



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
*CAMPUS FLORESTA*  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS

RICHARDSON OLIVEIRA ALVES

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE ESTADUAL DE  
CRUZEIRO DO SUL/ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

RICHARDSON OLIVEIRA ALVES

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE ESTADUAL DE  
CRUZEIRO DO SUL/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* para a obtenção do título de mestre (a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

**Linha de pesquisa:** Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturais.

Orientadora Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE ESTADUAL DE  
CRUZEIRO DO SUL/ACRE**

Richardson Oliveira Alves

**Dissertação defendida em Abril de 2023, para a obtenção do Título de  
Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-  
graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade  
Federal do Acre, *Campus Floresta*.**

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha  
Coordenador do Curso

**Banca examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
Orientadora e Presidente  
Universidade Federal do Acre - PPEHL

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha  
Avaliador  
Universidade Federal do Acre - PPEHL

Prof. Dr. José Mauro de Souza Uchôa  
Avaliador  
Universidade Federal do Acre - PPEHL

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

Dedico aos meus pais; a meu cônjuge; aos professores das zonas rural ou urbana, que lutam por uma educação melhor; a todas as pessoas que colaboraram e incentivaram ao longo da caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os colaboradores que, de forma direta ou indireta, fizeram parte dessa caminhada juntamente comigo, em especial minha família que é minha principal fonte motivadora, meus amigos que sempre me deram forças para continuar, todos os participantes da pesquisa. Principalmente a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui, por nunca ter me deixado falhar e desistir dos meus sonhos, e a minha orientadora Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto, que não mediu esforços para fornecer o auxílio necessário que precisei para alcançar o objetivo de titulação acadêmica em mestrado.

## RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino singular e complexa. Por muito tempo esteve pautada em um processo que tinha como finalidade a alfabetização. Atualmente, muitos avanços aconteceram nessa modalidade, inclusive quanto ao atendimento às diferentes etapas do ensino daqueles que, por algum motivo, não conseguiram concluir seus estudos na idade esperada. Nesse cenário, o ensino da Língua Portuguesa ganha importância, pois o aluno precisa alcançar a compreensão dos mecanismos básicos da língua, o domínio do sistema alfabético, além dos saberes pertinentes à leitura, escrita, com certa atenção para gramática e ortografia e suas funções sociais. A partir desse raciocínio, surge o problema desta pesquisa: como acontece a prática docente dos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento, ensino fundamental II, no município de Cruzeiro do Sul/Acre? E o seguinte objetivo geral: analisar a prática docente dos professores de Língua Portuguesa em turmas da EJA do segundo segmento, ensino fundamental II da Rede Estadual de Cruzeiro do Sul/Acre. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. A revisão bibliográfica, um dos passos do estudo, permitiu um diálogo frutífero entre a teoria e o objeto de estudo. Essa modalidade de ensino, segundo segmento, é ofertada em 3 (três) escolas da zona urbana de Cruzeiro do Sul/AC. Os sujeitos da pesquisa foram 5 (cinco) docentes da Língua Portuguesa que trabalham nessas escolas, sendo 2 (dois) homens e 3 (três) mulheres, para os quais foi aplicado questionário semiaberto e entrevista semiestruturada sobre a prática docente, formação inicial e continuada e o planejamento, envolvendo metodologias e estratégias de ensino. A análise dos dados foi feita à luz do referencial teórico, como: Nóvoa (2021), Libâneo (1994), Vasconcelos (1992), Franco (2016), dentre outros que contribuíram com o avanço e consolidação desta pesquisa. Os resultados da pesquisa me permitiram perceber que as formações profissionais, inicial e continuada em serviço, ampliam os conhecimentos teóricos e práticos do professor, favorecendo a criação de novos ambientes de aprendizagem, o enriquecimento do planejamento na prática docente e a melhora da didática. No planejamento, recebem apoio da coordenação, com realização de encontros pedagógicos, de forma individual e coletiva, possibilitando colaboração e trocas de experiências. Já no desenvolver da prática docente, os professores utilizam metodologias e estratégias de ensino produtivas: reconhecem os conhecimentos prévios dos alunos, ouvindo-os, realizam leituras para deleite, com textos que tratam da realidade na qual os discentes estão inseridos, viabilizam o hábito da leitura e produção textual com a utilização de gêneros textuais variados. Destarte, viu-se a necessidade de uma prática docente que privilegie o processo de ensino e aprendizagem considerando os desafios propostos pela contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Prática docente; EJA - Segundo Segmento; Formação docente.

## RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos - EJA es una modalidad de enseñanza singular y compleja. Durante mucho tiempo estuvo pautada en un proceso que tenía como finalidad la alfabetización. Actualmente, muchos avances ocurrieron en la Educación de Jóvenes y Adultos, inclusive en cuanto a la atención a las diferentes etapas de la enseñanza de aquellos que, por algún motivo, no consiguieron concluir sus estudios en la edad esperada. En ese escenario de la EJA, la enseñanza de la Lengua Portuguesa gana importancia, pues el alumno necesita alcanzar la comprensión de los mecanismos básicos de la lengua, el dominio del sistema alfabético, además de los saberes pertinentes a la lectura, escritura, con cierta atención a la gramática y la ortografía y sus funciones sociales. A partir de ese razonamiento, surge el problema de esta investigación: ¿cómo ocurre la práctica docente de los profesores de Lengua Portuguesa de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) del segundo segmento, enseñanza fundamental II, en el municipio de Cruzeiro do Sul/Acre? A partir de este problema fue elaborado el siguiente objetivo general: analizar la práctica docente de los profesores de Lengua Portuguesa en clases de la EJA del segundo segmento, enseñanza fundamental II de la Red Estadual de Cruzeiro do Sul/Acre. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo. La revisión bibliográfica, uno de los pasos del estudio, permitió un diálogo fructífero entre teoría y objeto. Esta modalidad de enseñanza, segundo segmento, con la etapa fundamental II es ofertada en 3 (tres) escuelas de la zona urbana de Cruzeiro do Sul/AC. Los sujetos de la investigación fueron 5 (cinco) docentes de la Lengua Portuguesa que trabajan en esas escuelas, siendo 2 (dos) hombres y 3 (tres) mujeres, para los cuales fue aplicado cuestionario semiabierto y entrevista semiestructurada sobre la práctica docente, formación inicial y continua y la planificación, que implica metodologías y estrategias de enseñanza. El análisis de los datos fue hecho a la luz del referencial teórico, como: Nóvoa (2021), Libâneo (1994), Vasconcelos (1992), Franco (2016), entre otros que contribuyeron con el avance y consolidación de esta investigación. Los resultados de la investigación me permitieron percibir que las formaciones profesionales, inicial y continuada en servicio, amplían los conocimientos teóricos y prácticos del profesor, favoreciendo la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, el enriquecimiento de la planificación en la práctica docente y la mejora de la didáctica. En la planificación, reciben apoyo de la coordinación, realizan los encuentros pedagógicos de forma individual y colectiva, posibilitando colaboración e intercambios de experiencias. Ya en el desarrollo de la práctica docente, los profesores utilizan metodologías y estrategias de enseñanza productivas: reconocen los conocimientos previos de los alumnos, escuchándolos, realizan lecturas para deleite, con textos que tratan de la realidad en la cual los discentes están insertados, viabilizan el hábito de la lectura y producción textual con la utilización de géneros textuales variados. Además, se ha visto la necesidad de una práctica docente que privilegia el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando cuenta de los desafíos planteados por la contemporaneidad.

**Palavras-chave:** Lengua Portuguesa; Práctica docente; EJA - Segundo Segmento; Formación docente.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
INEP	Instituto Nacional de Estado Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNQ	Prêmio Nacional da Qualidade
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEHL	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 -</b>	O perfil dos professores de Língua Portuguesa da EJA.....	20
<b>QUADRO 2-</b>	Formações continuadas ao longo do ano de 2022.....	67

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	Error! No bookmark name given.
<b>3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SOCIAL</b> .....	20
3.1 HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA .....	20
3.2 A EJA NO ACRE: .....	31
<b>4 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIRA</b> .....	36
<b>5 AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA</b> .....	45
5.1 ELEMENTOS DO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE .....	52
5.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	57
5.3 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DA EJA .....	60
<b>6 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE, METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO USADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	64
6.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA: REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE .....	64
6.2 O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	79
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	Error! No bookmark name given.
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
APÊNDICE A .....	109
APÊNDICE B .....	112
ANEXOS .....	114

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, tem como tema de análise a prática docente dos professores de Língua Portuguesa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento, de Cruzeiro do Sul/Acre.

Pensando na formação do aluno, é necessário entender que a prática docente não se constitui apenas de elementos específicos à escola, mas engloba outros, pertinentes aos âmbitos externos à essa instituição, dos quais esses alunos fazem parte, sejam eles sociais, educativos ou qualquer outro existente, podendo apontar um perfil multidimensional dos sujeitos que compõem esses contextos. Essa realidade que se descortina lança um desafio ao docente durante o exercício de seu trabalho, podendo, quiçá, ser agente modificador de sua prática, destarte de sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, das relações estabelecidas no espaço escolar entre professor-aluno-saberes, durante o tempo de ensino em que é mediador do conhecimento.

A modalidade de ensino EJA, compõe a educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio, e é responsável por atender jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram concluir seu estudo no tempo esperado. Essa oferta, contudo, deve acontecer de forma eficiente. Sendo assim, parece correto afirmar que tornar isso possível exige professores bem-preparados, ou seja, com domínio do conteúdo a ser trabalhado e com conhecimento a respeito do contexto de ensino. Para tal, o docente precisa estar em constante aperfeiçoamento e, assim, a formação continuada em serviço se torna um elemento importante para o desenvolvimento de sua prática.

Essas reflexões iniciais chamam minha atenção para os aspectos sociais presentes na escola. Os alunos dessa modalidade de ensino, por exemplo, ocupados com outras tarefas no seu dia a dia, nem sempre conseguem acompanhar o ritmo da escolarização. Muitos enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, em empregos maçantes, durante todo o dia e, à noite, se fazem presentes na sala de aula. Ritmo intenso, extenuante.

A partir da realidade encontrada em escolas para a EJA, considero importante lançar luz sobre a prática docente do professor, para compreender o nível de conhecimento no qual seu aluno se encontra; o professor é o responsável por apresentar o conteúdo ao discente, precisando, por isso, ter domínio sobre o que será ensinado. Por esse prisma, o docente tem o papel de se assumir como colaborador da transformação dos alunos, em diversos aspectos, seja lhes dando novos sentidos ou se comprometendo também com a formação do aluno para seu mundo de trabalho, auxiliando-o.

A partir desse raciocínio, trago o problema de pesquisa: como acontece a prática docente dos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento, ensino fundamental II, no município de Cruzeiro do Sul/Acre? Esse problema gerou o seguinte objetivo geral: analisar a prática docente dos professores de Língua Portuguesa em turmas da EJA do segundo segmento, ensino fundamental II, da Rede Estadual de Cruzeiro do Sul/Acre.

A construção do problema e objetivo da pesquisa me levou a refletir, ainda, sobre algumas categorias constituintes do processo de escolarização, sendo elas, as relações existentes no interior da escola entre professores-alunos; equipe gestora-professores-alunos; comunidade-escola; a dinâmica do dia a dia escolar; a organização didático-pedagógica – as metodologias e estratégias de ensino - e o papel da própria escola no atendimento de um grupo tão particular. Com isso em mente, foram construídos os objetivos específicos, a saber: 1. Detectar as formações inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa da EJA, a fim de verificar suas contribuições para a prática docente. 2. Conhecer como se desenvolve o planejamento do professor de Língua Portuguesa da EJA para sua prática docente. 3. Identificar as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da EJA para sua prática docente.

A história da educação no Brasil, mostra que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma conquista significativa no cenário educacional brasileiro. Esta modalidade de ensino se deu pela necessidade de alfabetizar jovens e adultos, a fim de torná-los uma força de trabalho mais capacitada a atender as demandas urbanas e industriais.

A modalidade EJA existe no Brasil como programa em funcionamento desde 2003. O Programa Brasil Alfabetizado, gerido pelo Ministério da Educação, tinha o

objetivo de alfabetizar jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, também sendo conhecido como supletivo. Nesse sentido, sua visibilidade e organização, que ficou dividida em etapas, se deu pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Assim, esta modalidade de ensino oportuniza o processo educacional, com um currículo sistematizado para atender as necessidades e demandas educacionais de jovens e adultos que, por motivos diversos, não conseguiram concluir o ensino.

O ambiente escolar deve proporcionar aos alunos atividades que desenvolvam suas capacidades de escrita e leitura, além de contribuir com a evolução da oralidade, nas diversas situações de uso público. A Educação de Jovens e Adultos, em suas diferentes etapas, se propõe a desenvolver a capacidade de analisar e investigar, como também tratar dados com abstração crescente, permitindo que o professor aborde conhecimentos linguísticos de formas diferenciadas. Diante disso, segundo Marquazan (2003), o ambiente escolar se apresenta como um espaço multicultural, onde várias culturas com múltiplos saberes e diferentes opiniões a respeito dos temas trabalhados se apresentam e, nesse caso, podem favorecer a relação entre os educandos e os conhecimentos ali vivenciados, proporcionando, assim, um ensino significativo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), os conteúdos no estudo da língua materna são aqueles considerados relevantes para a formação do aluno enquanto escritor e leitor, devem ser apresentados com natureza dos conhecimentos linguísticos, previstos em documento oficial como o Projeto Político Pedagógico da escola, que precisa considerar o grau de independência do aluno na realização de tarefas. Vale ressaltar que o professor deve executar seu planejamento, desenvolvendo e exercitando a escrita e leitura do aluno, criando estratégias direcionadas ao êxito discente, para que seu aluno consiga ler textos de maior complexidade.

Quando se fala de leitura e compreensão de textos, enfatiza-se textos e gêneros orais e escritos em diversas situações sociais, que viabilizam o aluno a adquirir domínio da palavra pública, ou seja, aquela que pode ser usada no exercício da cidadania. Assim, para garantir essa competência, a escola deve desenvolver atividades de escuta orientada, através de textos orais amparados por registros audiovisuais, na organização de debates, entrevistas e palestras.

Sabe-se que os alunos possuem conhecimentos empíricos e experiências próprias que trazem consigo para a sala de aula, ainda mais quando consideramos lecionar para jovens e adultos. Dentro desta realidade o educador precisa valorizar o aluno dentro das condições sociais, psicológicas, econômicas, afetivas e cognitivas, em que este se apresenta, motivando-o e estimulando-o no processo educativo.

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, com a revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Seguindo o aporte teórico de autores como Faria (2009), Nóvoa (1995; 2017), Libâneo (1994), Vasconcelos (1992), Franco (2016), dentre outros que puderam contribuir com o avanço e consolidação da pesquisa, além de estudos dentro dos campos educacionais que enriqueceram as concepções desenvolvidas ao longo do texto.

Faria (2009) afirma que o ambiente escolar tem o poder de mobilizar os discentes a questionar, a criar suas próprias interrogações, situações possíveis de acontecer mediante a formação. Os jovens e adultos trazem consigo para a sala de aula uma bagagem de experiências culturais, históricas e sociais que, amparadas nos conteúdos acadêmicos e científicos, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando as trocas e, por conseguinte, produzindo o novo. Segundo Faria (2009, p. 65), “um dos grandes papéis da educação é o de concretizar-se enquanto instrumento transformador da sociedade”. Atender os alunos em suas individualidades e criar condições para a construção da autonomia dos alunos é papel do professor, que, além disso, tem de estar atento às diferentes necessidades e as dificuldades individuais de cada aluno.

Nóvoa (1995), em suas reflexões sobre o universo da educação escolar, apresenta o papel do educador na formação do discente, e como os professores se constituem como importantes elementos para a proposta da pesquisa da prática docente. Ainda é Nóvoa (2009, 2017) quem retrata o papel importantíssimo do docente no processo formativo dos alunos; além disso, descreve ser impossível definir o “bom professor”, pois os predicados dessa categoria compõem uma lista de infindáveis pontos, indicando as competências necessárias.

Por esse lado, o pensador ainda nos traz as reflexões que direcionam a realidades do ensino de EJA, como uma prática reflexiva, que leva ao conhecimento do aluno, enquanto ser singular. Cada aluno vivencia uma realidade e suas

experiências fomentam suas construções que poderão ser representadas pelo comportamento e desempenho escolar.

Franco (2012) com seus estudos relacionados à prática docente dialogar com os professores da Educação de Jovens e Adultos especificamente no que concerne à alfabetização. A autora aborda reflexões relacionadas à didática, com a lógica da aprendizagem nos processos de ensino previamente planejados.

Este texto está organizado em seis seções, além das considerações finais. A primeira seção é esta, lugar que trago a introdução deste estudo. Na segunda seção, apresento o caminho metodológico da pesquisa. Na terceira seção, faço um passeio pela história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, indicando o processo de implementação da EJA em âmbito nacional e do Acre. Nesta seção o diálogo se faz com Piletti (1988), Ferraro (2002), Romanelli (2003), Almeida e Corso (2015), Silva (2015) e D'Ávila (2015). A quarta seção, acompanha o percurso histórico da EJA, mas coloca luz sobre a legislação da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, com leis e diretrizes que regulamentam a modalidade. Nessa seção, conversamos com Souza (2007), Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e Farias (2007).

A seção seguinte sob o título "As práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa da educação de jovens e adultos: Uma reflexão necessária" avança nas reflexões e traz para o centro das discussões o professor da EJA, a prática docente. Nela expomos as metodologias didático-pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa, no ensino da leitura e da escrita. Diante de múltiplas e inusitadas situações, buscamos compreensão das nuances que acompanham as práticas pedagógicas desses professores, os elementos que a compõem e os desafios enfrentados.

A sexta seção, está dividida em 3 partes e é dedicada aos resultados e sua análise. A primeira, 6.1 A importância da formação inicial e continuadas que discutem a temática; a subseção 6.2 O planejamento na prática docente do professor de Língua Portuguesa, conversamos, principalmente, com Nóvoa (2021), Piletti (1998) e Jesus (2021) e, na subseção 6.3, Práticas docentes: as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da EJA no ensino da leitura e escrita, Franco (2012, 2015 e 2016), Libâneo (1994) e Cândido (1995).

## 2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção expomos os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, ou seja, a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho investigativo realizado, considerando as ações de coleta dos dados e de análise. Assim, expõe o caminho investigativo que esta pesquisa percorreu. Logo, é importante mencionar que para Gil (2002) a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que possui como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos e, para Andrade (2010), seguindo esse viés, a "pesquisa científica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos" (ANDRADE, 2010, p. 109). Assim, pesquisar é realizar uma série de atividades baseadas em métodos sobre um determinado problema de estudo.

A modalidade de ensino, alvo de nosso estudo, EJA, é dividida em duas etapas: o ensino fundamental I e II e o ensino médio, e segue as orientações postas pela LDB nº 9.934/1996. Nosso interesse de estudo está no Segundo Segmento, correspondente ao Ensino Fundamental II que, em Cruzeiro do Sul/Acre, na área urbana, é oferecido em 3 (três) escolas da rede estadual de ensino. Convém informar que nessas escolas encontramos 5 (cinco) professores da área de Língua Portuguesa, apenas. Por isso, os 5 (cinco) professores se mostram como participantes desta pesquisa.

Entre os diversos procedimentos que se realizam em uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica tem sido parte importante para o prosseguimento do caminho percorrido pelo pesquisador. Logo, "qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma pesquisa bibliográfica, que proporciona um conhecimento prévio do estágio que se encontra o assunto." (SANTOS e FILHO, 2011, p. 83).

Entende-se, portanto, que a pesquisa bibliográfica, também conhecida como revisão da literatura, acontece quando é feito uso de materiais já elaborados em livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca e abstração de conhecimento. Por esse prisma, o levantamento bibliográfico se mostra

necessário, contribuindo com a seleção de triagem do material a ser utilizado, ou seja, para separar as teorias a serem aplicadas durante a escrita. Acerca disso, Fonseca (2002) explica que a revisão da literatura:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. **Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.** Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32. grifo nosso)

O levantamento bibliográfico serve durante todo o caminho investigativo, pois permite conhecer e apresentar informações ou conhecimentos sobre o problema o qual se busca solucionar. Sendo assim, o levantamento bibliográfico permitiu conhecer *a priori* o contexto histórico da implementação da EJA como política pública.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa estão pautados em uma abordagem qualitativa observando os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Sobre essa abordagem é importante mencionar que pesquisa de cunho qualitativo busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Conforme a citação acima, a abordagem qualitativa considera preocupação com a amostragem e busca maior representatividade do grupo de sujeitos participantes. A abordagem qualitativa, de acordo com Gil (2002) depende de diversos fatores como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Quanto ao tipo de pesquisa, considerando o que Gil (2002) apresenta, este estudo é classificado como pesquisa de campo, com marcas descritivas através de investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, se realizam coletas de dados junto a pessoas, ou grupos de pessoas, analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida e bem fundamentada.

A pesquisa de campo foi escolhida por permitir um contato mais próximo com os indivíduos e uma relação maior com os dados, visto que "[...] ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas" (GONSALES, 2001, p. 67). Diante disso, esse tipo de pesquisa se mostrou fundamental para o desenvolvimento deste estudo, inclusive porque possibilita o uso de uma variedade de procedimentos para a geração dos dados que favorecem a interpretação da realidade estudada/apresentada.

Para Gil (2002), a pesquisa de campo é muito utilizada nas áreas da educação, sociologia, saúde e administração, desenvolvida basicamente a partir da observação do grupo estudado, de entrevistas e interpretações das experiências vivenciadas. Nessa perspectiva:

O estudo de campo apresenta algumas vantagens [...]. Como é desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. [...]. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem resultados mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

O estudo de campo é indispensável para o processo de análise, pois nele se encontra o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (BONI e QUARESMA, 2005). Isso se faz necessário para acessar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e o que eles pensam sobre seus trabalhos, sendo, portanto, solicitado que falem sobre a ministração de suas aulas e como exploram a leitura e a escrita com seus alunos da EJA, para que se abram possibilidades de fluírem suas vozes e experiências na prática docente.

