você encontra atualmente?
Pergunta 6	Quais são os seus maiores desafios no momento da avaliação?
Pergunta 7	O que significa aprender?
Pergunta 8	Há algum assunto/tema que você acha muito importante que o estudante o qual você trabalha aprenda?

DISCENTES	
Pergunta 1	Há quanto tempo você frequenta o curso?
Pergunta 2	Você possui alguma sugestão ou crítica quanto aos métodos de avaliação?
Pergunta 3	De que maneira você acha que consegue aprender?
Pergunta 4	Qual é a sua maior motivação?
Pergunta 5	Quais são os maiores desafios que você encontra atualmente?
Pergunta 6	Quais são os seus maiores desafios no momento da avaliação?
Pergunta 7	O que significa aprender?
Pergunta 8	Há algum assunto/tema que você gostaria muito de aprender?