A escolha dos instrumentos de coleta dos dados, também levou em consideração o fato de a investigação tratar da prática docente de um grupo de professores que atuam na EJA, ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa. Diante disso, optou-se pelo questionário semiaberto e entrevista semiestruturada, buscando obter informações mais abrangentes sobre o objeto de pesquisa. Desse modo foi realizada em quatro fases: (I) planejamento, no qual as diretrizes da pesquisa foram baseadas em um protocolo; (II) condução, que consistiu em executar a busca e seleção de obras de interesse de acordo com a inclusão e exclusão dos critérios definidos no protocolo; (III) a etapa de extração de dados, que nos permitiu examinar

os estudos selecionados para entender o estado da arte na área sobre investigação, (IV) a etapa da entrevista semiestruturada.

O questionário e a entrevista são técnicas de interrogação, sendo o questionário respondido por escrito pelo participante e a entrevista respondida em uma situação "face a face" e em que uma delas elabora questões e a outra responde, conforme Gil (2002, p.114-5). Essas técnicas, ainda de acordo com Gil (*ibidem*), possuem o objetivo de descrever características de populações e fenômenos. Ademais, possibilitam que o pesquisador obtenha dados a partir da visão dos sujeitos da pesquisa. As "perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-los, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir, e fazer expectativas" (DEMO, 2001, p. 10).

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada oferece ao pesquisador liberdade para formular novas perguntas, à medida que se fizerem necessárias, possibilitando tornar as respostas mais completas. Bardin (2016, p. 93) coloca a entrevista como um material rico e complexo, visto que o entrevistador precisa registrar integralmente as respostas, sejam estas advindas de um discurso verbal e até mesmo por meio do silêncio e da hesitação do entrevistado. Por isso, a análise de conteúdo se torna elemento fundamental para que a pesquisa se torne mais consistente e relevante para o meio científico.

Os instrumentos foram aplicados aos docentes da EJA, como dito acima, que atuam nas 3 escolas de EJA da Zona Urbana de Cruzeiro do Sul, nos meses de janeiro e fevereiro de 2022. As questões da entrevista foram elaboradas visando discutir questões relativas à percepção dos docentes quanto à metodologia e a prática docente em Língua Portuguesa, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e as do questionário, com o propósito de construir o perfil dos participantes da pesquisa, que são 5 professores da EJA, da rede estadual do Acre, que ministram a disciplina de Língua Portuguesa e, embora tenhamos autorização do CEP, optamos por garantir o anonimato dos professores e, por isso, os participantes serão identificados por professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5. Além desses informes, outros precisam ser conhecidos, ajudando a refletir sobre a prática docente no contexto da EJA. O questionário, cujas perguntas foram elaboradas com interesse em algumas dimensões específicas do sujeito, foi o instrumento usado para a construção do perfil dos participantes.

O quadro 1 mostra os aspectos destacados. Nele é possível ver que todos os professores têm formação inicial na área de atuação, cumprindo a exigência da LDB n. 9394/96.

**Quadro 1** - Perfil dos participantes da pesquisa: professores de Língua Portuguesa da EJA de CZS/AC

<b>Quesito</b>	<b>Especificação</b>	<b>Número de docentes</b>
Gênero	Masculino	2
	Feminino	3
Faixa etária	30 a 39 anos	3
	40 a 50 anos	2
Nível de escolaridade	Ensino Superior – Letras Português	5
	Ensino Superior – Outros cursos	0
Tempo de exercício na profissão	1 a 5 anos	2
	De 6 a 10 anos	1
	De 10 a 20 anos	1
	De 20 anos a 30 anos	1
Tipo de contrato empregatício	Efetivo	1
	Provisório	4

**Fonte:** Questionário elaborado pela pesquisadora, 2022.

Em relação à faixa etária, 3 professores estão na faixa etária de 30 a 39 anos e 2 entre de 40 a 50 anos de idade. É possível constatar ainda que o tempo de experiência dos professores na EJA é bastante diversificado: 2 possuem de 1 a 5 anos de experiência na área; 1 possui de 4 a 10 anos; 1 possui de 10 a 20 anos e 1 possui de 20 a 30 anos.

Em relação ao vínculo empregatício, somente 1 está em situação mais confortável, com contrato efetivo, os demais apresentam contrato temporário<sup>1</sup>. Esta situação pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, visto que implica em rotatividade dos professores.

<sup>1</sup> O contrato de trabalho temporário é um tipo de contratação com um prazo de duração estabelecido, assim, o vínculo empregador empregado não é permanente. Esse contrato é uma exceção à regra vigente no Direito do Trabalho, em que o tempo do vínculo laboral é indeterminado.

### **3 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SOCIAL**

Esta seção trata dos aportes teóricos e legais que embasam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Encontra-se dividida em duas partes e promove um diálogo com autores cujos estudos dão especial atenção para a educação de jovens e adultos que, por algum motivo, deixaram de estudar.

#### **3.1 HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

A partir da colonização do Brasil em 1500, os colonizadores ensinaram sua língua e cultura aos povos indígenas, como uma forma de controlar os nativos. Os responsáveis pela educação indígena eram os jesuítas. O ensino ministrado por eles consistia em conhecimentos escolares, científicos e religiosos. Segundo Piletti (1988):

[...] a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores. (PILETTI, 1988, p. 165).

A metodologia de ensino jesuíta permaneceu até o período pombalino (1750-1777), quando houve a expulsão dos jesuítas e a implementação de escolas alinhadas aos objetivos do Estado. Desse modo, a história da educação de jovens e adultos no país, começa durante o processo de colonização, com a chegada dos jesuítas em 1549, com a missão de catequizar e instruir os adolescentes e adultos (indígenas/nativos e colonizadores) com a diferenciação dos objetivos de cada grupo social (SILVA, 2015). Entretanto os contextos educacionais eram precários, e ainda não havia políticas educacionais efetivas para a educação de jovens e adultos.

Em 1854 foi implementada a primeira instituição de ensino no período noturno, para atender ao jovem e ao adulto que não tiveram oportunidade de estudo, além, da criação de mais 16 espalhadas pelas províncias do Brasil, com o propósito de alfabetizar esses cidadãos.

Portanto, Silva (2015) nas suas citações traz que:

A difusão da alfabetização no Brasil ocorreu apenas no decorrer do século XX, acompanhando a constituição do sistema público de ensino, demorou a ocorrer. Até o final do século XIX, a escolarização era para poucos, pois as oportunidades eram muito restritas, quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, ou seja, uma parte da população (SILVA, 2015, p.82).

Durante o período supracitado, a escolarização era restrita a uma pequena parte da população e isso fazia com que o país alcançasse níveis elevados de analfabetismo:

O primeiro recenseamento no Brasil ocorreu durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Percentual de analfabetos que se manteve no censo realizado em 1890, logo após a Proclamação da República (SILVA, 2015, p. 82).

Com o fim da primeira guerra mundial (1918), a industrialização e a urbanização impulsionam o país e diante do contexto social, a educação de qualidade continua sendo privilégio dos mais abastados. Como pode ser verificado no recenseamento feito durante o Império em que constatou que 82,3% da população eram analfabetas, ou seja, as maiorias das pessoas, de classes menos privilegiadas ou desfavorecidas, não tinham acesso à educação. Isso significa que apenas as elites proprietárias e os homens livres das vilas e cidades tinham acesso ao ensino (SILVA, 2015).

A partir de 1920 começaram a surgir profissionais inspirados em ideias pedagógicas da Europa e dos Estados Unidos em que não pretendiam seguir os ideais políticos da época, mas tinham uma visão além das ideologias até então transmitidas, ou seja, o ensino tradicional ministrado pela pedagogia eclesiástica, iniciada em 1534, começa a ser confrontado com as ideias da escola novista liderada por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, com o objetivo de atender à demanda de mão de obra para o desenvolvimento industrial. (SILVA, 2015). Apesar disso, as discussões em torno da alfabetização de jovens e adultos estavam atreladas aos acontecimentos políticos e sociais enfrentados pelo país, o que gerou consequências educacionais.

Em 1930 a maior parte da população ainda vivia na zona rural. Apesar disso, o Brasil se consolida como um país urbano-industrial em detrimento das elites rurais, passando a acumular capital e logo a educação começa a ter expectativas voltadas para a formação, qualificação e diversificação da mão de obra nacional com vistas à capacitação profissional. Assim, com a industrialização brasileira em ascensão, de

1930 a 1956, surgiu a necessidade de mão de obra capacitada para atender as demandas das indústrias. Neste período, a educação preparava as pessoas para o trabalho nas fábricas, logo, os conteúdos ministrados não poderiam estimular o pensamento crítico, mas difundir o ensino profissionalizante. Isso porque, a primeira reforma da educação nacional estabeleceu um arcabouço em que o ensino serviria para o desenvolvimento industrial do país (ROMANELLI, 2003).

Segundo Almeida e Corso (2015):

Sob as bases do Estado Novo (1937-1945) foram traçadas as respostas a essas demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940. Assim, configurava-se uma política educacional dualista, que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, atendendo precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) comandado pelo empresariado, que atribui a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1286).

A Constituição Federal de 1934 instituiu no Brasil “a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo no país, que nessa época alcançava 69,9%, tomando por base a população de 15 anos ou mais” (FERRARO, 1985, p. 73). Apenas entre o fim da década de 40 até os anos 60 a educação de jovens e adultos passou a ser encarada como uma necessidade.

As taxas de analfabetismo para as populações de 15 anos ou mais (a partir de 1920) e 10 anos ou mais (a partir de 1940) praticamente coincidem entre si e seguem a mesma trajetória de longo prazo da taxa de analfabetismo apurada entre a população de cinco anos ou mais, porém com taxas mais baixas em aproximadamente 5 a 5,5 pontos percentuais. A regularidade é tal que se pode facilmente imaginar que as taxas para 15 anos ou mais e 10 anos ou mais nos dois primeiros censos deveriam girar em torno de 77% para o Brasil. (FERRARO, 2002, p.36).

Com as altas taxas de analfabetismo, observa-se o quanto o país foi negligente com sua população e uma parte disso se deve “[...] à forma como se organiza o sistema econômico que não só prescreve um tipo apenas de exigência à escola, mas também colabora para que este continue [...]” (FERRARO, 2002.p. 56).

Além do mais, a elaboração da constituição de 1937, não legislou sobre o orçamento para a educação, e voltava-se para os valores cívicos e econômicos nos quais representava os anseios de setores conservadores que se juntaram ao governo

de Vargas, que por sua vez, detinha todo poder político centralizado em suas mãos. Portanto, essa falta de investimento na educação são fatores que contribuíram para que o índice de analfabetismo no país aumentasse.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que instaurou em 1942 o Fundo Nacional de Ensino Primário propondo o supletivo para jovens e adultos com a finalidade de expandir a educação primária no Brasil.

Em 1946, com o fim da segunda guerra, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário em que recomendava um guia com diretrizes gerais, no qual organizava o ensino normal, o ensino agrícola e o ensino primário supletivo com duração de dois anos e destinado a jovens (a partir de 13 anos) e adultos (ROMANELLI, 2003).

No ano seguinte foi implementado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) com a finalidade de ofertar, coordenar e orientar as atividades do ensino supletivo destinado à alfabetização de jovens e adultos. No mesmo ano, o programa lança a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que dura até 1963. Apoiada no propósito da UNESCO, de melhorar as estatísticas brasileiras em relação ao analfabetismo, à educação de adultos e às desigualdades sociais mundiais especialmente em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, o objetivo da CEAA era promover a democratização do ensino no Brasil, oferecendo preparo de mão de obra, a fim de atender aos avanços urbanos e industriais do país. (PAIVA, 1983)

Em 1952, junto à CEAA foi constituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) destinada às zonas rurais do Brasil, com o objetivo de levar a educação básica aos indivíduos e às comunidades rurais. Em consonância com os preceitos da UNESCO, é aprovado a Portaria nº 567, de 11 de agosto de 1953, que regulamenta que o objetivo da CNER era ajudar as crianças, os jovens e os adultos a compreender os problemas e peculiaridades do meio em que vivem, bem como o de formular com exatidão a ideia de seus deveres e direitos individuais e cívicos, participando de maneira eficaz no progresso econômico e social da comunidade pertencente (ROMERO, 1954). Nesta mesma época houve o primeiro Congresso de Educação de Adultos, com o *slogan* “ser brasileiro é ser alfabetizado” destacando a importância da alfabetização para o exercício da cidadania.

Segundo Paiva (1983) a CEAA teve seu declínio a partir de 1954. O reconhecimento da sua ineficiência ocorreu durante o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos devido à burocracia para liberação das verbas e o corte no orçamento, o que dificultaria a continuidade e a eficácia do programa. Os programas CNER e CEAA promoviam o ensino tecnicista, então passaram a ser vistos como uma “fábrica de eleitores”. Mediante estas críticas surgiram às primeiras teses quanto à promoção da educação de jovens e adultos como um meio de transformação social. Apesar desses problemas, o CNER atuou em diversas regiões brasileiras com programas voltados para a alfabetização do campo, em que foi valorizado o caráter civilizatório e transformador do homem do campo que pode ser inserido na sociedade moderna e progressista (PAIVA, 1983). Essas ações despertaram discussões acerca da civilização por meio da educação sobre o tipo de ser humano que deve ser formado pelas instituições educativas. A partir disso, a educação de adultos começa a incumbir-se de um novo papel, e passa a ser considerada uma educação de base e com desenvolvimento comunitário.

Souza (2008) comenta que em 1958, houve a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de buscar novas diretrizes teóricas para fomentar a modalidade de ensino da EJA. O evento contou com a participação do escritor e pesquisador educacional Paulo Freire. Na ocasião, Freire buscava refletir sobre os problemas sociais que ocasionaram o analfabetismo e sobre o seu método de alfabetização. Na conferência, delimitaram-se algumas concepções sobre a educação de jovens e adultos com a inserção do princípio da pedagogia dialógica freiriana, voltada para a valorização do ser humano que aprende como alguém que já traz uma bagagem de experiências.

Diante disso, é importante mencionar que Paulo Freire buscava o ensino significativo, um processo de alfabetização em que os jovens e adultos pudessem relacionar o conhecimento com as experiências e a realidade cotidiana. As palavras geradoras, destacadas no método de Freire (1987) estão presentes no trabalho e no dia a dia dos alunos da EJA, fazendo um paralelo e propondo significado ao que é ensinado.

De acordo com de Paula e Oliveira (2011, p. 18) “no Brasil, Paulo Freire e suas teorias passam a ser marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA”. Portanto, as discussões da

conferência ganham destaque, sendo a educação libertadora e a educação profissional considerada e aplicada como as duas tendências mais expressivas para a educação da época.

É importante mencionar que o método de alfabetização freireano teve êxito ganhando destaque com a ampliação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>2</sup>, em janeiro de 1964, o qual combinava as ideias da teoria da comunicação, didática contemporânea e psicologia moderna com ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas, visto que não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 1983, p. 251). Entretanto, as ações para realização do PNA foram interrompidas com o golpe militar<sup>3</sup>, em março do mesmo ano, e Paulo Freire, coordenador do PNA foi obrigado a buscar asilo político em outros países (UNESCO, 2008).

O Brasil pós-golpe militar adotou uma economia mais modernizada e os programas de educação popular foram desconsiderados, situação que levou a UNESCO a intervir em favor da educação de jovens e adultos no país. Com isso, o governo militar brasileiro, instituiu pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Costa e Silva.

Apesar do momento político que o país vivia, Fávero (2004) menciona que o MOBRAL foi um dos programas com “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros”. (FÁVERO, 2004, p.25) Apesar de que o programa, de acordo com a Barreto (1985) formam analfabetos funcionais e isso não foi positivo para o país.

Diante disso, o Mobral era destinado a promover a educação de jovens e adultos brasileiros, salientando que esta campanha se limitava a ensinar ler e escrever (alfabetizar) e não se comprometia com o senso crítico dos conhecimentos, com a formação de cidadãos letrados.

Fávero (2009) destaca que o MOBRAL foi a campanha de alfabetização mais rica executada no país, pois seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Todos os programas direcionados à educação

---

<sup>2</sup> Esse método já tinha sido organizado em 1962.

<sup>3</sup> O governo militar no Brasil durou até 1985.

de jovens e adultos, partiram inicialmente do próprio interesse da sociedade, todavia, os interesses políticos acabaram por nortear os encaminhamentos educacionais (ALMEIDA e CORSO, p. 1290, 2015).

Logo, a preocupação do MOBRAL era fazer com que o aluno apenas aprendesse a escrever e decifrar as palavras, sem refletir acerca da significação das palavras visto que sua intenção era promover uma educação com vistas à manutenção da coesão social e legitimação do regime autoritário do país (UNESCO, 2008).

O movimento durou 17 anos, encerrando suas atividades no dia 25 de novembro de 1985, e no mesmo ano foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). De acordo com Barreto (1985) o MOBRAL deixa no Brasil um saldo lastimável de analfabetos absolutos, aproximadamente cerca de 26 milhões existentes no país, mais um número incalculável de analfabetos funcionais que passaram pelo programa ou pelas escolas da rede oficial e não foram alfabetizados, mas que aprenderam no máximo a desenhar o nome ou a ler sem compreender o significado das palavras (BARRETTO, 1985).

O governo José Sarney assumiu a presidência do Brasil em 15 de março de 1985 finalizando seu mandato em 15 de março de 1990. O momento é de redemocratização do país e conseqüentemente da educação. Em seu governo, a elaboração de uma nova Constituição foi um marco importante para o país. Com a Constituição Federal de 1988, instituiu o direito à educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso ao ensino na idade apropriada. Conforme o Art. 208 da referida lei:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96 e EC nº 53/2006);  
§ 1 – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

O artigo citado não deixa dúvidas que Educação de Jovens e Adultos passa a ser entendida como uma garantia de todo cidadão brasileiro.

Apesar de o país estar passando por um momento de transição para a democracia, a Fundação Educar surgiu com uma proposta semelhante aos objetivos do MOBRAL. De acordo com Guidelli a Fundação Educar fornecia aos seus alunos:

Cursos de alfabetização e pós-alfabetização com duração total de 2 anos divididos em 4 semestres letivos. O quadro curricular era composto por leitura, escrita, primeiras contas e noções de estudos sociais e ciências. Os

professores eram quase sempre monitores leigos sem nenhuma ou com precária formação pedagógica. Apenas em algumas redes de ensino era exigida habilitação em magistério (GUIDELLI, 1996, p. 39).

Observa-se que mais uma vez o programa não tem a preocupação em formar um indivíduo reflexivo ou um leitor que compreenda o significado das palavras, visto que a maior preocupação é com leitura superficial do aluno e com noções básicas acerca da matemática, estudos sociais e das ciências. Além disso, a falta de formação de professores dificultava ainda mais que o cidadão recebesse um ensino mais qualificado.

De acordo com a UNESCO (2008) a Fundação Educar foi extinta em 1990 e em 11 de setembro do mesmo ano, no governo Collor, foi criado, pelo decreto Presidencial nº 99.519, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Segundo Maroneze e Lara (2009) o Brasil sofreu uma reestruturação econômica na década de 1990, na qual a educação passou a ser influenciada pelos ideais neoliberais e assumiu um papel de ferramenta para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza no país. Os conhecimentos ofertados pela educação básica eram, a nível fundamental, limitados aos saberes mínimos (ler, escrever, realizar cálculos), enquanto os conhecimentos mais avançados como o ensino médio e superior, eram privilégio daqueles que pudessem pagar.

O Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal - compreendiam a educação como uma forma de crescimento dentro da sociedade de forma sustentável, pois através dela pode-se elevar o padrão produtivo a níveis de mercados internacionais. Dentro de uma perspectiva de equidade, a Cepal atrelava a economia à educação, pois dentro do campo educativo pode-se desenvolver a racionalidade quanto a administração dos recursos disponíveis.

A Cepal juntamente com o Banco Mundial, em 1990, realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Como resultado da conferência, foi aprovado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Declaração Mundial de Educação para Todos, que garantiria a educação básica a todos, sejam crianças, jovens ou adultos.

[...] o MEC passou a elaborar mecanismos legais, expressos em programas e projetos educacionais, com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento, avaliação, entre outras. A implantação dessas reformas atribuiu nova configuração à política educacional com a introdução de parâmetros economicistas que subsumem o próprio direito à educação. (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3290).

A criação do programa de educação de jovens e adultos (EJA) ocorreu em 1988, com a finalidade de oferecer a educação básica. Segundo Haddad (2000) “[...] nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito [...]” (HADDAD, 2000, p.120).

Segundo Haddad (2006) a Constituição de 1988 representou uma importante aliada aos ideais de que seria dever do estado promover a educação básica a todos, independente da faixa etária. Foram destinados 50% dos impostos relacionados à educação para a universalização do ensino fundamental e o combate ao analfabetismo. Durante o governo Collor o MEC instituiu o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

O governo Collor demarca o recuo profundo com relação aos avanços obtidos na década de 80. Em 1990 foi extinta a Fundação Educar, que passou a coordenar as atividades antes desempenhadas pelo MOBREAL. O MEC deu início neste mesmo ano ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1291 - 192).

O PNAC tinha como objetivo mobilizar a sociedade para que crianças, jovens e adultos fossem alfabetizados e para isso era necessário o envolvimento de instituições governamentais e não-governamentais. Contudo, essas instituições não podiam exercer nenhum controle acerca da destinação dos recursos e devido a isso o programa foi encerrado um ano depois (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Com o *impeachment* de Collor, o então presidente Itamar Franco, apoiado sob as perspectivas neoliberais, tira a obrigação do Estado de prover a educação de jovens e adultos, delegando esta ação à iniciativa privada.

A nova identidade da EJA, ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa, revelou-se nas atividades propostas pelas diferentes entidades, especialmente, pelo número elevado de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica, ou aos cursos profissionalizantes de nível básico. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.192).

A EJA sofreu com a falta de investimento do governo, aliada à falta de incentivos de caráter político, quase comprometeu o programa. Entretanto, os profissionais da educação ainda lutam pela equidade na promoção da educação.

Almeida e Corso (2015) listam outros programas nacionais implementados para a aplicabilidade da educação de jovens e adultos no Brasil, que se iniciaram em 2002 e se estenderam durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Dizem os autores:

Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2003 e 2006 voltadas aos jovens e adultos trabalhadores. Entre estas se destacam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa). (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 193).

Neste íterim, a visão da educação de jovens e adultos no governo de Luiz Inácio direcionava a uma ideologia de alfabetização, com uma perspectiva prioritária para o ensino da leitura e escrita. Assim, além de participarem das atividades escolares, os jovens e adultos tiveram a oportunidade de se qualificar para o mercado de trabalho através dos programas educacionais.

Diante o exposto, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, enfrentou muitas dificuldades de implementação efetiva, tendo em vista que houve questões quanto ao envolvimento político, econômico, enfim, a sociedade buscou a inserção desta modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro.

Precisamos compreender quem são os alunos da EJA, para assim, os educadores ajudá-los nos aspectos legislativos e nas políticas públicas voltadas a este público. De acordo, com o texto “Alunos e alunas da EJA” disponibilizado pelo MEC, estes alunos são os:

Protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos [...] as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variadas. A cada realidade

corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (BRASIL, 2006, N/P).

Identificar o público-alvo da EJA possibilita a análise de políticas públicas e métodos educativos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. É preciso pensar em um currículo e em estratégias de ensino que fomentem a participação desses alunos nas aulas. Segundo Souza (2008):

A realidade educacional brasileira evidencia, a partir da segunda metade do século XX, os seguintes aspectos: maior procura de escola pela população; criação de programas que visavam incentivar o ingresso das crianças na escola; processos de descentralização e de centralização da educação; queda no número de analfabetos; proposição para a diminuição da defasagem entre a idade e a série escolar; aumento da demanda de programas de educação de jovens e adultos. (SOUZA, 2008, N/P).

Como vimos anteriormente, o processo de formação da EJA evidencia uma necessidade da sociedade. Partimos nesta vertente, para compreender, de acordo com a citação acima, as principais mudanças que ocorreram nesta modalidade de ensino, a partir do século XX, mediante a implantação de políticas educacionais direcionadas à EJA, que fizeram crescer a procura pela alfabetização.

Verifica-se que a educação tinha objetivos diversos, e aos poucos foi alcançando avanços em relação a escolarização das pessoas e a oferta do ensino aos jovens e adultos. O aumento de debates e discussões direcionadas ao combate ao analfabetismo e a garantia do direito à educação a todos, tendo em vista a sua relevância para o exercício da cidadania.

De acordo com Souza (2017), com a aprovação da LDB 9.394/96, havia artigos destinados à Educação de EJA, e nos anos 2000 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto é possível verificar os avanços em relação à educação desse público, garantindo aos mesmos o direito ao ensino.

Em relação ao reconhecimento do direito à educação aos Jovens e adultos, o autor ressalta:

O reconhecimento do carácter nacional da educação, como direito de todos, deu-se com a Constituição de 1934, que se refere ao Plano Nacional de Educação, o qual deveria obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos. (SOUZA, 2017, p. 51).

Nessa perspectiva, verifica-se que a educação é reconhecida nacionalmente como um direito de todos, integrando a formação do educando de forma gratuita e obrigatória e estendida aos adultos. É possível reconhecer, assim, uma maior valorização do direito à educação a todos os cidadãos, destacando-se o papel do poder público em assegurar esse direito essencial para a dignidade humana.

### 3.2 A EJA NO ACRE:

O contexto da história da educação de jovens e adultos no Acre segue o mesmo modelo nacional, caminhando a passos lentos. No entanto, Silva (2015) defende que quando o estado ainda era território federal, procurou oferecer às pessoas que não tinham acesso ao sistema educacional, condições de ingresso aos seus estudos. O estado do Acre buscou trilhar caminhos para compensar essa modalidade de modo a garantir o acesso à educação de todos, como previsto na Constituição Federal de 1988. Ainda de acordo com Silva (2015) a primeira medida para isso foi à implementação do “Primário Dinâmico”, curso com duração de um ano e equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Desse modo, a Lei 8.531, de 29 de outubro de 1957, altera o artigo 91 da lei Orgânica do Ensino Secundário “e eleva a idade dos alunos para prestarem exame de madureza ginasial de 16 para 18 anos, estabelecendo a idade de 20 anos como mínima para licença colegial” (SILVA, 2015, p. 117). Após essa alteração, o artigo 99 da Lei Nacional 4.024/61, autoriza que os maiores de 16 anos realizassem os “Exames de Madureza para conclusão do curso ginasial, considerando, inclusive, estudos realizados fora do regime escolar [...] assegurava, ainda, aos maiores de 19 anos, obtenção de certificado em nível colegial” (SILVA, 2015, p.117).

Após essas modificações no cenário educacional, em 1967, o governo militar, que tinha como presidente Artur da Costa e Silva, como mencionado anteriormente, cria o MOBREAL, programa com ideias contrárias à proposta do educador Paulo Freire. De acordo com Silva (2015, p. 118) “A intenção era de formar uma espécie de homogeneização de valores, assim toda a sociedade aderiu ao sistema de ideias militares sem que houvesse divergências de posicionamentos.”.

Dessa forma, a necessidade de proporcionar aos alunos a continuidade dos estudos foi implantada no PEI (Programa de Educação Integrada), em 1971, e desenvolvido pelo MOBREAL em convênio com as secretarias estaduais e municipais de educação. Esse programa tinha “equivalência de conteúdos de 1ª a 4ª série, o qual era desenvolvido em um ano e sua avaliação era feita durante o processo (SILVA, 2015, p. 118)”. Com o objetivo de dar continuidade aos estudos dos alunos atendidos pelo PEI, no ano de 1970 foi fundado pelo Governo Federal o Programa: Projeto Minerva. Esse programa teve parceria do Governo Federal e dos estados e empresas privadas, os conteúdos de 5ª a 8ª série se equivalem e funcionavam por meio do rádio, de acordo com Silva (2015).

No estado do Acre o programa Minerva:

[...] era retransmitido pela Rádio Difusora Acreana, em fitas K7 enviadas pela Fundação Roberto Marinho e sua avaliação era bimestral. A empresa de comunicação do grupo Roberto Marinho elaborava e encaminhava uma matriz (modelo) de cada disciplina para a coordenação local reproduzir, fazer a distribuição e a aplicação (SILVA, 2015, p. 119).

Portanto, Silva disserta que esse projeto foi uma ação de governo que propôs ensino a distância pelo rádio, contando com cobertura nacional, fazendo transmissões em rede a locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões. Além disso, na década de 70 e 80, Silva (2015) afirma que há registros acerca do Projeto João da Silva, transmitido também pelo rádio para todos os municípios produtores de borracha, que equivalia ao ensino das quatro primeiras séries do ensino fundamental e os estudantes que “concluía com aproveitamento recebiam Certificado de Conclusão das quatro séries iniciais do antigo primeiro grau.” (SILVA, 2015, p. 119).

Para Silva (2015) o fim da Fundação Educar em 1990, criou um vazio em termos de políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos. Apesar disso, o histórico apresentado na Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC, Nº 36/2009, de 18 de fevereiro de 2009, mostra que surgiram outros cursos:

- PEB – Programa de Educação Básica, com equivalência às quatro 120 primeiras séries, dividido em duas etapas.
- SPG – Supletivo de 1º Grau – Curso com equivalência de 5ª a 8ª séries, que era dividido em três etapas, com duas disciplinas para cada etapa, com duração de seis meses, perfazendo uma carga horária total de 1.200 horas;
- Telecurso de 1º e 2º Graus – Equivalente ao ensino fundamental e médio.
- Projeto Conquista – Correspondia a um curso de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries;
- Educação de Jovens e Adultos – Fases I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª séries).
- Escola Aberta de 1º e 2º Graus – Estes cursos funcionavam no CES (Centro de Ensino Supletivo), onde existia uma equipe de professores atendia os

alunos que encontravam alguma dificuldade em relação aos conteúdos das disciplinas a serem estudadas.

- Projetos Logos II – Curso de Nível Médio Magistério – Este curso foi traduzido do Centro Técnico de Brasília (CETEB), com a finalidade de atender os professores leigos em serviço.
- HAPRONT – Curso de habilitação para professores não-titulados da zona rural. Esse curso funcionava somente nas férias escolares. (BRASIL, 2009, p. 14-17).

No final dos anos 90, o estado vivia um momento de grande instabilidade, tomado pela corrupção de sucessivos governos anteriores, violentado pelo crime organizado e pela exploração predatória de seu patrimônio natural. Na educação a situação não era diferente. Os salários estavam atrasados por mais de três meses consecutivos e o com um dos maiores índices de analfabetismo do país (NASCIMENTO, 2016).

De acordo com Silva (2015), em 1999 a:

Secretaria de Estado de Educação do Acre, em parceria com o SESI, iniciou um projeto piloto de atendimento em Rio Branco, utilizando a Metodologia do II (TELECURSO - TC) 2000, na qual são previstos livros e aulas associadas em vídeos, para o desenvolvimento da aprendizagem. (SILVA, 2015, p. 120-121)

A partir da promulgação da Constituição de 1988, o autor citado acima relata que os projetos voltados para a EJA no Acre revelam tentativas de proporcionar o direito à educação à população não alfabetizada e não escolarizada, garantido tanto pela Constituição quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996.

Em 2000, o Governo Federal em parceria com a Secretária de Educação do Acre (SEE/AC) desenvolveu o Movimento de Alfabetização (MOVA/ALFA 100). O programa era:

Uma ação que visava alcançar 100% da população acriana, buscando oferecer uma alfabetização de qualidade. O Movimento de Alfabetização do Acre – MOVA, teve início no ano 2000 na gestão do governador petista, Jorge Viana. Com duração anual de 6 (seis) meses, com 02 (duas) horas aulas diárias, o MOVA-Acre fundamentou as ações nas experiências “positivas” desenvolvidas por entidades governamentais e não governamentais no campo da educação, tendo como educador um professor da comunidade e escolhido por ela, o qual conhecia os alunos e desenvolvia o trabalho levando em conta a realidade deles. Para atuar no MOVA, o professor teria que ter formação mínima no ensino médio, de preferência magistério. (SILVA, 2015, p. 126).

De acordo com Silva (2015), devido ao fato que nas comunidades rurais não tinham mão de obra com a qualificação exigida, muitos docentes exerciam tal função sem ter o ensino médio completo, “pois os que possuem não querem sair da cidade para atuar no campo e até mesmo, aqueles que saem das comunidades para estudar não querem mais retornar” (SILVA, 2015, p. 126). Porém, todos os professores da comunidade passavam por “um processo de capacitação de 16 (dezesesseis) horas durante seis dias, além de participar de encontros pedagógicos mensais.” (SILVA, 2015, p. 126).

Jardim (2013) aponta que o programa, apesar de não ter cumprido o objetivo de alfabetizar 100% da população analfabeta, conseguiu, desde seu início em 2000, alfabetizar aproximadamente 80 mil jovens, adultos e idosos, no estado. Dessa forma, o “Acre foi o Estado da Região Norte que conseguiu obter mais sucesso na redução da taxa de analfabetismo, indo de 24,5% em 2000 para 16,5% em 2010.” (JARDIM, 2013, N/P).

Com a escassez de professores contratados em diversas áreas, na época, o governo do estado do Acre parece não ter medido esforços para que a população do campo continuasse a estudar. Em 2002 lança, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, a implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem para o Ensino Fundamental - Projeto PORONGA:

O Governo do Estado, por meio da SEE criou o Programa PORONGA, com a finalidade de atender os alunos em defasagem do Ensino Fundamental. Porém, alertou que, àquela época já se sabia que o problema não havia sido resolvido com a implantação do Programa de Correção para o EF, porque um grande número de alunos que chegava ao EM já apresentava distorção idade/série e o Programa de EJA não atendia à formação para o EM. Pensou-se, então, em novas parcerias para a implantação e utilização de programas que atendessem a essa demanda represada; foi quando o Governo do Estado, por meio da SEE realizou assinatura de um convênio com a Fundação Roberto Marinho para oferecimento de um programa para o ensino médio. (D'ÁVILA, 2015, p. 114-115).

O programa tinha a finalidade de corrigir a defasagem da idade e série de uma grande parcela de jovens e adultos do estado. Esse programa era direcionado apenas ao Ensino Fundamental e sua ineficiência foi constatada devido ao fato de o aluno chegar ao Ensino Médio regular apresentando distorção tanto na idade/série quanto na formação do aluno.

Pensando nesses problemas, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, assina convênio para que o Ensino

Médio fosse oferecido. Em 2004, o governo acreano criou o Programa Especial de Ensino Médio – TELECURSO 2000, por meio do Parecer nº 19/2005 e da Resolução nº 9/2005. Em 2007, por meio da Resolução CEE/AC Nº 30/2007, esse programa passou a ser denominado Projeto Especial de Ensino Médio. Só a partir do Parecer 33/2010, é que passa a ser chamado de Programa Especial de Ensino Médio-PEEM/PORONGA e permanece com essa denominação até a Resolução CEE/AC Nº 151/2014 (D'ÁVILA, 2015).

No caso específico do Acre, o Governo do Estado representado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte e a Fundação Roberto Marinho firmaram contrato de prestação de serviços para programar no estado o Projeto Poronga (destinado a alunos do Ensino Fundamental) e o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM), tendo como objetivo principal a oferta de educação cujo público-alvo são os alunos da escola pública que se encontram em defasagem idade-série (D'ÁVILA, 2015, p. 119).

O programa foi desenvolvido inicialmente na capital do estado, Rio Branco, no período de 2005 a 2008 e a partir desse último ano foi expandido para outros municípios (Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Brasileia e Epitaciolândia). As escolas contempladas com o programa recebiam materiais didáticos e equipamentos (televisores e aparelhos) para reprodução das teleaulas (D'ÁVILA, 2015).

D'ÁVILA (2015) afirma que:

[..] no período de 2005 a 2012, pode-se afirmar que o desempenho dos alunos do PEEM/Poronga tem aumentado progressivamente, portanto podemos afirmar que este programa está contribuindo diretamente para a correção do fluxo escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio (D'ÁVILA, 2015, p. 166).

Desse modo, o PEEM/Poronga foi implementado com o propósito de ofertar aos alunos que não concluíram seus estudos na idade adequada, uma oportunidade de concluírem. Portanto, os programas com vistas a corrigir a defasagem do ensino tem o intuito de oferecer oportunidades de estudo a quem, por algum motivo, não teve oportunidade de concluir determinado nível de ensino.

#### 4 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASILEIRA

Esta seção traz um breve percurso sobre a legislação da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, com leis e diretrizes que regulamentam a modalidade, regramentos presentes em documentos e discutidos por alguns estudiosos do tema. Assim, fundamentamos este capítulo com Souza (2007, Brasil (1988), Brasil (1996) e Farias (2007).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se tornou conhecida desde o período colonial, época em que os Jesuítas se dedicavam a alfabetizar crianças indígenas e índios adultos com o intuito de propagar a fé católica. É importante mencionar que no período imperial, a primeira Constituição Brasileira de 1824 determinava o acesso à educação primária gratuita a todos os cidadãos, sendo a cidadania restrita aos considerados livres, em razão do predomínio do trabalho escravo (SOUZA, 2007).

Assim, o artigo 179 da Constituição de 1824, no parágrafo XXXII, determinava que os direitos dos cidadãos brasileiros fossem invioláveis, assegurando que “Todos podem comunicar seus pensamentos, por palavras, escritos, e publicá-los na imprensa sem censura, desde que respondam pelos abusos cometidos no exercício deste direito”. Desse modo, a instrução primária garante o direito de todos, sendo compreensível que os jovens e adultos também tenham direito à educação.

Entretanto, foi apenas na Era Vargas, que o reconhecimento do caráter da educação se deu, como direito de todos, com a Constituição de 1934. Desse modo, o olhar da lei voltado para o ensino de adultos deve-se ao processo de urbanização e de industrialização que resultou em grandes transformações na sociedade, que insaturou necessidade de mão-de-obra, bem como o aumento e fortalecimento das bases eleitorais. (SOUZA, 2007)

É interessante, aliás, afirmar que embora as leis educacionais<sup>4</sup> destaquem a educação como um direito de todos, apesar disso, não se referem especificamente

---

<sup>4</sup> Compreende-se lei educacional toda lei que regulamenta os sistemas educacionais de ensino, como por exemplo a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96.

aos direitos acerca do ensino da EJA. É a partir da década de 1930, com a criação do Plano Nacional de Educação, que a Educação de Jovens e Adultos começa a ganhar destaque no cenário educacional brasileiro. De acordo com Friedrich et al (2010), esse plano defendia que o estado tinha o dever de oferecer o ensino primário, integral, gratuito com frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. Isso mostra que a educação voltada para adultos, finalmente começa a ser inserida de forma legal no contexto da educação brasileira e isso ajudou a reverberar em políticas públicas para a EJA.

Conforme verificado, as políticas educacionais voltadas à EJA foram expressas, sistematicamente, na Constituição Federal de 1988 e, antes disso, pouco foi feito pela educação voltada para jovens e adultos. Destaque-se que, na referida Constituição, em seu artigo 208 diz que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Podemos observar que a Constituição Federal de 1988 evidencia, assim, uma preocupação com aqueles que não conseguiram concluir o processo de escolarização na idade adequada, para que possam retornar aos estudos e ingressar em um curso superior ou iniciar uma carreira profissional. Para regulamentar a aplicabilidade da proposta constitucional de 1988 temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/96, garante que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 37).

Ora, em tese, essa modalidade de ensino necessita de um olhar atento e reflexivo por parte da escola, do poder público e de toda comunidade, isso porque temos alunos que não concluíram o ensino regular por diferentes motivos. Há aqueles que pararam de estudar movidos por questões econômicas, outros por se tornarem pais, jovens ainda, além de outros não conseguirem enfrentar as dificuldades de aprendizagem apresentadas no percurso escolar e, ainda, há muitos que enfrentam dificuldades de aprendizagem. São diversos os motivos pelos quais esses jovens e adultos necessitam de uma modalidade de ensino direcionada à sua realidade e perspectivas de vida. É fato considerar que a inserção no mercado de trabalho para

os indivíduos é fundamental e um dos caminhos mais viáveis é por meio do acesso à educação. Por isso a oferta da EJA é primordial para esses jovens.

O Artigo 4º da LDB diz que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...]

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, art. 4.).

A melhor maneira de compreender o texto acima é considerar que a EJA não se trata apenas de um direito para quem não conseguiu concluir o ensino básico, mas se coloca como garantia de que o cidadão, independentemente da idade, pode desenvolver-se cultural e socialmente. É pertinente trazer à tona que essa modalidade de ensino assegura que seja ofertado o ensino dentro dos padrões mínimos de qualidade. O texto deixa claro que deve-se respeitar as peculiaridades do aluno, de forma que garanta às condições de acesso e permanência na escola.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996. art. 37, § 1º):

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

Conforme citado acima, os sistemas de ensino devem garantir aos jovens e adultos oportunidades apropriadas para que se desenvolvam e tenham oportunidades iguais aos demais indivíduos. Portanto, a lei supracitada, afirma o necessário para as instituições de ensino promovam exames gratuitos para a continuidade ou início dos estudos desses jovens e adultos. Além disso, é fundamental ressaltar que esses cursos e exames devem considerar as especificidades dos alunos, e suas necessidades, uma vez que cada indivíduo possui necessidades diferentes. Assim, o

ensino da EJA deve ser voltado para a formação e a transformação dos sujeitos, respeitando e valorizando suas peculiaridades e individualidades.

Apesar das lutas e conquistas de alguns movimentos e políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo, nota-se que ainda há muito o que ser feito, mas também temos avanços relevantes. Pois cada vez mais, destaca-se a necessidade de se ter uma educação escolar de qualidade. No entanto, nota-se que não é fácil a decisão em que muitos jovens e adultos tomam ao se dedicarem ao trabalho e como consequência abandonarem ou deixarem os estudos em segundo ou último plano.

Por isso o papel do professor se faz importante para a efetivação de um ensino de qualidade e com práticas docentes inovadoras, principalmente no que tange à sua formação inicial, como a preparação desses profissionais da educação para atuação docente. O Art. 17 da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, destaca que a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos, está apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que relacionam teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, verifica-se que a formação inicial e continuada é assegurada pela LDB (1996) aos profissionais da EJA, proporcionando aos mesmos, condições adequadas para realizar um trabalho competente, eficiente e contribuir com a formação de cidadãos, levando em consideração os problemas próprios dessa modalidade. Uma formação que de fato constitua um princípio reflexivo, com base na compreensão dos alunos, que fomente um processo significativo, baseado na realidade e no perfil dos alunos da EJA. Assim, cabe ao poder público, o papel de proporcionar esse processo formativo aos profissionais, de forma articulada e que possa se refletir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma fica evidente que uma boa formação profissional dos professores é aspecto relevante para que os alunos tenham uma educação de qualidade e direcionada às diversas situações e especificidades em que eles estão inseridos. Silva *et al* (2015) diz que:

O professor da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, considerando as especificidades desse segmento. Dentro desse contexto, o educador da EJA deve propor um ensino que almeje resgatar a cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo, sem deixar de considerar os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos dispõem adquiridos de modo informal, em suas experiências acumuladas, cotidianamente, na comunidade onde vivem e nos espaços de trabalho. (SILVA ET AL 2015, p 2).

Assim, o trabalho docente com jovens e adultos deve possibilitar a autonomia e a vida ativa dos educandos na sociedade. É necessário que o professor da EJA reconheça as características e necessidades de seus alunos para que os níveis de rendimento e aprendizagem escolar sejam maiores e mais significativos. Sem contar que é fundamental que a proposta de ensino vise o resgate da cidadania com vistas ao pensamento crítico e reflexivo, considerando as habilidades que os sujeitos adquirem de maneira informal, que se constitui como o seu conhecimento acumulado diariamente na comunidade e nos espaços em que vive.

Dessa forma, Farias (2009) considera a educação como instrumento essencial para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Portanto, favorece aos jovens e adultos o desenvolvimento de seu potencial e de suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitando um nível técnico e profissional mais qualificado. Dessa forma, observa-se que a educação é essencial na vida dos indivíduos e é uma ferramenta capaz de trazer mudanças positivas para a vida das pessoas.

Ainda sobre esse aspecto, Farias (2009) acrescenta:

A escola é uma instância encarregada de transmitir às novas gerações o conhecimento produzido pela humanidade via relações pedagógicas historicamente estabelecidas entre os homens. Corresponde assim, a socialização do saber sistematizada, a aquisição de instrumentos que viabilizem o acesso ao saber elaborado. Assim, o professor deve fazer a mediação entre os conteúdos e os alunos, e entre estes e o mundo social adulto, na medida em que trata tais conteúdos como resultados da intervenção humana e os situa histórica e socialmente (FARIAS, 2009, p. 76).

É importante considerar que para o autor a escola é a instituição responsável por transmitir o conhecimento produzido e que o saber deve ser socializado sistemicamente, viabilizando o acesso ao saber elaborado. Por isso, o docente deve ser uma ponte que faça a mediação entre os conteúdos e os alunos, entre os alunos e o mundo, apontando intervenções humanas e situando histórica e socialmente o sujeito.

Por essa razão, tem particular relevância estimular a autonomia, o progresso e a consciência de como a aprendizagem se efetiva. Partindo dessa ideia entende-se que o ensino e a aprendizagem nessa modalidade devem valorizar as múltiplas abordagens que os indivíduos da EJA possuem, para assim, construir um conhecimento baseado nas diversas visões de mundo (FARIAS, 2009).

Sendo assim, cabe uma reflexão acerca do sentido de cidadania presente na educação de jovens e adultos:

A educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e os conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar. Cidadania é um conceito histórico, que comporta interpretações mutáveis e diversas. Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político. Os conteúdos propostos para a formação são afetados por reconstruções dos ideais da modernidade elaborados por diferentes correntes do pensamento social contemporâneo, que valorizaram, sobretudo a horizontalidade do vínculo pedagógico, a comunicação intersubjetiva e o reconhecimento multicultural, a preservação de uma cena pública que permita a expressão de uma pluralidade de teses e discursos estratégicos provisórios, a resolução pacífica de conflitos e a elaboração democrática de consensos perante os dilemas éticos que afetam a sociedade contemporânea. É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas. (PIERRO; JOIA, 2001, p. 74).

Não menos importante que essa consideração, entretanto, é que os conteúdos e conhecimentos do currículo nem sempre proporcionam essa cidadania, tendo em vista os ideais dos conflitos existentes nesse campo. O autor deixa claro que os objetivos da educação de jovens e adultos voltados para a cidadania visam à formação de sujeitos autônomos e capazes de enfrentar as intempéries do mundo globalizado.

Além do mais, espera-se, que o caminho rumo à formação para a cidadania seja direcionado para a reelaboração de currículos que eduquem jovens e adultos, reconhecendo suas subjetividades, preservando sua multiculturalidade<sup>5</sup> e a pluralidade de discursos (PIERRO; JOIA, 2001).

Ainda devemos pensar na educação de jovens e adultos como uma área da educação que deve ser melhorada cada vez mais. Destaca-se assim, a necessidade de mais investimentos em políticas públicas voltadas para o exercício da

---

<sup>5</sup> Entende-se como multiculturalismo “um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e o pluralismo cultural” (CANDAU, 2002, p. 81).

cidadania, que de fato valorizem a EJA, possibilitando, portanto, a transformação social e a qualificação para o trabalho.

Auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que ele tem capacidade para ser. A concepção que aborda a essência humana como construída no relacionamento social, determina que os profissionais de ensino da EJA reavaliem seus conceitos para que seja possível combinar práticas transformadoras que conduzam a esse novo caminhar. Isso aponta a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos pondere o seu papel e função diante desse contexto de mudanças sociais, superando a “neutralidade” da pedagogia tradicional, visando uma atitude comprometida com a cidadania dessa população. (FARIA, 2009, p.100).

Em 1990 o Ministério da educação desencadeou o Programa Nacional de alfabetização e Cidadania – PNAC que pretendia promover uma mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, através de assembleias e comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo organismos governamentais e da sociedade civil. Porém, um ano depois, o referido programa foi extinto e essa mobilização acerca da alfabetização desses sujeitos parece ter ficado em segundo plano. (FARIAS, 2009).

Assim, reveste-se importante destacar que é fundamental auxiliar cada sujeito a se tornar aquilo que pretende ser, social e culturalmente, pois isto é fundamental ao exercício docente para a formação desses indivíduos, visto que o professor deve ter uma postura comprometida com a cidadania dessas pessoas.

Pode-se dizer que dentre as políticas públicas mais atuais, temos a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa resolução, em seu artigo 28, destaca ponto importante sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos junto à perspectiva de uma educação profissionalizante.

[...]art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio. Parágrafo único. Nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exige-se a seguinte duração:

I - mínimo geral de 2.400 horas;

II - pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções: a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas; b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser computadas até 200 horas.

III - no caso de habilitação profissional de 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas ao mínimo de 2.400 horas (BRASIL, 2012, n.p).

Além disso, o processo de escolarização é voltado para a questão profissional e a visão de escola, para o contexto de preparação para o mercado de trabalho. Note-se que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) inclui no artigo 205 que a educação deve ter como princípio o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além do mais, a LDB (1996) e a BNCC (2018) também visam essas prerrogativas para o ensino. Portanto, essas questões tornam-se bastante persistentes para tal modalidade, pois o público da EJA também busca a inserção no mercado de trabalho ou uma qualificação profissional. Assim, essa articulação entre o ensino e a formação técnica fomenta a quantidade de matrículas e participação dos jovens e adultos em programas educacionais e destinados aos alfabetizados.

Diante disso, a BNCC, se constitui como um documento normativo que orienta acerca dos aspectos curriculares da educação básica. Assim, é:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.8).

Vê-se, portanto, a necessidade de que essa modalidade seja incluída e valorizada como as demais, visto que o documento que regula uma base comum curricular a todos os sistemas de ensino não teve essa preocupação com o ensino de jovens e adultos. Logo, é preciso discutir acerca dessa modalidade, visto que a atenção dada a jovens e adultos requer preparo e habilidades específicas para que se possam alcançar os objetivos propostos pelo que determina a legislação brasileira.

Logo, é importante discutir acerca do fato de que a aplicabilidade da EJA exige que haja redirecionamento referencial, que evidencie as particularidades do público-alvo. Todavia, a BNCC (2017) em nenhum momento, direciona objetivos e habilidades voltados a esse público. Assim, faz-se necessário que essas questões sejam verificadas, analisadas e redirecionadas novas propostas para que a BNCC dê maior

destaque para a educação de jovens e adultos, para que de fato essa modalidade seja equiparada às demais.

## 5 AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Segundo Faria (2009), para realizar um trabalho coerente na Educação de Jovens e adultos (EJA), é necessário conhecer a realidade de cada aluno. Desse modo se leva em consideração que quando se sabe a realidade do outro é mais fácil entendê-lo. Dos alunos da EJA, uma grande maioria possui vínculo empregatício, apresentando dificuldades na leitura e escrita. No entanto, segundo Faria (*ibidem*) esses sujeitos muitas vezes têm desejo de aprender a ler e a escrever, sendo o professor um pilar importante na concretização desse sonho. Dessa forma, muitas vezes é preciso que o docente de EJA faça mais do que um professor de outras modalidades de ensino, como por exemplo, levar atividades impressas para facilitar na hora da realização em sala, fazer busca ativa em suas casas, realizarem visitas acompanhadas de conversas que os incentivem nos estudos, assim tendo um conhecimento mais amplo da realidade destes.

Em meio a muitas lutas e conquistas do campo educacional, a realidade da EJA, por uma série de acontecimentos, destaca-se como necessidade de fortalecimento, de forma que favoreça aos alunos a oportunidade de uma vida melhor e mais digna, que lhes favoreça uma formação que lhes prepare para o mercado de trabalho.

A escola é uma instância encarregada de transmitir às novas gerações o conhecimento produzido pela humanidade via relações pedagógicas historicamente estabelecidas entre os homens. Corresponde, assim, a socialização do saber sistematizada, a aquisição de instrumentos que viabilizem o acesso ao saber elaborado. Assim, o professor deve fazer a mediação entre os conteúdos e os alunos, e entre estes e o mundo social adulto, por mais que grande maioria já seja inserida neste meio, isso na medida em que trata tais conteúdos como resultados da intervenção humana e os situa histórica e socialmente. (FARIA, 2009, p. 76).

Assim, a escola tem um papel fundamental em relação à formação dos cidadãos, uma vez que contribui em mediar os conteúdos e conhecimentos de mundo aos alunos, possibilitando aos educandos construir o seu conhecimento com autonomia.

De acordo com Pierro Joia (2001), a Educação de Jovens e Adultos precisa reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de

formação para a cidadania democrática dos currículos. A Educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino singular e bastante complexa por abranger dimensões além da questão educacional, querendo que o professor aborde não apenas a ciência e sim a cultura e vivência de cada discente. Por muito tempo a EJA pautava-se em um processo de ensino que tinha como finalidade apenas ensinar o educando a aprender a ler e escrever, o que era negativo, pelo fato de limitar-se apenas a alfabetização desses jovens e adultos sem escolaridade. Nos dias atuais, porém, sabe-se que o ensinar na EJA, dependendo da etapa de ensino, vai muito além dessa vertente, principalmente pela necessidade de levar em conta as realidades destes alunos, considerando o seu processo histórico.

Desse modo o ensino da Língua portuguesa em todas as partes que a constituem é de suma importância na EJA, uma vez que em referência a linguagem escrita, além da compreensão dos mecanismos básicos, domínio do sistema alfabético, pontuação e ortografia, é necessário também que os alunos percebam as diversas funções sociais da escrita, sendo capazes de compreender as diferentes particularidades que cada texto pode trazer de acordo com sua finalidade e função para, assim, serem mais conhecedores de determinados assuntos trabalhados nos textos (MITRE, 2008).

Posteriormente as escolas precisam ser lugar onde os indivíduos sejam incentivados a desenvolver as habilidades democráticas da discussão e da participação, possuindo a liberdade de questionar os pressupostos do senso comum da vida social, deixando de depender apenas dos seus instintos e podendo questioná-los para assim evoluir. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, esse currículo na EJA é essencial já que o ensino dessa área tem um papel de bastante influência no contexto curricular, uma vez que seu intuito é relevante nos processos de escolarização (ALBUQUERQUE, 2010), pois a mesma irá validar processos pedagógicos. Assim os debates atuais devem estar direcionados para uma educação que promova a cidadania, comprometida com a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos e voltados para a mudança, com autonomia para intervir em sua vida cultural, social e histórica. Deste modo esses sujeitos acrescentariam na vida daqueles que os rodeiam de forma positiva.

O autor citado anteriormente chama e reforça atenção do leitor para o objetivo da educação de jovens e adultos no ambiente escolar em geral, que está voltado para

a cidadania, visando à formação de sujeitos independentes, por mais que esses já possuem, em alguma dimensão informações e domínio de conteúdos e habilidades. Contudo o incentivo dos professores e a atitude de delegar tarefas para esses alunos tentarem resolver sozinhos, traria uma emancipação maior. No entanto, os conteúdos aplicados e conhecimentos, ou seja, as ideias obtidas através do currículo nem sempre proporcionam essa cidadania, sendo que a escola está no meio de algumas dimensões sociais, psicológicas e biológicas. Assim, cada um desses pontos contribui para desenvolver habilidades socioemocionais, ensinando o aluno a desenvolver suas percepções do mundo. Com isso ajudando a atender as necessidades que de certa forma demonstra no currículo, tendo em vista os ideais da modernidade e conflitos existentes nessa concepção pedagógica.

A importância do currículo para a prática pedagógica é pelo fato do mesmo servir como referência para a organização dos saberes escolares, sendo que esta é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola - suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar - suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, p. 31)

Convém destacar que a aprendizagem dos Jovens e adultos envolve aspectos sociais, culturais e históricos e o professor deve viabilizar esses conhecimentos, sendo a principal fonte de informações desses estudantes. De acordo com Faria (2009), o processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos precisa de uma atenção em suas diferentes dimensões, principalmente no aspecto social. E os docentes enquanto agentes sociais, exercem um papel crucial na mediação entre o aluno e a sociedade através de análise da aprendizagem dos cidadãos, levando-os a atuarem como protagonistas na comunidade, através da conciliação desses professores.

Entender o que é Andragogia é bastante vantajoso. Este termo significa uma educação voltada para adultos, podendo ser amplificada em diversos ambientes, até mesmo fora da sala de aula. Tendo em vista que esse âmbito da ciência da educação

pode ser utilizado tanto no meio acadêmico, na educação formal, quanto no contexto social e político, por meio de palestras, discursos e debates. Segundo a Andragogia, a vivência do aluno é imprescindível para seu desenvolvimento, uma vez que a mesma se origina do pressuposto de tratar os conteúdos aplicados através de situações comuns do dia a dia. Desse modo, a intenção é oportunizar um aprendizado mais consciente e desenvolvido de forma mais madura (BARROS, 2018).

Sendo uma ciência desde a década de 1970, a Andragogia é a favor de um ensino pautado no autoconhecimento e na motivação desses educandos pelo motivo de ser realizada em uma fase avançada da vida, buscando questionar os pressupostos da pedagogia para o relacionamento educacional com adultos, uma vez que, respeitar a maioria da pessoa é a base para o estabelecimento de uma relação de aprendizagem eficaz para esses seres. Dessa forma, o respeito é pautado pelo fato de o adulto ser considerado sujeito da educação escolar e não objeto. Assim, o sujeito que busca trabalhar na educação de adultos deve, previamente, ser flexível para sair da sua zona de conforto e se assentar juntamente com os aprendizes, a fim de compartilharem mutuamente o aprendizado (FREIRE, 1998).

Para Freire (1990) a educação deve ser pensada como um conceito ativo que deve anteceder uma ação acima de tudo humana, pois se sabe que através da educação nascem seres humanizados e também através dela a coletividade pode construir essa humanidade, o que é feita por ambos que interagem com os outros e com o mundo, por meio de um processo de criação do conhecimento simples entre estes e pautado no diálogo. Dessa forma, Freire tem o diálogo como um pilar essencial para o conhecimento, por meio de uma relação pedagógica igualitária.

De acordo com Faria (2009), o professor deve assegurar a aprendizagem do conteúdo das diversas áreas do conhecimento, através de metodologias e escolhas didáticas que favoreçam a reflexão, a participação e a confrontação das ideias de seus alunos, instigando-os com debates, assim formando um ser crítico e participativo.

Na Educação de Jovens e Adultos, em uma mesma sala de aula, estão reunidos jovens, adultos e idosos de idades e gêneros diferentes, religiosidades, pertencimentos étnicos, culturais, trajetórias de vida, saberes acumulados, fazeres, especialidades vividas, temporalidades, concepções, etc. Essa diversidade de sujeitos complica práticas pedagógicas que, não podem ser as mesmas para todos. Alguns jovens, adultos e idosos, aprenderam as primeiras letras, mas sabem que as exigências da sociedade extrapolam aos saberes escolares de que são detentores. Contudo, muitos deles esbarram nos preconceitos sociais e nas concepções que os

educadores possuem sobre o que é educar jovens, adultos e idosos. (CAPELO, 2006, P. 43 apud FARIA, 2009, p.73).

É necessário que o professor esteja atento à diversidade de alunos em sala de aula, e suas diferentes necessidades de aprendizagem, e em sua prática possa realizar um trabalho coerente, que auxilie em cada especificidade e assegure a todos os alunos uma aprendizagem significativa, considerando que a forma de ensino nessa modalidade será diferente da do ensino regular, levando em consideração a diferença de idade nas salas de aulas, sendo preciso diversificar a forma que é repassado o conteúdo para esses discentes, tendo em conta que nem todos terão o mesmo entendimento se utilizar uma forma padrão.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA deve ser uma educação voltada para o exercício da cidadania, e ser uma oportunidade para a transformação social desses sujeitos, evitando, assim, a minimização dos problemas sociais ocasionados pelo analfabetismo e conseqüentemente contribuindo para a vida futura dessas pessoas em âmbitos diferentes.

Para que a Educação de Jovens e Adultos possa cumprir o seu objetivo que consiste em contribuir com a formação de cidadãos autônomos e responsáveis, o professor precisa ter uma postura coerente ao chegar pontualmente na sala e preparando suas aulas com antecedência, sendo responsável com seus alunos:

A função docente exige do educador uma série de condutas, tornando-o reconhecido como alguém que utiliza o seu saber como um recurso para o bem da coletividade com quem trabalha, fazendo o melhor que lhe compete. Exigem determinadas virtudes, conhecimentos, qualidades, que poderão auxiliá-los no dia-a-dia, como a humildade, a curiosidade, a coragem, a capacidade de decidir e de colocar limites, comprometendo-se na busca de objetivos a que se propõe. Compete aos agentes educacionais responder pela dimensão ética, pela formação dos valores, das atitudes e dos procedimentos, para que os alunos da EJA sejam membros ativos e úteis à sua comunidade. Impõem-se que os valores que orientam a relação professor-aluno na Educação de Jovens e Adultos partam de uma consistente formação ética sob pena de a força transformadora da ciência e da tecnologia degenerar em total destruição (FARIA, 2009, p. 175).

O professor de EJA deve ter um comprometimento com os conhecimentos mediados aos seus alunos, os saberes curriculares, e garantir a formação crítica e autônoma dos educandos, como também uma postura voltada para a cidadania, à formação de valores e atitudes voltadas para um ser consciente de seus deveres e direitos, responsáveis pelo bem coletivo, sendo essencial e importante a formação de professores capacitados para atuar especialmente nessa área de ensino para jovens

e adultos, que tenham um maior desempenho e garanta a permanência desse grupo na sala de aula.

Segundo o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000), através do Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, três funções são atribuídas à EJA e aos docentes: função qualificadora, função equalizadora e função reparadora. A função qualificadora é a responsável por estabelecer uma maior abrangência, pautada na perspectiva de educação permanente, a qual todos têm direito uma vez que o aprendizado deve ser contínuo. Essa função abrange todos os momentos da vida do indivíduo, seja na da vida escolar ou não. No que diz respeito à função equalizadora, a mesma se baseia no princípio da igualdade de oportunidades, que é tida como a mais complexa e difícil de ser efetivada, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo. Por último, a função reparadora da EJA fala sobre o reconhecimento do poder público de uma dívida, levando em conta a falta de acesso ao ensino fundamental gratuito a milhares de brasileiros, em grande parte para pessoas acima da idade permitida no ensino regular. Sobre as concepções desse educador do EJA, destaca-se o conceito de educação popular, que Paulo Freire tanto valorizava como forma de combater os problemas sociais, o que se torna algo interessante ao analisar as concepções que vêm sendo estudadas.

A pedagogia freireana é a síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular. Ela traz a consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança. (MACIEL, 2011, p.337).

Além disso, Maciel (2011) relata que a Educação Popular na concepção de Freire, consiste em resgatar a essência da classe trabalhadora. Sua teoria é incorporada por educadores, militantes e trabalhadores de movimentos populares voltados para a prática educativa, tornando-se algo radical na medida em que atinge a motivação estrutural do sistema, levando em consideração um maior potencial de modificação integral na educação.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a Educação Popular na perspectiva de Freire defende uma educação voltada à classe trabalhadora, ou seja, aqueles que necessitam estar inseridos no mercado de trabalho e por isso, não conseguem se manter na escola. A EJA, assim, cumpriria o papel de formar e

transformar a vida dessas pessoas através do direito ao estudo. Sobre a preocupação de Paulo Freire com a educação popular, o autor abaixo ressalta:

Freire produz a educação com as classes populares e a serviço delas, coordenando, no seu tempo, uma nova orientação curricular, desde a experiência coletiva de construção de princípios curriculares, materializando o caráter ideológico e político do projeto pedagógico, o que possibilita mudanças na educação através da participação popular, dos ciclos de formação, da leitura da realidade e da formação permanente. Freire afronta a historicamente enraizada reprodução bancária, enfrentando desafios os mais diversos. (GHIGGI, 2010, p. 113).

Nesse sentido, verifica-se que Paulo Freire buscava, através da educação popular, assegurar à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento básico e a escolarização, permitindo aos jovens e adultos a oportunidade da educação básica e formação nessa área de ensino, o que obteve êxito em alguns pontos. Freire argumenta sobre prática docente e sobre a importância da formação acadêmica desse profissional para uma prática mais produtiva, conforme a citação a seguir:

A formação do profissional da EJA necessita partir das experiências que os alunos trazem para as salas de aulas. A prática educativa, mesmo do sujeito em situação de estagiário, é impulsionadora da aprendizagem do futuro profissional da EJA nos processos de formação inicial e continuada. No entanto, nos cursos de formação ainda existem iniciativas tímidas de valorização das experiências que os alunos adquirem nos seus estágios ou empregos. Tratava-se do velho dilema teoria e prática. Para que elas não estejam dicotomizadas, o profissional da educação superior necessita aproximar-se do aluno (futuro profissional da EJA) para conhecer aspectos da realidade desse sujeito e então ter elementos para estabelecer relações entre ela e a prática. Assim, não é o aluno que não faz essas relações, mas o profissional que o orienta. Essa é uma situação grave quando se trata de educação superior e decorre do fato de muitas vezes os professores se mostrarem muito distanciados da realidade vivida pelos discentes e também cada vez mais as salas de aula comportam um número maior de alunos. (SOUZA, 2017, p. 82).

Considerando as ideias acima, compreende-se que a prática educativa é impulsionada pelas experiências que o educador adquire em seu processo de formação. Ao mesmo tempo o autor chama a atenção para a falta de iniciativas mais relevantes por parte dos alunos e comunidade, que valorizem as experiências que os professores adquirem durante o estágio, sendo importante ainda que a formação possa estar relacionada à prática profissional do aluno enquanto futuro educador, para que, através da relação entre teoria e prática, se tenha uma formação mais efetiva.

A prática do professor da EJA precisa ser pautada ainda no diálogo, entre educadores e educandos, conforme ressalta Freire:

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização em extensivo de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando, educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (FREIRE, 1981, p. 40).

O professor é um dos mediadores do processo ensino e aprendizagem, sendo essencial que o diálogo faça parte dessa prática de mediar, assim permitindo ao aluno ser um dos condutores de sua aprendizagem. Essa liberdade demonstra a necessidade de um trabalho com esforços, planejado pelas duas partes, onde alunos e professores interajam e possam contribuir com um ensino com mais qualidade, pois assim o professor poderá conhecer o espaço de aprendizagem do aluno.

Contudo a estratégia de ensino utilizada pelo professor vai mediar à ação docente para uma aula dialogada e mais proveitosa, e consiste em determinar para os alunos de qualquer nível uma série de "tarefas operatórias", ou seja, individuais, como forma de conduzi-los a imaginar o que realizam externamente, tais como: conceituar, relacionar, representar, classificar, que se constituem em objetivos de estudo. (WOISKI, 1984.)

Para Paulo Freire (1996), os saberes da prática de ensino são o desenvolvimento dos conhecimentos - esses (saberes), a associação dos saberes à prática (o praticar), que com o passar do tempo se ratifica, se complementa, se transforma, se reinventa os diferentes (saberes), sejam eles individuais, coletivos ou pessoais.

O professor precisa se apropriar de saberes para aplicar a prática docente e estabelecer condições favoráveis para a troca de diálogo, reflexão e a aprendizagem que irá possibilitar a inovação e que o aluno seja o principal responsável na sua jornada escolar. Assim essa apropriação dos conhecimentos por parte dos docentes se torna necessária na formação dos alunos.

## 5.1 ELEMENTOS DO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Observando os cenários já citados, esse subitem irá tratar sobre os elementos do planejamento que são utilizados pelos professores, buscando trazer a importância

desse tipo de planejamento no amadurecimento escolar, demonstrando como se destaca no contexto tanto escolar como na influência sobre os discentes.

A organização da prática docente se constitui através de um planejamento participativo, envolvendo vários professores no processo de decisões com objetivos claros para a comunidade escolar, visando à realização de um trabalho reflexivo. Assim constitui-se como um trabalho conjunto por parte da administração escolar, e organização didática do trabalho docente. Entretanto, no processo de planejamento, encontram-se alguns desafios como a falta de materiais didáticos específicos e a evasão complicando a prática do professor, exigindo novas formas de reorganização da prática docente podendo haver alterações na sua formulação, tendo em vista os desafios relacionados a tal, em meio à complexidade tecnológica possibilitem decisões capazes e compreensíveis na necessidade de ser e continuar o que vinha sendo feito. (Silva, et. al. 2016).

Em relação à contribuição do planejamento para os docentes, vejamos alguns aspectos relevantes:

O planejamento ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina; ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir; ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula; o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino; facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem; facilita a integração e a continuidade do ensino; ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente; ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.” (MENEGOLLA E SANT’ANNA, 2001, p. 66).

Tomando como referência as ideias dos autores supracitados, verifica-se a relevância do planejamento ao trabalho do professor, trazendo contribuições diversas à organização do trabalho pedagógico para assegurar aos alunos condições favoráveis à construção de sua aprendizagem, além de favorecer a tomada de decisões com a participação dos estudantes, levando em consideração que o planejar antes de executar é um ato de habilidade e sabedoria.

De acordo com Silva, et. al. (2016), três elementos são importantes para se entender o significado da prática pedagógica em relação ao planejamento. Primeiro refere-se ao contexto da prática (escolar), organizações sociais, movimentos sociais, contextos societários variados como hospitais, creches, comunidades específicas etc. O segundo diz respeito à intencionalidade da prática pedagógica, levando em

consideração aspectos como formação escolar; formação política; formação pedagógico-política; formação sociocultural e indenitária; formação técnico-profissional entre outras. E o último elemento envolve os sujeitos da prática, considerando o papel das mediações de relações, que podem ser: docentes, gestores, lideranças, assessores entre outros.

O professor é um dos agentes responsáveis pela organização do trabalho pedagógico. E é através do planejamento que o professor tem o poder de realizar as intervenções necessárias ao seu trabalho pedagógico. Para isso, se utiliza do delineamento do que remete a atualização e revisão do projeto político pedagógico-PPP, e no planejamento de ensino na EJA. (FARIAS, et. al. 2011).

Quanto às mediações de relações, apontadas acima quando apresentamos o terceiro elemento da prática pedagógica, entendemos que essas relações mediadas constroem, se efetivam pelo diálogo entre os realizadores, sejam eles os docentes ou gestores, conhecimentos e linguagens.

O Planejamento favorece a solução de conflitos, aprimora os processos de intervenção humana de diversas naturezas, contribui com a identificação de conhecimentos que propiciem novos campos de interpretações. É através da mediação que o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem com a participação dos estudantes. (SANCEVERINO, 2016), a fim de atender os alunos, independentes da modalidade, de forma eficaz, ou seja, contribuindo de forma positiva para seu aprendizado, é preciso que o docente pense um planejamento voltado às atribuições específicas de cada aluno, e de cada ano escolar com foco na realidade social e cultural destes alunos. Quanto a isso Loch (2009) afirma:

Pensar o planejamento e a avaliação em EJA é pensar com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados. Educandos jovens, cada vez mais jovens, adultos e idosos têm histórias individuais, sociais e coletivas (LOCH, 2009, p.13).

A área da Língua Portuguesa envolve o desenvolvimento oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e da escrita. É objetivo para a área de Língua Portuguesa da EJA segundo o MEC (BRASIL, 2002):

- Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
- Respeitar a variedade linguística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa.
- Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.

- Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
- Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura. Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.
- Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.
- Analisar características da Língua Portuguesa e marcas linguísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a língua.

Antes de iniciar um planejamento relacionado à Educação de Jovens e Adultos os educadores precisam reconhecer esses objetivos, a fim de alcançá-los durante sua prática docente. Desse modo, o planejamento no EJA voltado ao ensino da língua portuguesa é de fundamental importância, com intuito de ampliar os recursos da língua, contribuindo para que os alunos consigam organizar seus discursos e expor suas ideias por meio de linguagem formal e informal (RIBEIRO, 2018).

A atuação do educador da EJA é importante no trajeto escolar para que os estudantes reconheçam a importância do conhecimento, relacionado ao seu contexto de vida e com significação. É através de uma metodologia de ensino adequada que facilita o aprendizado, empregando princípios como empoderamento do discente, que resulta em uma relação entre o aluno, sua realidade de vida, e o outro, sejam o professor ou colegas. (SEED, 2006).

Nesse sentido, verifica-se a necessidade do professor adaptar o tempo escolar na forma em que divide os horários para acatar as necessidades dos educandos com intuito de haver uma maior comunicação entre as partes, o currículo deve ser organizado, levando em consideração o tempo próprio de construção desse ensino. E as interações entre os conhecimentos nas disciplinas através de conciliação. Entre elas, às práticas diárias dos educandos devem ser significativas e permitir que os conteúdos constituam uma rede integradora entre os conceitos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e as estratégias de investigação da realidade, (SEED, 2006), o que se sabe que acaba sendo algo importante para o desenvolvimento desse grupo.

Os educandos da EJA trazem consigo um legado cultural – conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio – os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica. (SEED, 2006, p. 38).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade dos educadores de EJA considerarem a realidade dos alunos, os conhecimentos prévios que trazem consigo, suas relações com o meio em que estão inseridos, e a partir daí construir sua prática pautada pelo diálogo com os estudantes e seus interesses.

O plano de aula envolve elementos como objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação que a acaba sendo apontado por alguns autores:

- Objetivos, que se referem aos propósitos da ação docente, no qual expressam valores, idéias, crenças do que deve fazer ao aluno e a sociedade como um todo. (FARIAS, et. al. 2011).

- Conteúdos de aprendizagem, que envolve os conhecimentos das disciplinas e ainda favorece o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALLA, 1998, apud Farias, et. al. 2011).

- Metodologia, no qual são práticas orientadas para atividade intelectual dos alunos por meio da problematização, análise e confronto da experiência social dos alunos com os conteúdos escolares, que favorecem a interação e livre expressão. Sendo que a metodologia depende do conteúdo a ser trabalhado e do nível de entendimento dos alunos sobre o que se está estudando. (FARIAS, et. al. 2011).

- A avaliação da aprendizagem, que é outro elemento constitutivo do plano de ensino, no qual o professor precisa posicionar-se sobre pressupostos, critérios, instrumentos e periodicidade em que deve acontecer. (FARIAS, et. al. 2011).

Assim, nota-se a relevância dos elementos do plano de aula. O professor deve se utilizar de todos eles para conduzir a sua prática de forma planejada, coerente e objetiva na construção de um ensino de qualidade, favorecendo aos alunos a construção de sua aprendizagem através de uma lógica e coerência entre cada um dos elementos supracitados. Destaca-se também a unidade didática que traz uma visão detalhada de conteúdos específicos que deverão ser desenvolvidos em um período determinado.

Pimenta e Carvalho (2008) argumentam que, em cada unidade didática essas unidades didáticas são conjuntas de objetivos reunidos em torno da ideia central, nesta o professor precisa organizar tópicos relacionados aos objetivos específicos de ensino e aprendizagem, considerando estratégias metodológicas a serem utilizadas, que possibilite ao aluno uma participação mais efetiva do estudo dos conteúdos, sistematização e aplicação dele.

Assim, verifica-se a importância do professor em organizar sua prática pedagógica direcionada à aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias adequadas e que favoreçam uma melhor assimilação dos conteúdos a serem estudados.

## 5.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reconhecemos que os docentes têm diversos desafios (que precisam ser superados) desde seu processo de formação para exercer a profissão que precisa ser superada. Sobre esse aspecto, NÓVOA ressalta:

Para os professores os desafios da profissão são enormes. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrada nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão de professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (NÓVOA, 1995, p. 31).

Entretanto, por meio de uma formação inicial que transmite consciência sobre suas responsabilidades profissionais e contínuas, é possível avançar nestes dois campos e assim essa formação traz aos docentes maior qualificação, autonomia e competência para colocar em prática pedagógica, com conhecimento técnico e científico.

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA traz consigo diversos desafios, sejam eles visíveis ou não e envolvem diversas atuações, bem como reflexões coerentes em relação à prática desse ensino. Aos professores que atuam na formação de educadores de EJA coloca-se o desafio de discutir conteúdos e conhecimentos necessários a essa modalidade de educação, principalmente relacionados ao aspecto políticos, econômicos da sociedade, ao mundo do trabalho, às relações humanas, sendo que o professor precisará ter domínio de sua área, para assim conseguir transpassar algo das demais áreas (SOUZA, 2007).

Machado (2000) afirma que é consoante a certificação das dificuldades vividas pelos docentes da EJA em suas práticas, reiterando a necessidade de preparação específica dos professores que atuam no EJA. É preciso que os educadores assumam posturas distintas nas salas de aula, o que muitas vezes demanda uma educação continuada para eles.

Devido à grande carência dos programas de formação, o que ocorre muitas vezes na prática docente do EJA é a reprodução de currículos do ensino fundamental e médio das turmas regulares, o que acaba deixando de lado os conhecimentos prévios dos indivíduos, que é o ponto chave da educação dialógica e emancipatória (FREIRE, 2013). Porém, observamos que o processo de trabalho agrega ao professor novos saberes e experiências, ajudando o mesmo a identificar e reconhecer as necessidades desta modalidade de ensino. Segundo Tardif (2012), tais conhecimentos não são provenientes da sua formação acadêmica, mas sim adquiridos através das suas experiências na prática docente por meio da reflexão da realidade vivida, permeando as relações pessoais, sociais e culturais, agregando a estas, as experiências formativas às quais foi submetido.

Através das ideias acima, verifica-se que são inúmeros os desafios de várias perspectivas que envolvem todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo: educador, sociedade civil, governos e educandos. Nota-se a necessidade de cada um fazer a sua parte, para que a educação de Jovens e Adultos favoreça a cidadania desses sujeitos, assim realizando, por fim um trabalho em grupo, mais fácil para ambas as partes e possa de fato transformar a sua vida com cautela.

Destaca-se aqui o papel do educador formador, em utilizar estratégias pedagógicas, recursos e metodologias diversificadas que são alternativas para facilitar a construção do conhecimento para auxiliar a aprendizagem dos alunos, uma vez que o livro didático por si só através dos textos não assegura a formação de sujeitos críticos que questionam constantemente as informações que são apresentadas a todo momento e participativos que demonstram interesse nos conteúdos apresentados como se almeja.

A tecnologia com a utilização de recursos para fins pedagógicos são ferramentas que podem ser usadas na educação e trazer benefícios diversos. É importante que os professores possam utilizar essas tecnologias diversas com seus alunos da EJA de forma planejada e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem compartilhada entres todos.

Lembrando que a sociedade civil também traz um papel na escolarização e Educação de Jovens e Adultos e deve valorizar tanto os espaços formais como não formais como fonte de conhecimentos aos jovens e adultos, bem como acompanhar a gestão educacional desenvolvida nas escolas.

Os governos também têm o seu papel em colocar em prática os discursos e desenvolver políticas públicas e concretas voltadas para a formação cidadã desses jovens e adultos, viabilizando uma educação permanente e que considere as suas necessidades de tempo e trabalho.

E por último cabe destacar o papel do aluno, em ser o próprio autor na busca pelo conhecimento e fortalecimento de sua aprendizagem, comprometendo-se com os seus estudos.

A sociedade e governo podem aliviar os desafios desse grupo, com colaborações, seja com palestras ou incentivos e até mesmo investindo na educação dessas pessoas, juntamente com a prática docente aplicada, é possível ter um ensino de qualidade aos Jovens e Adultos através da modalidade EJA.

Dentre os diversos desafios existentes ao trabalho do professor da EJA, está a sua formação na área e sua relação com a prática educacional exercida na sala de aula, que de acordo com Souza (2017), implica pensar em equívocos relacionados a sua formação:

1. A formação pode ser tudo: "este equívoco nasce de uma visão autoritária do processo educativo, que desconhece a condição de sujeito do educando. As pessoas não são instrumentos que podem ser usadas para qualquer tarefa através de um processo de formação";
2. A formação antecede a ação: "A formação é uma prática de conhecimento e todo conhecimento nasce com uma pergunta [...] as perguntas surgem-na ação, em sua grande maioria [...] assim, o processo não se esgota na formação inicial, mas continua durante toda o processo. Portanto, é necessário um processo de formação permanente".
3. A separação entre a teoria e a prática: "ignora-se que não existe prática que não esteja sustentada por uma teoria. A ação mais simples que possamos imaginar não processo de formação permanente".
4. Trabalhar o discurso, e não a prática: "as pessoas podem pensar uma coisa e dizer outra, assim como fazer uma coisa e dizer outra. Aderir ao discurso da moda ou do poder pode trazer compensações e rejeitá-lo pode trazer complicações". (SOUZA, 2017, p. 96).

O trabalho do professor da EJA para esses jovens e adultos é complexo e extenso. Sendo essencial o comprometimento do professor para com a sua prática pedagógica, bem como um investimento maior do poder público, em oferecer melhores condições de trabalho aos professores, e ainda priorizar a formação inicial e continuada, para que assim incentive esses professores a exercer seu trabalho com maior precisão para que a ação docente seja realizada com êxito.

É impossível imaginar-se uma educação que contribua para que as pessoas se acomodem e, ao mesmo tempo, busquem transformações. A educação ou será conservadora ou transformadora. Ao ser transformador, estará contra os grupos que se beneficiam com a situação e a favor dos que são prejudicados por ela. Ao ser

conservadora, estará a favor dos grupos beneficiados e contra os prejudicados. (BARRETO, 1998, P. 61-62).

Nesse sentido, verifica-se que a educação deve contribuir com a transformação, favorecendo aos grupos excluídos. Daí o papel do professor em conduzir a sua prática, auxiliando na formação de novos profissionais, considerando o aluno, suas necessidades e oportunidades, visando sempre a transformação da vida deles, devolvendo sua autonomia pessoal.

### 5.3 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DA EJA

Embora a disciplina de Língua Portuguesa na EJA não se limite ao ensino da leitura e da escrita, no segundo segmento do Ensino Fundamental consideramos interessante trazer nesta subseção reflexões sobre esta particularidade da área, uma vez que o domínio dessas práticas permite o entrelaçamento dos saberes que circulam no contexto escolar. Nesse sentido, a leitura e a escrita se mostram relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, favorecendo uma melhor compreensão dos conteúdos.

De acordo com Freitas (2012), a leitura e a escrita na escola têm sido consideradas um objeto de ensino com a função de incorporar o aluno à cultura do grupo em que ele vive. Assim, a escola tem o papel de oferecer aos alunos, materiais de leitura de qualidade e práticas de leituras eficazes, que favoreça a construção de leitores e escritores proficientes, ou seja, leitores que não sejam somente capazes de ler as palavras escritas em um texto, mas que tenham também a capacidade de construir sentidos para o mesmo, com base nos saberes adquiridos durante o processo de ensino.

Segundo Soares (1998, p. 30), “ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever, aprender a ler e a escrever é adquirir uma tecnologia, assumindo-a como sua propriedade”. Assim, não basta apenas decodificar, é preciso ler e escrever com autonomia, mas sabe-se que nem todo ser tem essa facilidade de aprender a fazer ambas as coisas com autonomia, sendo preciso que o professor seja cauteloso no ato de ensinar esses alunos que possuem maiores dificuldades na leitura ou escrita. O termo analfabeto funcional se refere ao tipo de instrução na qual a pessoa consegue ler e escrever, porém não consegue interpretar aquilo que lê, e também não

consegue usar a leitura e a escrita no seu dia a dia. Sendo assim, o analfabeto funcional não é capaz de extrair o significado das palavras, muito menos organizar ideias através da escrita. (MENEZES, 2006)

Nessa perspectiva, os professores de Língua Portuguesa da EJA precisam assegurar aos alunos condições favoráveis para que possam repassar a leitura e a escrita com eficiência, no contexto de letramento, ou seja, o aluno ter a habilidade de ler e escrever de acordo com as práticas da sociedade que trazem esses dois quesitos, em que essas práticas possam ter sentido para os estudantes.

O letramento assume assim, um papel determinante na educação das pessoas, principalmente na EJA, uma vez que esses sujeitos aprendizes já vêm 'recheados' de saberes do cotidiano (SANTOS, 2015), assim como qualquer aluno de ensino regular, porém cabe destacar que esses alunos da EJA apresentam maior dificuldade em aprender o ato da leitura e escrita, por, de certa forma, ser cheios de diversas tarefas do dia a dia, por serem pessoas mais velhas, exigindo um maior desempenho no ato de ensinar do professor

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já a outra agência de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade dos professores de Língua Portuguesa da EJA em oportunizar aos estudantes uma prática pedagógica constituída a partir do letramento, em que os estudantes não apenas codifiquem palavras e textos, mas saibam fazer uso da leitura e da escrita com eficiência, realizando a leitura de mundo e absorvendo as informações existentes nas leituras realizadas. E possam utilizar essas competências para o desenvolvimento da sua vida profissional.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 43).

De acordo com Santos (2007), alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita, nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, compreendendo o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Conforme as ideias de Freire (2011), a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Daí a importância de o professor conduzir o processo de alfabetização de forma adequada, mas deixando o próprio aluno a conduzir este processo com sua autonomia.

Em qualquer modalidade de ensino e na EJA, a escola tem o papel de ensinar o aluno a utilizar a linguagem adequada às diferentes situações comunicativas. Através de práticas constantes de leitura e produção de textos, visando ampliar o repertório comunicativo do aluno. Realizando as adaptações necessárias para que o ensino e aprendizagem sejam efetivados de forma produtiva. (PEREIRA, 2014)

Os jovens e adultos, mesmo sem ter frequentado uma escola regular por diferentes motivos, já possuem uma convivência com diferentes tipos de gêneros textuais através de redes sociais e televisões, e ao iniciarem o processo de alfabetização, já trazem consigo alguns conhecimentos do mundo letrado. Assim, os professores que lecionam para esses alunos, precisam conhecer a realidade dessa clientela, para que assim possa contribuir com a motivação da leitura desses alunos para que esses alunos possam ampliar seus conhecimentos. O professor deve atuar como mediador do conhecimento, priorizando a relação entre professor e aluno, levando em consideração as experiências de cada um, contribuindo com uma formação de cidadãos mais satisfatória. (SOUZA, 2014)

Paulo Freire concebe a leitura como uma ampla experiência de vida para a compreensão do mundo:

la "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavra mundo". (FREIRE, 1989, P.9).

Dessa forma, verifica-se que Paulo Freire relaciona o ato de ler como uma experiência positiva em sua vida, a qual se efetiva em primeiro lugar, a leitura do mundo, que é a que todos nós temos contato em nosso dia-a-dia fora da escola, a partir de nossas vivências. E depois a leitura da palavra, obtida na escola, e que deve

ser realizada de forma atenciosa e significativa. E na alfabetização de jovens e adultos essa experiência de vida é essencial para que a aprendizagem da leitura e da escrita tenha sentido para esses estudantes.

Para Freire (1988), o processo de alfabetização não está ligado apenas ao ato de criar uma capacidade automática de decodificação ou de expressão na linguagem escrita. No seu livro "A importância do ato de ler" Freire (1988) aponta que, por meio da leitura, é possível desenvolver de forma crítica nossa visão da realidade do mundo. Segundo o autor (1992, p. 09), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Portanto, a leitura não se restringe apenas ao ambiente escolar, estando presente no dia a dia dos indivíduos. Através da leitura adquirimos conhecimentos a respeito das nossas experiências de vida, possibilitando uma compreensão crítica sobre a importância do ato de ler.

Segundo Souza (2007) Freire foi um dos primeiros educadores a afirmar o poder libertador e revolucionário do letramento no Brasil. Para ele, o letramento possui um papel crucial na libertação do indivíduo da sua submissão, uma vez que o letramento visa à promoção de mudanças principalmente no que tange o contexto social. Freire defende ainda que alfabetização e letramento são conceitos que devem andar juntos, levando em conta que a alfabetização deve garantir a obtenção dos mecanismos da leitura e da escrita do código alfabético, visando dar partida no desenvolvimento das competências da compreensão, interpretação, explicação, proposição e intervenção das realidades que educadores e educandos estão inseridos, e, além disso, são responsáveis por transformar. Dessa forma, a educação de adultos por meio do letramento busca capacitar os indivíduos, através da elevação de seu padrão de cultura, a fim de produzirem representantes capazes de influenciar socialmente com eficiência.

## **6 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE, METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO USADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

Esta seção trata dos resultados obtidos nesta pesquisa. nela fazemos reflexões sobre as práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa na EJA, nosso objeto de estudo. Para tanto, está organizada em três subseções: a primeira trata da formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa na EJA; a segunda sobre a importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem em turmas da EJA; a terceira sobre a prática docente: as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da EJA.

Discorrer sobre a prática docente exige, como vimos discorrendo ao longo do texto, que se faça uma reflexão sobre os sujeitos que desenvolvem a arte de ensinar, que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no cotidiano escolar, conforme Arroyo (2000). Por esse viés, observa-se que professores, com suas metodologias e estratégias, ocupam uma posição significativa na execução das propostas curriculares, pois têm como uma de suas responsabilidades a adaptação dessas propostas à realidade de seus alunos, favorecendo, assim, que alcancem êxito em suas aprendizagens de sala e extraclasse.

### **6.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA: REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE**

Esta subseção apresenta os resultados da pesquisa referente às formações de professores da EJA, relacionando suas contribuições ao aprimoramento profissional do docente e ao desenvolvimento de sua prática docente.

No ano de 2007, o Conselho Estadual de Educação - CEE na Conferência Estadual de Educação Básica discutiu os desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, envolvendo a colaboração entre as três esferas de governo; coube ainda refletir a respeito do histórico da educação acreana e o sistema de avaliação aplicado. Como o debate teve como foco a Educação Básica, as diferentes modalidades enquadradas nesse momento da formação de alunos foram contempladas, como a EJA. Assim, aspectos voltados para a oferta de um ensino eficiente para jovens e adultos foram contemplados em dois Eixos, no Eixo II e no Eixo V.

No EIXO II “Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação”, na parte definida como “Posições minoritárias”, houve destaque para o currículo, com o objetivo de adequá-lo a algumas situações particulares; para o caráter inclusivo e, ainda, para a qualificação profissional e no Eixo V “Formação e Valorização do Profissional da Educação”, dentre as “Posições majoritárias” encontramos, além da meta de qualificação de professores e gestores para atuarem em cursos de educação profissional, destaque sobre a prática pedagógica do professor da EJA, como visto a seguir:

- Promover a formação continuada dos profissionais da educação que atuam em EJA, favorecendo a implementação de uma prática pedagógica pautada nas especificidades do sujeito da EJA e adoção de uma postura mediadora frente ao processo ensino aprendizagem. (ACRE, 2007, p. 9).

A referida Conferência fez uma análise das políticas públicas adotadas na última década:

No quadro global em que se constituem as políticas públicas para a educação no Estado do Acre, ganham importância, particularmente, as que contribuem com os desafios de: construir um mundo melhor através do desenvolvimento sustentável, garantir a todos, na diversidade, o direito à educação de qualidade, contribuir para a edificação de uma gestão inteligente e intuitiva e para a constituição da cidadania. (ACRE, 2007, p. 10)

A citação acima nos permite inferir que as pautas de destaque das políticas públicas consideram as exigências do século XXI para a educação, incluindo aí uma educação de qualidade para todos. É um cenário que valoriza o coletivo, o entendimento de que todos têm condições de avançar, de progredir, que busca considerar o humano. Essas exigências marcam, inclusive, as propostas de formação continuada oferecidas aos professores da EJA.

Como há uma evidente preocupação por parte do estado quanto a formação continuada de professores da EJA, buscamos informações sobre o que tem sido oferecido a esses profissionais. Como resultado, vimos a oferta de algumas oportunidades de formação continuada<sup>6</sup>, oferecidas pela Divisão de EJA, conforme indica o quadro abaixo.

## **Quadro 2-** Formação continuada em serviço - Polo de Cruzeiro do Sul em 2022

<sup>6</sup> No ano de 2021, devido a pandemia do covid-19 as formações apresentadas no quadro 2 aconteceram no formato remoto e, segundo a Coordenação do Núcleo de Educação Estadual de Cruzeiro do Sul, foram sobre os mesmos temas.

PERÍODO	PAUTA DAS FORMAÇÕES	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	CARGA HORÁRIA
05/04/22	A BNCC e a Educação de Jovens e Adultos no Acre.	44 participantes	08 horas
05/04/22a 06/04/22	Avaliação educacional: uma ação orientada para a aprendizagem e o processo avaliativo.	04 participantes	12 horas
12 /09/22 a 13/09/22	Currículo e a estrutura da Nova e no Acre	49 participantes	12 horas
12/09/22 a 13/09/22	O que há de novo no ensino médio (NEM)	06 participantes	12 horas

**Fonte:** Coordenação do Núcleo de Educação Estadual de Cruzeiro do Sul, 2022.

Podemos observar no quadro a oferta de cursos com os temas de discussão da Conferência de 2007, sobre avaliação e currículo, sendo a avaliação um processo gradativo, que requer uma ação orientada pelos sujeitos envolvidos (professor e coordenador pedagógico), levando em consideração o aluno, nas suas facetas de realidade, seja familiar, escolar ou social e, o currículo como base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes. Favorece também o aprimoramento e solidificação de suas habilidades, tanto para a atenção no ensino passado pelo professor quanto a aquisição da aprendizagem escolar. Inclusive, alguns professores sujeitos desta pesquisa participaram de alguns desses cursos.

Ainda sobre a formação continuada, consideramos interessante que, além dos professores, os coordenadores de ensino e pedagógico também participem desses momentos formativos, pois assim, poderão juntos (professores e coordenadores) construir uma educação escolar com melhor qualidade, que atenda as especificidades

de seus alunos, tanto no que tange aos conteúdos trabalhados, quanto aos demais aspectos constitutivos do contexto de sala de aula, como as relações pessoais, envolvendo a afetividade e a cultura a qual pertencem, etc.

Assim, o processo de formação do professor fornece elementos para o exercício da docência, onde teoria e prática se complementam. Deste modo, quando focamos na formação continuada, vimos a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses saberes, pois na realidade escolar se apresentam diferentes sujeitos e contextos, formados de múltiplas dimensões, não só a didática ou a pedagógica, mas também a econômica, a afetiva, a social etc. Nessa dinâmica, o professor tem a possibilidade de refletir sobre suas práticas, sobre suas escolhas necessárias ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Para Di Giorgi et.al. (2010) a formação continuada pode ser definida como “um processo constante de aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição cumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”. (DI GIORGI et.al., 2010, p.15)

Então a formação continuada é momento de diálogo entre aquilo que o docente aprendeu, tanto nas teorias quanto nas práticas, na aplicação das teorias, no exercício da profissão. Esse trabalho de seleção, organização e interpretação da informação implica no professor desenvolver um olhar sensível em direção aos alunos, buscando conhecer pontos fortes e fracos do grupo nas relações estabelecidas na escola professor-aluno-saberes.

Nesse sentido iniciei o questionamento aos professores entrevistados, primeiramente ao que tange a formação inicial, com a graduação, tendo em vista as suas participações em aulas de embasamento teórico e de práticas docentes através de disciplinas como estágios supervisionados. Além de o estágio supervisionado acontecer a partir da metade do curso (é exigência). Ainda podemos considerar os programas voltados para a prática, como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o Residência Pedagógica, ambos aproximam o licenciando da realidade das escolas. Ainda na graduação tem o contato com o "chão da escola". Mesmo assim questionei se foi suficiente para o exercício de seu trabalho docente, e os professores relataram que não, apresentando como principais justificativas: 1 - há um distanciamento entre a teoria e a prática; 2 - o trabalho docente requer outros estudos e preparos, para além dos oferecidos na graduação. Todavia encontrei falas em algumas entrevistas que veem a situação da formação inicial de forma diferente,

fazendo um paralelo à formação inicial e à continuada. Um dos entrevistados ressaltou:

Trazemos muita bagagem quando começamos a trabalhar em sala de aula como professores, mas eu acredito que nunca é demais participar das capacitações. Nós, docentes, sabemos que as formações continuadas nos ajudam a assegurar um ensino de qualidade para nossos alunos, sempre trazendo novidades, trazendo metodologias inovadoras, algo que a gente possa estar cada vez mais aperfeiçoando nosso trabalho e tornando nossos alunos mais ativos dentro da sala de aula. (PROFESSOR 1, 2022).

O Professor 1 destaca em suas considerações que no início de carreira o professor “traz muita bagagem”, adquirida, provavelmente, na graduação. Sua fala deixa transparecer segurança quanto ao conhecimento que precisa possuir na ministração de suas aulas, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contudo, sem desprezar a importância da formação continuada em serviço, pois favorece atualizações necessárias para o aprimoramento de sua prática docente, assim como a qualificação profissional, que por sua vez, favorece acesso às aprendizagens adquiridas no decorrer das participações em formações e cursos que envolvam novas metodologias e estratégias de ensino.

Nóvoa (2017) diz que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão. Ele argumenta sobre a relevância de uma profissão, que deve priorizar as suas reflexões e desta forma ir acumulando conhecimentos relevantes e renovando o fazer pedagógico desses discentes. Dessa maneira, as formações de professores vão fortalecendo a prática docente, constituída de conhecimentos e reflexões, e da experiência adquirida no dia a dia. Nóvoa (2017) ainda argumenta sobre como o fazer pedagógico, no processo de formação, auxilia mais adiante a prática docente, tendo em vista que todo aprendizado é válido para o exercício da docência.

O conhecimento adquirido ao longo do curso superior, poderá não ser suficiente para que o professor se sinta preparado para a prática docente com segurança e com metodologias inovadoras que motivem o aluno na apropriação dos conhecimentos apresentados e ensinados na sala de aula. O curso superior prepara, mas ficam algumas lacunas que serão encontradas e sanadas a partir da prática docente, no exercício da profissão. O entrevistado percebe a dinâmica de uma profissão que visa as especificidades da sociedade moderna, sempre em movimento, em transformação. Assim, o professor busca por mecanismos de atualização em diferentes aspectos, além do conhecimento específico da área de atuação, aqueles relacionados às

relações estabelecidas em sala de aula, professor-aluno-conhecimentos. Também as formações continuadas, em serviço, favorecem que o conhecimento adquirido na universidade seja aperfeiçoado de forma contínua no decorrer do processo de complementação acadêmica, seja através de cursos de pós-graduação e cursos de qualificação escolar, com práticas de ensino da Língua Portuguesa, envolvendo conhecimentos de novas estratégias e metodologias de inovação sistemática de tecnologias e material didático.

É certo que haja programas de formação direcionados a suprir deficiências do tipo educacional percebidas na graduação ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, oportunizando uma reflexão coletiva entre os professores, visando a eficiência do trabalho pedagógico (NÓVOA, 2017), que, como vimos, vai além do conhecimento trazido das disciplinas.

Ainda sobre a formação continuada, o Professor 5 (2022) deixa claro que a Secretaria de Educação do Estado se preocupa com o preparo didático-pedagógico de seus professores e, por isso, oferece cursos com esse fim, embora, segundo o entrevistado, deixe a desejar quanto aos conhecimentos dados. Vimos em sua fala que nem todas as áreas de interesse dos professores são contempladas “[...] falta muito [...] nessa área com metodologias ativas”. Porém convém ressaltar que a escolha das temáticas de formação continuada parte também vem da mudança do currículo escolar, como o Novo Ensino Médio, além de retratar assuntos voltados a busca ativa escolar, na qual o professor se prepara para realizar visitas domiciliares, a fim de compreender os motivos pelos quais alguns alunos começam a desistir dos estudos. E, também levando em consideração que esse tipo de formação objetiva o aperfeiçoamento do trabalho docente, em diferentes áreas do conhecimento, o aspecto metodológico deve compor o rol dos saberes necessários para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Assim diz o informante (professor 5):

[...] formação continuada é fundamental e importante, e sempre a gente tem essa formação mesmo que às vezes ministrada de forma tímida, ofertado pela Secretaria no ano letivo, falta muito às vezes uma capacitação, nessa área com metodologias ativas, que ela acontece todo ano, mas às vezes eu vejo como algo assim muito mecânico, tem que ter transformação, mas de fato deixa essas lacunas para formar realmente um professor de língua portuguesa no meu caso, para que a gente possa progredir cada vez mais. [...] (PROFESSOR 5, 2022)

Mediante as respostas dadas pelos professores, é notório que estes acreditam que a formação é importante, confirmam a importância apresentada na literatura da área, da formação continuada para o processo de ensino e aprendizagem. São muitas as vantagens presentes nesse modelo formativo, dentre as quais destacamos a oportunidade que o professor experimentar o dialogar com outros sujeitos que vivem situações de trabalho próximas a sua. Assim, não é espaço para receitas prontas, mas para reflexões a respeito das práticas docentes, próprias e alheias. Isso mostra uma dinâmica de trocas, necessárias ao avanço do ensino e aprendizagem, onde todo e partes se complementam e forjam o novo.

Destarte, os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na universidade são importantes, afinal é a primeira etapa do preparo profissional, responsável por oportunizar momentos de vivências da práxis docente, de situações de aprendizado conceitual que coloca o graduando a perceber e aprender como acontecem as aulas dando aos docentes grande relevância às formações continuadas e outras formas de aquisição de conhecimento como sendo essencial para o desenvolvimento de uma prática docente competente e inovadora. Mune o licenciando de ferramentas teórico-metodológicas para serem usadas na ação profissional, na forma de conhecimentos teóricos e práticos. Nessa etapa há espaço para o diálogo que acontece de diferentes formas, atualmente prezando pelo discurso interdisciplinar, algumas vezes, e outras pelo transdisciplinar. Conceitos (re)visitados ao longo do exercício da profissão que, em muitos casos, precisam ser melhor compreendidos, mas mostram possibilidades de atuação. Contudo, a sociedade se movimenta e se transforma obrigando que o mesmo aconteça com a escola. Nesse sentido, a formação continuada é necessária, pois promove ou deve promover o aperfeiçoamento profissional dos saberes necessários ao bom desempenho profissional.

Assim, reconhecemos que no processo de atualização o professor tem a chance de refletir sobre o seu trabalho, tanto no quesito teórico quanto no prático e, por conseguinte, de ampliar seus conhecimentos, específicos da disciplina em diálogo com os demais que transitam no espaço escolar, envolvendo ética, diversidade, planeta (meio ambiente), cultura etc. (Re)visitá-los implica em o docente aprimorar sua prática e, quiçá, inovar aquilo que realiza, visando melhor desempenho, maior eficiência no ensino e aprendizagem. Sendo necessário portanto que o professor tenha a oportunidade de participar constantemente de formações, para que possa ter o preparo adequado para exercer seu trabalho com competência.

Diante disso, evidencia-se o papel do professor em sua formação. Nóvoa (2017) nos ajuda a pensar sobre isso quando afirma “o que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola”. Seguindo este mote, refletimos que, embora condições devam ser dadas para que (re)novações e inovações aconteçam no trabalho docente - neste estudo indicamos alguns responsáveis pelo processo, em especial a Secretaria de Educação -, isso não retira do professor a responsabilidade por tomar iniciativas voltadas para estudar sobre a realidade escolar na qual se encontra inserido e de seu trabalho. Vale frisar que cada sujeito tem parcela significativa de obrigação sobre esse momento do ofício.

Com isso, estamos dizendo que a formação docente não se encontra somente em cursos oferecidos pelas secretarias de educação ou por outras instituições, mas que ações como leituras diversas, não apenas de assuntos de uma área específica e debates/discussões com os colegas de trabalho, fomentadas em reuniões pedagógicas, podem ser bons exemplos. Desde que permitam pensar sobre o ensino e aprendizagem e buscar atualizações nas formas de desenvolver a prática docente; saídas para os problemas que surgem no contexto de sua sala de aula. Assim, para fazer a diferença, é necessário que o professor seja investigador, curioso e desejoso de promover mudanças reais em sua prática. Contudo, esse tipo de atividade não deve ser feita, pelo menos não deve sê-lo, de modo solitário, pelo contrário, pois as reflexões se fazem nas trocas, inclusive ou principalmente com os pares. Conforme indica Nóvoa (1999, p. 120) "o contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas." .

Nesse sentido, o professor-investigador, com uma escuta e um olhar sensível, faz um reconhecimento de seu trabalho sistemático, da sala de aula, de seus alunos, das relações ali estabelecidas entre pessoas entendidas como completas, dos conhecimentos, ou seja, do trabalho docente e dos elementos que o compõem. Por isso, a formação continuada tem um papel crucial na formação para a profissão, favorecendo a inovação e a melhoria de sua prática pedagógica. Verifica-se, assim, diante do que vimos discutindo até aqui, que uma formação sólida favorece a articulação entre teoria e prática, sendo assim essencial para que os profissionais realizem seu trabalho com mais eficácia.

Além do exposto, a LDB (BRASIL, 1996) garante que a capacitação durante o serviço, o aproveitamento da formação e experiências anteriores constituem fundamentos essenciais à formação do professor. Essa particularidade levou à pergunta voltada à contribuição da formação continuada para o docente de Língua Portuguesa e seu desenvolvimento profissional: de que maneira a formação continuada voltada para sua área de atuação contribui para o seu desenvolvimento profissional, enquanto professor de Língua portuguesa? Das respostas dadas pelos entrevistados, destacamos alguns aspectos, mostrando que oportunidades como essa favorecem situações positivas para o ensino e aprendizagem. Os aspectos foram: a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos; criação de novos ambientes de aprendizagem; enriquece o planejamento reverberando na prática docente; melhora a didática. Cada formação traz novos aprendizados, enriquecendo a prática pedagógica em sala de aula.

Alguns professores atribuíram diversas contribuições à participação em formação continuada. A resposta indicou algumas contribuições desse tipo de formação para o trabalho docente, como trazido no parágrafo anterior, reforçando a certeza de que o profissional professor necessita ter esses momentos somados ao exercício de sua função, pois os benefícios são amplos e múltiplos, abrangendo as ações didático-pedagógicas do professorado. Com isso, enxergamos que o alcance desses benefícios vai além dos conteúdos programáticos, chega às relações pessoais, uma das dimensões presentes no espaço escolar. Conhecer o aluno nos outros cenários de sua existência também é preciso, codependente do ensino e aprendizagem e vice-versa. Diante disso, o diálogo se mostra uma vantagem quase que imbatível, pois traz a complexidade, com a característica multidimensional da sala de aula. Nessa tarefa estão os enfrentamentos dos conflitos, das tensões existentes na escola, que é um lugar de antagonismos e contradições. Assim, amplia o olhar do professor, alarga sua visão ou, pelo menos, deveria alargá-la, sobre o contexto de ensino e aprendizagem, favorecendo a (re)organização das práticas docentes. Dessa forma, nota-se a necessidade de as secretarias de educação e escolas fornecerem formações constantes, para que os professores tenham condições de aprimorar-se e ter o preparo adequado para a realização de seu trabalho de forma satisfatória.

Sobre o aspecto citado anteriormente, Nóvoa ressalta que:

A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que se entrelaçam com as situações de

ensino. A inovação educativa está ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdo). (NÓVOA, 1999, p. 120).

Nessa perspectiva, envolvida pela complexidade, voltamos nosso olhar para um dos aspectos que favorece a qualidade do ensino e aprendizagem desenvolvidos na EJA, a valorização da profissão professor. Heróis não são, mas profissionais que a cada dia letivo batalham para assegurar um ensino eficaz, ou seja, que faça diferença para a vida dos jovens e adultos e, por extensão, para a sociedade. Paiva, Machado e Ireland (2006), sobre a valorização dos docentes da EJA, indicam que:

A qualidade da EJA deve ser alcançada através da valorização dos professores, incluindo a formação inicial e continuada, de forma permanente, favorecendo a reflexão sobre a prática docente. E as instituições de formação do magistério devem assumir a responsabilidade em proporcionar essa formação. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006, p. 29).

O excerto indica que a valorização profissional contempla aspectos diversos, para além do econômico, como a formação inicial e continuada. Ao considerar a formação continuada como forma de valorizar o trabalho docente, entendemos o porquê da exigência de oferta frequente e imposição de responsabilidade sobre as instituições formativas. Em momentos como esses vêm à tona situações mais ou menos exitosas de ensino e aprendizagem relacionadas ao conteúdo da disciplina propriamente dita, além de outras que orbitam esse processo, como as relações entre os sujeitos presentes em sala de aula, que merecem ser alvo de reflexão e de debates, no intuito de equacionar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos ao longo da construção dos conhecimentos. Sobre as outras dimensões do contexto escolar e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, temos as reflexões do Professor 2, conforme vemos a seguir:

Se pudéssemos fazer um curso de filosofia ou de psicologia ... porque o professor da EJA também é um pai. Então, algumas situações exigem ter um pouco de conhecimento de psicologia, para esclarecer algumas coisas na mente dos alunos, porque apresentam algumas dificuldades de aprendizagens; não receberam o carinho necessário dos pais; se envolveram, ao longo do tempo, com drogas, com alcoolismo; algumas meninas engravidam, muito cedo... então, seriam disciplinas que o professor da EJA deveria ter. Por mais que na graduação haja disciplinas dessas áreas, um curso voltado a essas áreas nos auxiliaria para agir com maior autonomia. (PROFESSOR 2, 2022)

Diante dessa fala, é possível perceber alguns elementos importantes para a prática docente, como a atenção à humanidade que aflora na sala de aula. O professor 2 se mostra sensível a isso e indica as fragilidades de seus alunos, ligadas aos conteúdos da disciplina, mas também ao humano, com traços sociais, psicológicos e

biológicos. A situação por ele apresentada reverbera em sua prática e, por isso, ele sugere um diálogo transdisciplinar, com foco para disciplinas cujo cerne é o homem. Um aprofundamento nas áreas da filosofia e da psicologia, por exemplo, pode contribuir para uma visão mais ampla, completa e não fragmentada da realidade que se descortina à frente do professor. Com isso, entendemos que o aluno deve ser reconhecido como todo e partes, onde psicológico (afetividade), biológico, social e cognitivo se completam e esses elementos, tecidos juntos, compõem o sujeito-aluno.

Em outra fala, esse professor relata:

Sinto necessidade de participar de formação na área de pedagogia porque eu vejo que é uma área que é muito abrangente, abrange também o português e várias outras disciplinas principalmente nós que atuamos na EJA e algumas das vezes nós pegamos 5 disciplinas. Às vezes até mais, todo professor da EJA eu acredito que ele deveria ter também pedagogia; ser formado como pedagogo, porque aí ele teria mais facilidade de trabalhar com essas disciplinas; mais facilidade de trabalhar com o público, com os alunos que damos aulas de diversas idades. Desde o ensino fundamental, nós trabalhamos com pessoas de 14 anos a 18, 20, 23 e até ensino médio que a idade não tem limite. (PROFESSOR 2, 2022).

Nessa fala, o Professor 2 continua apontando para a necessidade de um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Segundo ele, para o docente, independente da área de atuação, é interessante o diálogo com outras áreas do conhecimento que possam contribuir para aproximar os sujeitos-protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, bem como esses sujeitos dos conhecimentos que circulam nos espaços escolares.

No excerto acima, sua atenção se volta para o curso de Pedagogia, pois, a seu ver, é um curso de natureza múltipla e, por isso, mais amplo. A estrutura curricular do curso de Pedagogia, do *campus* Floresta pelo menos, é composta por uma variedade de disciplinas, de áreas diversificadas, que contribuem para uma visão mais ampla do contexto escolar e dos sujeitos ali presentes. Vale lembrar, no entanto, que embora esse curso se preocupe com uma estrutura curricular mais ampla, nem todas as disciplinas ministradas têm a chance de aprofundamento, devido a carga horária total, por exemplo. Entretanto, é integrado por diversas disciplinas que aproximam o graduando do “chão da escola”, permitindo estudo e reflexão sobre a diversidade existente, em um exercício de sensibilização do olhar e do ouvir e, apesar de o perfil do curso não se voltar para o atendimento de problemas particulares do aluno, envolvendo até aspectos emocionais, oferece pistas, sinaliza caminhos, instrumentaliza o licenciando para o exercício do trabalho docente, para lidar com as

situações de sala de aula. Porém, parece injusto não reconhecer que essa característica também se mostra em outros cursos de licenciatura.

Isto posto, consideramos que talvez os cursos de licenciaturas, não consigam, sozinhos, oferecer ao licenciado todo o conhecimento necessário para o exercício da profissão, afinal, teoria e prática se completam e a realidade das escolas, enuncia o Professor 2. Segundo ele, há circunstâncias nas quais os docentes da EJA são lotados com 5 (cinco) disciplinas distintas e, ainda, em módulos diferentes<sup>7</sup>, como módulos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse tipo de (des)organização coloca o professor em situação de desvantagem, pois exige mais preparo e, conseqüentemente, o dispêndio de mais tempo. Tudo isso é desgastante e pode trazer resultados ruins, para professor e aluno.

Dessa forma, vimos que os professores da EJA participam das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação, porém, é importante salientar que o trabalho docente desenvolvido nessa modalidade de ensino tem suas peculiaridades que devem ser consideradas quando se estrutura cursos dessa natureza. Nesse sentido, torna-se importante que os responsáveis pelas formações consultem seu público-alvo sobre os temas de interesse do grupo. Essa ação pode ser motivadora. As falas dos professores sinalizam nessa direção, pois mesmo participando dos cursos oferecidos, se mostram insatisfeitos com a oferta. Gostariam de ser atendidos em suas necessidades de estudo, com cursos sobre metodologias ativas; planejamento e seus elementos como, metodologias e estratégias de ensino; além de temas sobre a inclusão escolar, por exemplo.

Eu sinto a necessidade, por exemplo, na área da inclusão, mais na área da leitura e do discurso que tem muito. É muita essa necessidade, às vezes nós nos deparamos com realidades diferentes na sala de aula como o exemplo da inclusão, que é para adequar os conteúdos a questão desses alunos que têm deficiências. O nosso trabalho puxa muito, o nosso trabalho exige demais de nós, deveria ser inserido dentro da nossa carga horária, isso seria o justo, porque nós precisamos estudar, precisamos estar atentos a diversas realidades e isso não acontece. Nós temos muitas cobranças e pouco nos é oferecido. (PROFESSOR 4, 2022).

---

<sup>7</sup> A Educação de Jovens e Adultos é composta por módulos de Ensino. O Módulo Inicial I e II compreende os conhecimentos equivalentes à 1ª fase da etapa do ensino fundamental (1º ao 3º ano), enquanto o Módulo Inicial III e IV compreende os conhecimentos equivalentes à 2ª fase da etapa do ensino fundamental (4º e 5º ano). Já o Módulo Final I e II compreende os conhecimentos equivalentes a 3ª fase da etapa do ensino fundamental. (6º e 7º ano), enquanto o Módulo Final III e IV compreende os conhecimentos equivalentes à 4ª fase da etapa do ensino fundamental (8º e 9º ano). E, EJA Ensino Médio, com duração média entre um ano e meio a dois anos, contendo 3 módulos de agrupamentos interdisciplinares.

O Professor 4, destaca como necessário o estudo sobre inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, com ênfase no aluno com deficiência, pois é um desafio presente no espaço de sala de aula, para o docente, que precisa atender as especificidades desse aluno, adaptando atividades a suas particularidades. As formações nessa área específica são oferecidas pelo NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão), setor vinculado à Secretaria de Educação do Estado. A realidade de uma escola inclusiva pode provocar no professor um sentimento de insegurança, principalmente quanto ao como, ao se e ao quando realizar as intervenções e as adaptações das atividades necessárias a garantir a efetivação do processo inclusivo.

Outro ponto de destaque nessa fala, diz respeito ao fato de as formações acontecem em horários fora do destinado ao trabalho, atingindo os momentos dedicados à vida pessoal. Nesse sentido, observando apenas a parte externa do processo formativo, parece certo que os períodos de ministração de cursos dessa natureza sejam em horário de trabalho, contudo, essa opção afetaria o período letivo, podendo implicar na dispensa das turmas. Por isso, talvez seja mais produtivo usar de bom senso, estabelecendo um meio termo, com algumas horas da formação acontecendo durante o período letivo e outras fora. Desta forma, os professores teriam menos horários de suas folgas comprometidos e, do mesmo modo, as horas de aulas sacrificadas seriam reduzidas.

Destarte, na dinâmica de organização desses eventos, o fator tempo se mostra como desafio aos organizadores do evento e aos professores. Assim, alguns aspectos devem ser considerados, como o fato de a maioria dos docentes ter dupla jornada de trabalho, ou seja, suas atividades remuneradas estão distribuídas em dois turnos. Além do mais, há de se considerar os afazeres domésticos que podem dificultar a participação desse sujeito em atividade formativa.

Sobre a formação inicial do professor de Língua Portuguesa para atuar na EJA, a partir da seguinte pergunta: Com base em suas experiências, como você considera que deveria ser a formação do professor de língua portuguesa da EJA para atuar na educação? Os entrevistados apresentaram diferentes respostas para o aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e metodologias de ensino que, através do domínio do conteúdo, auxiliem a permanência dos alunos na escola. O Professor 2 respondeu: “o professor de língua portuguesa deveria também ter formação em pedagogia, e se tivéssemos tempo para fazer um curso de filosofia ou de psicologia

não necessariamente graduação”. Professor 3: “esses cursos deveriam ser interdisciplinares, pois os professores de língua portuguesa também trabalham com as demais disciplinas”. Embora saibamos que os professores de EJA, que trabalham com várias disciplinas sejam os pedagogos, porém em dadas circunstâncias, como complemento de carga horária, certos professores de Língua Portuguesa complementam sua jornada de trabalho assumindo outras disciplinas alheias à sua formação inicial. Desse modo surge a necessidade de conhecimento em outras áreas de atuação, como artes, espanhol, inglês etc.

Já o professor 4, traz pensamentos voltados a uma formação específica para Educação de Jovens e Adultos. Assim diz esse informante:

Eu acho que deveria ser uma formação mais específica da EJA, porque a formação ainda é muito geral, deveria ser uma formação mais da EJA com pautas voltadas para a EJA e a formação deveria oferecer metodologias de trabalho para ter mais uma reflexão sobre a nossa realidade [...]. (PROFESSOR 4, 2022)

Considerando as respostas acima, lançamos luz sobre a fala do Professor 4. Este professor aponta para a necessidade de uma formação mais específica em EJA, ou seja, uma habilitação em Educação de Jovens e Adultos que permita conhecer os meandros dessa modalidade de ensino, seus contextos e sujeitos. Assim, o professor, desde sua formação inicial, poderia experimentar situações de ensino e aprendizagem voltadas, preferencialmente, para o cenário escolar da EJA. Contudo, se, por um lado, uma graduação em EJA contribui com a apropriação de conhecimentos que podem enriquecer planejamentos (de aula, de atividade, de curso etc.) e, por conseguinte, a prática docente no que tange à metodologias de ensino e a avaliação, por exemplo, por outro, deixa de abarcar as disciplinas que formam o currículo da educação básica. Isso significa dizer que o licenciando em EJA, provavelmente, por não receber o conhecimento específico de algumas áreas do conhecimento, apresenta, da mesma forma, hiato em sua formação. Então, qual seria a saída para preencher essa lacuna?

Segundo Nóvoa (2017, p. 1128) “a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individuais e em coletivo”. Por essa lógica, o trabalho docente envolve elementos para além do conteúdo disciplinar, como indicamos em outro momento deste estudo. Mas como promover condições de renovação do trabalho pedagógico? Sem simplificações. Com isso queremos dizer que a formação docente é complexa, envolve o humano, a vida. Além disso, não é solitária, o professor se faz professor nas trocas com seus pares e com os espaços da profissão. Sem o outro-professor e sem as

vivências da profissão, não há formação completa. Sendo assim, há trocas de experiências que favorecem a reflexão sobre como agir, modos próprios de atuação em práticas do dia a dia escolar. Mas isso ainda é pouco, pois ser professor é se preparar para as (in)certezas, para as (des)ordens, para as (im)previsibilidades encontradas em sala de aula e, com isso, exercitar o tino investigativo, fazendo pesquisas e estudando sobre o contexto escolar, pois o trabalho docente se volta para o bem-estar coletivo.

As trocas necessárias no processo formativo do professor indicam entrelaçamento entre todo e partes, reforçando que o trabalho docente se constrói em atitude de diálogo entre professor-saberes-aluno e de valorização das circunstâncias contextuais e dos saberes que ali se desenvolvem. Os saberes encontrados na escola são múltiplos, envolvendo ética, a condição humana e as incertezas. As respostas dos professores às perguntas deixam transparecer esse aspecto, de tessitura de saberes.. Nelas vimos o reconhecimento de que o professor precisa considerar as particularidades de seus alunos.

Assim, o professor de Língua Portuguesa pode organizar sua prática considerando os conteúdos da disciplina, as vivências de seus alunos, a cultura na qual se inserem. As relações que emergem daí contribuem para as escolhas metodológicas, com foco em metodologias diferentes, que auxiliem na aprendizagem de seus alunos e ajudem a deixá-los mais motivados em participar do processo de ensino e aprendizagem. Isso é relevante, pois, como sabemos, a motivação é a mola propulsora para prosseguir nos estudos.

Outro aspecto relevante destacado por um professor entrevistado refere-se a extensão da oferta de formação continuada em Língua Portuguesa aos professores de outras áreas, tendo em vista que a leitura e a escrita estão presentes em todas as disciplinas. Podemos ainda refletir sobre as possibilidades de diálogo entre as disciplinas, mesmo entre aquelas de áreas distintas. De fato, o domínio da leitura e da escrita compõe as competências da profissão docente, mas outros elementos despontam quando se torna possível a troca entre os saberes-contextos-sujeitos, em movimento de complementaridade, uma vez que o humano é constituído por múltiplas-dimensões, cultural, biológica, psicológica, cognitiva etc. Assim, parece frutífero momentos de reflexão sobre o trabalho docente, envolvendo áreas diversas. Sobre isso, o Professor 3 segue essa linha de raciocínio, conforme esclarece no excerto abaixo:

Bom, eu acredito que as formações dos professores de língua portuguesa da EJA poderiam envolver não só os professores de língua portuguesa, mas também os das demais áreas que trabalham na EJA, ou seja, com as demais disciplinas, porque não é só um professor que tem direito de trabalhar leitura e escrita. Agora todas tendo que trabalhar, não é porque o professor é de matemática que ele não possa trabalhar leitura e escrita com o aluno, claro que ele pode, então todas as disciplinas eu acredito que deveria ser envolvidas nas formações, não só língua portuguesa, tem o planejamento, tem a formação, coloca todas, todos os professores que trabalham com as demais disciplinas, no caso vai trabalhar os descritores, pois a leitura e escrita, trabalham em todas as disciplinas. (PROFESSOR 3, 2022)

Corroborando com a citação que relata a voz do professor, salienta-se a fundamentalidade da cobrança de leitura e escrita de forma interdisciplinar, na qual todas as disciplinas cursadas pelos alunos da EJA, no decorrer do desenvolvimento dos módulos de ensino, têm a responsabilidade de cumprir as matrizes referenciais (descritores), que trazem conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada módulo de ensino e para cada disciplina. Sabe-se que estas são subdivididas em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que se deve medir no conhecimento adquirido pelo aluno. Ao longo das reflexões realizadas, do diálogo estabelecido com os entrevistados e os autores consultados, evidenciou-se que o processo formativo instrumentaliza o professor, permitindo estabelecer algumas relações necessárias ao trabalho docente, refinar o olhar, sensibilizar o ouvir. A profissão de professor é um processo de construção.

## 6.2 O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A qualidade do ensino oferecido na EJA, aqui entendida como criar situações nas quais os alunos desenvolvam autonomia intelectual e habilidades de compreensão dos contextos nos quais estão inseridos, tem se apresentado como uma preocupação constante por parte das instituições de educação escolar. Diante disso, localizamos a prática docente que, para alcançar êxito depende de um planejamento bem estruturado. Sendo assim, parece certo dizer que o professor, agente responsável por essa ação, precisa observar alguns aspectos relacionados ao contexto de sala de aula e ao próprio aluno.

O coordenador pedagógico é o profissional que acompanha o fazer docente, nos diferentes aspectos que o compõem e, para tal, desenvolver o olhar e a escuta sensível favorecem essa ação, visto que o trabalho docente ultrapassa os limites

teóricos dos conhecimentos curriculares. Com isso, refletimos sobre o fato de o contexto escolar ser multidimensional, constituído por aspectos sociais, culturais e econômicos, para citar alguns. Além disso, os sujeitos integrantes desse contexto, também se apresentam de acordo com o atributo multidimensional (biológico, social, psicológico, cognitivo etc.). Por esse viés, o coordenador pode contribuir com o professor a (re)conhecer seu aluno como pessoa completa e, com isso, favorecer o diálogo professor-aluno-saberes, possível e necessário para o bom desempenho escolar discente. Portanto, isso implica em considerar que, conforme Nóvoa (2001) a prática desse profissional não deve ser nem formadora e nem produtora, mas reflexiva para que sua experiência provoque a produção do saber.

Diante dessas considerações, podemos observar a relevância das relações estabelecidas no espaço escolar. Assim, o diálogo entre coordenador-professor deve ter espaço no processo de construção do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao indagar aos sujeitos entrevistados se recebem apoio pedagógico para melhorar sua prática docente, de quem recebem esse apoio e com qual frequência esse apoio ocorre, todos foram positivos quanto a receberem apoio pedagógico por parte dos coordenadores: “nós professores recebemos o apoio pedagógico, ele é oferecido pela coordenação pedagógica e pela coordenação de ensino” (PROFESSOR 1, 2022); “a gente recebe do coordenador da escola. Ocorre de 15 em 15 dias”. (PROFESSOR 3, 2022); “é o apoio que nós recebemos quase que diário né?! Apoio pedagógico, às vezes, de como melhorar a prática pedagógica de um texto, de uma orientação, a equipe gestora como um todo ajuda.” (PROFESSOR 5, 2022).

Verifica-se que há apoio para melhorar a prática docente, e assim contribuir de forma mais satisfatória com a aprendizagem dos alunos. E a contribuição do coordenador pedagógico é indispensável neste processo, como sendo um profissional que atua com as situações educacionais, promovendo elos entre instituição de ensino, família e estudantes, através da sua capacidade de comunicação que, por sua vez, deve ser vasta, e utilizada para contribuir com as partes beneficiadas na proposta educacional. Sendo assim, a escola deve contar com uma teia de relações pedagógicas com o intuito de favorecimento ao aprendizado do aluno.

Nessa perspectiva, Prado (2015) afirma que o coordenador pedagógico:

pode auxiliar os professores a estabelecer relações entre as disciplinas do currículo além de conhecer os alunos e a realidade social em que a escola está circunscrita, além das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola... (PRADO, 2015, p.29).

A importância da presença de um especialista em pedagogia dentro das instituições escolares é indiscutível, pois através desse profissional, há um estreitamento de relações, na troca de experiências, no compartilhamento de estratégias e metodologias de ensino, onde os docentes envolvidos poderão enriquecer sua prática, trazendo assim, melhorias para seu exercício enquanto professor o que, certamente, refletirá no processo de ensino e aprendizagem de seus educandos. Desse modo, alguns dos entrevistados falam o quanto o papel do coordenador é importante e o quanto ele se faz presente no dia a dia do professor, auxiliando e apoiando. Porém, apesar disso, o professor 4 apresentou:

Digamos que em relação a esse apoio pedagógico deveria ser mais. Nós temos os coordenadores pedagógicos, mas é mais para área da cobrança, não é voltado para área da ajuda, do apoio, da inovação. Nós não temos um apoio pedagógico que venha nos dar mais possibilidades, é mais voltado para a área da cobrança e não oferece um suporte. (PROFESSOR 4, 2022).

O Professor 4 (2022) apresenta uma experiência com o coordenador diferente da considerada ideal, visto que, segundo ele, seu coordenador pedagógico se restringe ao apontamento de falhas no trabalho do professor, a indicação de lacunas nas práticas docentes e, por conseguinte, a cobranças. Parece que o coordenador de sua escola deixa de atender as expectativas quanto a favorecer oportunidade de discussão e debate a respeito da realidade de sala de aula, deixando de contribuir com a reflexão do professor sobre seu saber-fazer e o processo de ensino-aprendizagem. O Professor 4 solicita auxílio pedagógico com espaço para o contato com estratégias de ensino inovadoras e, quiçá, estudo sobre os saberes que circulam no ambiente escolar, enriquecendo assim o programa da disciplina.

O ato de planejar, não se refere ao simples preenchimento de formulários para cumprir a burocracia, mas é uma atividade consciente das ações didáticas, envolvendo os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que constituem o processo de ensino. Podemos inferir que a função do coordenador pedagógico é ampla e ultrapassa os limites das "cobranças", pois envolve diversas situações. Vemos que é uma função exigente, pois precisará sair de sua zona de conforto, para estudar teorias, possibilidades, práticas, que possibilitem a melhoria do ensino e aprendizagem. Portanto, o coordenador não deve ser um profissional somente para realizar cobranças ao professor. Ele deve fornecer todo o assessoramento necessário, tanto no que diz respeito a orientação, recomendação, sugestões e novas propostas de melhoria do trabalho docente.

De acordo com Lima e Santos (2007) os coordenadores pedagógicos devem desenvolver competências importantes para o exercício de sua prática:

É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.

- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo na sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor. (LIMA e SANTOS, 2007, p. 88).

A citação acima, nos permite perceber quão necessário se faz a sensibilidade para apurar o olhar, o ouvir, o falar, para o desenvolvimento da função do coordenador. Isso é um exercício que perpassa o diálogo com o outro, nas figuras do professor, aluno, comunidade. Destarte, as trocas são permitidas, de conhecimentos sobre conteúdos, sobre sujeitos, sobre a realidade da educação escolar. Assim, é fundamental que o coordenador pedagógico seja cômico de seu papel na escola, do que dele se espera. Além disso, para poder garantir o auxílio ao docente em suas necessidades, da melhor maneira possível, precisa estar preparado, ter boa formação, conhecer o processo de ensino e aprendizagem em seu âmago e os elementos que orbitam em seu entorno. Logo, o coordenador pedagógico é de grande relevância por assegurar a integração e a articulação do trabalho pedagógico, tendo como principal atribuição proporcionar a assistência didático-pedagógica ao professor, conforme Libâneo (2004).

Assim, a função do coordenador pedagógico contempla o assessoramento didático-pedagógico ao professor, para que este possa realizar um trabalho coerente e comprometido com a qualidade do ensino oferecido aos alunos, inclusive quanto ao planejamento de suas aulas.

O planejamento escolar é um elemento essencial para que o processo de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos com êxito, pois favorece a realização de uma prática docente coerente com a realidade cotidiana das turmas. O planejamento é uma ferramenta importante para programar o trabalho do professor, como também um momento de pesquisa e reflexão para autoavaliação do trabalho docente, como afirma Libâneo (1994). Nesse sentido, a presença do coordenador no desenvolvimento do planejamento pedagógico se faz pertinente, cabendo a ele às

atribuições que vão ser listadas em quatro dimensões de acordo com Piletti (1998, p. 125):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Além de subsidiar o trabalho docente, acompanhar o professor antes, durante e depois do fazer docente, o coordenador deve promover reuniões e estimular o docente a desenvolver suas atividades com entusiasmo. Diante disso, o planejamento é um momento ímpar no fazer pedagógico, pois dá ao professor a oportunidade de visitar métodos e estratégias de ensino e a lógica de sua ação. Além disso, poderá contar com o coordenador pedagógico e demais professores, em circunstância de trocas de conhecimentos e de experiências. Novidades vêm à tona com potencial para contribuir com seus propósitos didático-pedagógicos, em suas escolhas que podem representar mudanças nesse sentido.

Sobre o planejamento, questionei aos professores se eles planejam de forma individual ou coletiva, e se tinham algum apoio. A maioria respondeu que o planejamento é feito nas duas formas, tanto na individual como na coletiva com os demais professores e coordenadores, destacando que quando é feito com o(s) outro(s) nunca saem das reuniões de planejamento com o plano de aula concluído.

Então, enxergamos a possibilidade de escolha, quanto a ação de planejar, no que tange a ser feito de forma individual ou coletiva, com os colegas professores, pois o sistema educacional cobra do professor, estar na escola e ali receber apoio do coordenador. Além disso, permite ao professor externalizar angústias, inseguranças, fragilidades, incertezas, dificuldades, sobre os conteúdos trabalhados, as metodologias usadas, o processo de aprendizagem, etc. O planejamento na escola com o coordenador pedagógico ajuda os professores envolvidos em muitas ações como, melhoria do desempenho do aluno, o aumento da confiança dos estudantes, melhora a compreensão de disciplinas vistas como difíceis, auxilia no alcance das dificuldades específicas de cada aluno, possibilita a compreensão do contexto social do aluno e facilita a sua organização nos estudos.

Nesse sentido, planejar de forma coletiva é construtivo; segundo Borowicc e Zotti (2018) “é um processo que dá unidade à escola e, na partilha de conhecimentos, amplia o aprendizado de todos, além de possibilitar a colaboração e troca entre os educadores com mais e menos experiência”.

Diante das indagações acerca do planejamento, o Professor 2 (2022) relatou: “nós temos a confecção dos planos de aula em conjunto”. A fala do professor mostra que opta por seguir o que a Secretária Estadual de Educação do Acre propõe, porque possibilita aos professores que haja a troca de conhecimentos e informações relevantes sobre sua prática pedagógica.

Reconhecemos que o planejamento feito em casa tem suas vantagens, pode ser mais cômodo e, além disso, o professor conta com o benefício do tempo, pois talvez, em casa, tenha mais tempo para a pesquisa sobre os conteúdos que deverão ser trabalhados, para a seleção e organização dos materiais e das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. No entanto, a fala do Professor 3 mostra um ponto bastante positivo a respeito da feitura de planejamentos de forma coletiva, no espaço escolar, “[...] a parceria com os professores de língua portuguesa”, por mais que alguns professores prefiram fazer de forma individual, esse elemento favorece a troca, a partilha de experiências, de conhecimentos entre os colegas, alguns com mais tempo na profissão que outros; outros com formação inicial mais recente que alguns, e, por isso, com acesso a informações mais atuais. Tudo isso precisa ser considerado quando se propõe o formato do planejamento.

Ainda, temos outros relatos, mostrando a flexibilidade quanto ao formato, coletivo ou individual, da ação de planejar. O Professor 4 (2022) disse: “eu planejo de forma individual, não tenho parcerias, eu planejo sozinho mesmo”. O Professor 4 planeja sem parcerias na área porque não há em sua escola outro professor de Língua Portuguesa, tornando essa ação solitária e sem oportunidades de compartilhamento dos saberes específicos da área. Contudo, vale lembrar que outros saberes transitam nos espaços da escola, sobre alunos, realidades imediatas ou distantes, aspectos pedagógicos que merecem ser compartilhados. Nesse sentido, podemos considerar o diálogo entre as disciplinas, como forma, inclusive, de ampliar o olhar para outras possibilidades, afinar o ouvir e o fato de não encontrarmos outros sujeitos da área na escola, não deveria inibir as trocas.

Outra professora argumentou:

Sim, tem as duas professoras de língua portuguesa fundamental, quando possível planejamos juntas, as experiências, como trabalhar aquele conteúdo, aquela prática docente em sala de aula, então eu planejo, às vezes, a gente alterna, mas a maioria das vezes eu planejo com as professoras de língua portuguesa que trabalham no mesmo módulo de EJA [...]. (PROFESSOR 5, 2022).

A fala do Professor 5 (2022) indica haver interação entre os professores da área de Língua Portuguesa. Sempre que possível, planejam juntos e a troca de experiências acontece, com sugestões de metodologias. Sinal de que o planejamento coletivo incentiva o professor a refletir sobre sua prática.

O planejamento ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina; ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir; ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula; o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino; facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem; facilita a integração e a continuidade do ensino; ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente; ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa. (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2001, p. 66).

Menegolla e Sant'Anna (2001) reforçam a função do planejamento como instrumento que permite ao professor selecionar e organizar os conteúdos “de forma lógica” e demais elementos que o compõem. Com isso, favorece que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam assegurados, permitindo ao professor, inclusive, promover situações favoráveis à aprendizagem, com espaços para desenvolvimento de experiências significativas, com interação entre professores-alunos-conhecimentos.

Considerando a importância do planejamento para o fazer docente, a diferença que pode representar para professores e alunos, foram feitas as seguintes perguntas: sempre conseguem executar o que foi planejado? E, ainda, se tem alguma dificuldade no momento de sua elaboração e execução? Os entrevistados relataram que nem sempre é possível executar o que se planeja, pois às vezes aparece algum imprevisto, como a não realização, por motivo de doença, de algum aluno; ou por outro motivo; que, às vezes, pode haver mudanças de metodologias na aula, pelo fato de não ser adequada para todos os discentes.

Sobre isso, Professor 4 (2022) relata que “no momento da elaboração do planejamento não que eu já tenho um domínio, mas no momento da execução sim,

porque às vezes nós planejamos uma aula de uma determinada maneira e quando chega à sala se depara com outra realidade, às vezes acontece”. Esse fragmento da entrevista aponta para uma característica própria do cenário escolar, a saber, a realidade apresentada ali é móvel, se movimenta e, por isso, o planejamento carrega propriedades que apontam para isso, é flexível. Essa particularidade da sala de aula acontece por ser um ambiente formado por pessoas e contextos. Em interação se formam, se constituem, se desenvolvem. Assim, o imprevisível está presente no processo de ensino-aprendizagem e precisa ser “esperado”, de certa forma contemplado pelo planejamento.

Professor 5 (2022) contribui com outro aspecto da sala de aula que compromete a execução do planejamento. Embora reconheça o planejamento como reflexivo, diz haver “uma pedra no meio do caminho”. Vejamos como discorre:

Quando se fala de planejamento, a gente sabe que todo planejamento é reflexivo, você planeja, tem uma determinada hora ali para você planejar, mas muitas das vezes a gente não executa como a gente gostaria que fosse executado. Então, principalmente falando de modalidade EJA nós temos muitos alunos com dificuldade com relação à leitura e a escrita, que leva tempo às vezes para copiar um determinado texto ou esquema, então aquilo que a gente planeja as vezes fica para a próxima aula, a maioria das vezes a gente não executa todo o planejamento que é elaborado e planejado. (PROFESSOR 5, 2022)

Professor 5 coloca no campo da discussão os problemas de aprendizagem; alguns alunos apresentam dificuldades no exercício de competências de leitura e escrita. Situação que, a seu ver, atrasa o desenvolvimento das aulas. Essa realidade não é "privilegio" da EJA, mas nessa modalidade talvez se destaque. Isso nos leva a refletir mais uma vez sobre o atributo da flexibilidade pertinente ao planejamento. Provavelmente os professores planejam antes de conhecer seus alunos; alguns são novos no ramo, e, sem experiência, não antecipam situações que podem comprometer o andamento ideal das aulas. Esses pontos só reforçam a necessidade de o professor se preparar para a diversidade de situações encontradas em sala de aula.

No entanto, as mudanças são salutares, porque obrigam a pensar saídas, a encontrar soluções para as tensões criadas por situações inesperadas, fazendo emergir, quiçá, o perfil investigativo do professor, desejado por Nóvoa (2021). Por isso e apesar disso, o planejamento se torna indispensável ao trabalho docente, permitindo ao professor estabelecer as estratégias, ações, metodologias e objetivos a serem

alcançados em prol da aprendizagem dos alunos, favorecendo a realização de uma prática eficiente.

Ao questionar aos professores, se é possível planejar e executar práticas docentes exitosas em turmas da EJA? Alguns concordaram que sim, apresentando como principais sugestões, atividades que, segundo eles, estimulam o interesse pela leitura, como: seminários, roda de leituras, exposição de livros, projetos de leitura e escrita, sarau, produção dos gêneros textuais, dentre outras. Além disso, outra entrevistada argumentou:

Sim, com certeza, as práticas exitosas principalmente nessa modalidade fazem-se necessários estarmos trabalhando de maneira mais lúdica, então nós tivemos há dois anos nesse período de pandemia uma, um projeto de leitura e de escrita com os alunos que eles pesquisaram trabalhar algum gênero textual agora pra minha sala de aula, então de práticas exitosas que eu trabalhei com turmas. [...] (PROFESSOR 5, 2022).

Na citação acima está dito que é possível desenvolver estratégias de ensino com resultados positivos. E isso é bom, melhora a autoestima de alunos e professores, pois a conquista é de todos. Assim, observa-se a relevância para o processo de ensino-aprendizagem de o professor buscar alternativas de ensino, com interesse por tornar suas práticas pedagógicas exitosas, contribuindo com um processo de ensino mais significativo e satisfatório.

Em relação ao conceito de práticas pedagógicas exitosas, Jesus (2021) traz a seguinte definição:

As práticas pedagógicas exitosas são processos de ensinar e de aprender dotados de sentido que consideram o contexto em que se insere a escola e a realidade dos/as educandos/as. É uma ação intencionalmente pensada e planejada para garantir a finalidade da educação: a aprendizagem dos/as estudantes. Esta aprendizagem ocorre de maneira significativa, criativa, reflexiva e consciente, extrapolando a aquisição de conhecimentos que vão além dos conteúdos curriculares pré-definidos. (JESUS, 2021, p. 174).

Observam-se no excerto algumas características da prática pedagógica exitosa. Uma delas se refere à atenção dada ao contexto e ao aluno que, como posto anteriormente, são complexos. Assim os professores devem considerar os elementos presentes no contexto e aqueles que formam o sujeito, considerando todo e parte em movimento de reciprocidade. Por esse prisma, tanto o contexto quanto o aluno não devem ser compreendidos de forma fragmentada, ou seja, o aluno é sujeito cognitivo e social e afetivo e biológico etc., cada elemento interferindo no ser. Essa é também

a dinâmica do contexto, econômico e cultural e pedagógico etc. Não separados, mas tecidos juntos se complementam.

Essa face da prática docente exitosa e o fato de ser intencional são quesitos transformadores do trabalho docente, por ela é assegurada uma aprendizagem “significativa, criativa, reflexiva e consciente” (JESUS, 2021), tornando possível ao aluno ampliar o olhar, ou seja, uma visão mais ampla da realidade, de mundo, torna-se possível. Acerca disso, o Professor 1, menciona que:

[...] fizemos várias práticas exitosas aqui na EJA, durante o período pandêmico foi tão difícil, nós fomos ousados em parceria com a Secretaria de Educação; nós realizamos o projeto de leitura em pleno auge da pandemia aqui na escola, teve culminância, foi assim tudo feito com o maior carinho com o maior cuidado. Tivemos convidados da Secretaria, vieram prestigiar o evento e viram que o nosso trabalho não ficou só na teoria, mas, principalmente, na prática. A gente colocou alunos nas ruas para fazer matérias, para trabalhar o gênero entrevista, trabalhamos reportagens. Fico até arrepiada porque eu tenho um aluno que já foi morador de rua e ele, na época, estava muito empolgado. Foi um dos meus alunos que foi para rua, fez uma entrevista sobre queimadas que na época estávamos no verão aquele monte de gente queimando lixo em plena pandemia e muita gente no hospital pedindo para não queimar porque os pacientes sentiam as consequências das queimadas urbanas, então ele pegou um microfone de papel, criou com a minha ajuda, foi para rua, tirou foto, fez matéria, chamou pessoas que iam passando na rua do bairro, perguntando é como é que era a questão das queimadas urbanas, quais as consequências que isso trazia, foi um trabalho lindo de se ver, então foi muito interessante, além do projeto de leitura nós também fizemos projetos de preservação do meio ambiente que também foi muito gratificante. (PROFESSOR 1, 2022)

É notório que para haver práticas exitosas é preciso envolvimento de todos, alunos e professores. O projeto de leitura mencionado pelo Professor 1 ganha destaque entre os alunos por ter trabalhado o gênero textual entrevista e, por meio da interdisciplinaridade foi envolvida a questão da preservação do meio ambiente, o que se tornou diferente para os alunos, cativando a atenção e o empenho dos discentes.

O Professor 2 relata suas experiências exitosas acerca da leitura e escrita voltadas para alunos com dificuldades de aprendizagem nesse campo específico do conhecimento:

no ano passado quando eu estava dando aula na 307 alguns alunos tinham muita dificuldade na leitura, na leitura e na escrita, mas com o passar do tempo é você fazendo, nós começamos a fazer seminários, roda de leituras, exposição de livros e isso começou a estimular aqueles alunos a querer ler, a querer ler lendo também ele vai desenvolver a escrita dele, e quando saí de lá esses alunos já ficaram com alguns livros, melhoraram a leitura deles e aí no final do ano eles já houve uma melhora tanto na escrita quanto leitura porque todos nós sabemos que quando você lê e você escreve aquilo que você lê, automaticamente você vai melhorando tanto a sua escrita como a sua leitura. (PROFESSOR 2, 2022).

Nessa perspectiva, as práticas exitosas aqui relatadas indicam não só a importância do planejamento mas também de o professor ser observador, estar atento

às necessidades que apresentam. Conhecendo os pontos de tensão, poderão desenvolver estratégias mais adequadas a seus alunos, com as adaptações pertinentes, dando ao aluno a oportunidade de superar suas dificuldades.

Portanto, ficou clara a importância do planejamento para que o professor execute suas aulas de maneira mais eficiente e eficaz, entretanto, para isso, a figura do coordenador pedagógico deve estar constantemente presente, não apenas para cobrar, mas para auxiliar, orientar e direcionar o professor rumo a práticas exitosas.

### 6.3 PRÁTICAS DOCENTES: AS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA.

A prática docente tem um viés sócio-cultural, tornando-se um elemento chave para articular os interesses pessoais de alunos e professores encontrados no contexto escolar, bem como os conhecimentos que transitam nos espaços de sala de aula. Destarte,

Não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. (OLIVEIRA, 2007, p.87)

Assim, enxergamos o princípio dialógico também presente, de forma consciente ou não, na fala dos entrevistados, no entendimento que alguns trazem da necessidade de interação entre as disciplinas, entre os diferentes campos do conhecimento (filosófico, psicológico, didático-pedagógico, cultural etc.), com intenção de poder atender aos interesses dos alunos, ajudá-los no enfrentamento de dificuldades, na resolução de problemas presentes em seu cotidiano, dando à educação a possibilidade de cumprir um de seus objetivos, o de contribuir para a transformação social.

A prática docente, por esse prisma, é formada com essa perspectiva de entrelaçamento entre os diferentes aspectos que compõem a realidade de sala de aula, incluindo ali as dimensões pedagógica e sócio-cultural, dentre outras. Nela o professor organiza recursos com propósito de garantir essa articulação e a metodologia, então, é uma das ciências as quais ela mesma recorre. Vale destacar que o professor precisa também dos recursos materiais, como computadores,

impressoras, data shows, jogos e livros didáticos, etc, que viabilizem a execução de seu planejamento, isso porque o desafio de atender às necessidades das turmas é muito grande. O professor 1 (2022) apresenta suas preocupações nesse sentido:

Olha, dentro da sala de aula a gente sabe que é um desafio muito grande e, para isso, a gente tem que se preparar muito bem, tem que ter boas metas, e um bom plano. Aquele plano que você faz em casa, pensando em cada detalhe, pensando naquele aluno ativo, pensando naquele aluno que praticamente não fala dentro da sala de aula. Então, executar um plano que eu saiba que quando eu chegar na sala de aula eu vou poder contemplar todo o meu público, sem deixar ninguém de fora, que todos possam aprender, que todos possam contribuir, principalmente interagir com a turma e com o professor e isso é o que a gente chama de participação ativa dos alunos; tem que ter essa questão da participação ativa de todos. (PROFESSOR 1, 2022)

O professor acima assume para si os desafios postos pela realidade da EJA. Reflexivo, aponta para o que o docente precisa considerar nas ações de planejamento, sobre seu aluno. Assim, destaca o lado heterogêneo da sala de aula, composta por discentes com naturezas diferenciadas, alguns mais participativos, outros mais retraídos. Os motivos desses comportamentos, não sabemos, mas podem ser entendidos como marca da personalidade ou como dificuldade de compreender os conteúdos trabalhados nas aulas, de qualquer forma não podem ser desprezados, pois implica no andamento do processo de ensino e aprendizagem. É a humanidade presente nas reentrâncias do trabalho docente, como afirma Sacristán (1999)

A educação reveste-se inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela. Paralelamente, pode-se argumentar que os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostra-se como sujeitos, que graças a essas mesmas ações vão-se constituindo como docentes. O envolvimento pessoal na ação educativa é uma característica da prática com as possibilidades e os riscos que daí decorre. Estas são afirmações elementares que têm consequências decisivas na hora de revelar e caracterizar a condição da prática educativa (SACRISTÁN, 1999, p. 32)

O Professor 1 mostra envolvimento pessoal, perceptível em sua preocupação consciente e pertinente acerca do esperado em sua aula e, ainda quando expressa como desejável a participação ativa por parte dos alunos nas aulas, atitude entendida como sinal de interação entre professor-aluno-conhecimento. Sobre isso, entendemos que o fato de os discentes participarem das aulas é indicativo de interesse e de envolvimento e pode indicar também que os alunos e os objetivos estão sendo alcançados. Contudo, nem sempre exprime compreensão do conteúdo trabalhado, por parte do alunado, mas pode significar exatamente o contrário e vir para manifestar incompreensão e/ou dúvidas sobre pontos apresentados ao longo da aula. Por isso, exercitar o olhar e a escuta sensível parece impreterível para o desenvolvimento de

atividades exitosas. Nessa perspectiva encontramos as ponderações de Franco (2016)

Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2016, p. 536).

A autora menciona que a prática docente se configura sempre em ação consciente e participativa e é isso que podemos perceber na fala de Professor 1 (2022). Seu discurso denota que a prática docente é inerente à profissão docente, perceptível quando anuncia o cuidado que traz quanto ao atendimento das especificidades de sua turma, aspecto que harmoniza com o posicionamento de Franco (2016) quando afirma que a práxis é algo que não pertence por inteiro ao professor.

Desse jeito, o professor precisa considerar isso tudo e, ao olhar para seu aluno, enxergar as personalidades distintas, a heterogeneidade, a diversidade que sempre esteve ali; assim um é mais tímido, outro mais atirado, por exemplo. Diante disso, pensamos, é possível entender o aluno fragmentado, por um viés apenas? As teorias atuais indicam que não. O aluno é cognitivo, afetivo, social, cultural, biológico etc. É múltiplo. Não é uma coisa ou outra, mas cada dimensão/aspecto/elemento está imbricada à outra. Isso transparece no excerto Professor 1 e na citação de Franco também.

Desse modo, a visão do professor 1 traz luz às amarras impeditivas das reflexões sobre as interações presentes (e necessárias) no contexto de sala de aula, inter-multi-transdisciplinar, apontado para o (re)conhecimento de que todo e parte se integram. É nesse movimento de integração que vemos a transformação, possibilitada pela (re)organização dos elementos. Assim, não existem todos sem as partes, tampouco as partes sem o todo. Ainda seguindo esse viés de compreensão da realidade escolar, trazemos o discurso do Professor 2 (2022) que diz priorizar aulas contextualizadas, voltando-se para a realidade da turma. Para ele:

[...] Isso é uma experiência que eu acredito ser exitosa porque eu não os tiro de suas realidades, para eles aprenderem, eu trago, eu desenvolvo o conteúdo que eu tenho que ministrar para dentro da realidade deles, e aí existe uma maior facilidade deles em aprender, em assimilar o conteúdo. (PROFESSOR 2, 2022).

Este Professor 2 se mostra atento às particularidades de sua turma, pois se

preocupa em aproximar os saberes, aqueles produzidos pela e para a escola, elaborados pela comunidade científica, com os produzidos pela comunidade, que se apresentam fora dos espaços escolares. Aqui podemos continuar refletindo sobre a prática dialógica favorecendo o planejamento.

O Professor 5 (2022) também costuma, segundo ele, “[...] olhar o aluno de maneira individual, o elemento, aí vem a questão da individualidade, a particularidade de cada aluno, para ver a especificidade de cada um, de acordo com aquilo que eu vou trabalhar.” Logo, os trechos das entrevistas selecionados até aqui, trazidos nesta subseção, confirmam o que parece óbvio: o nível de envolvimento pessoal de alunos e professores dando movimento às aulas, imprimindo suas marcas em cada momento do planejamento das aulas. Sendo assim, o professor precisa descobrir como desenvolver sua prática de modo eficiente.

Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (OLIVEIRA, 2007, p.87).

O individual está presente, mas o coletivo também se apresenta e interfere no processo de aprendizagem do aluno. Vamos lembrar das várias dimensões presentes nos contextos e integradoras do sujeito e, assim, voltamos a pensar na relação todo-partes. Um constitui o outro. O aluno, individual, se forma em diálogo com os outros, aprende com o outro, é transformado. Da mesma forma, o individual faz diferença para o grupo.

É um caminho árduo a ser trilhado por professores e alunos, implicando em revisão de posicionamentos a respeito da escola e seus sujeitos. Requer construção e atitudes interativas. Nesse cenário, o professor cria estratégias de ensino, pelas quais torna possível o diálogo entre teorias e práticas que, seguindo nossa lógica discursiva, formam o todo. Atividades com essa dinâmica contribuem para a aprendizagem significativa que, segundo Moreira (1992, p. 54), “envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica”. Esse tipo de aprendizagem é construtiva, pois os conhecimentos novos e anteriores sofrem tratamento por parte do aluno, que os interpreta e aplica às situações nas quais se envolve.

Acerca da metodologia que o docente deve utilizar em sala de aula é Vasconcellos (1992) que nos ajuda a pensar, a partir de seus dizeres: “podemos dizer

que a prática metodológica de construção do conhecimento a ser trabalhada em sala de aula, está em função do sujeito, do objeto e do contexto” (VASCONCELLOS, 1992, p. 195), ou seja, o docente deve priorizar o aluno, o conteúdo e a realidade na qual aluno e professor participam, ao fazer suas escolhas ou planejar suas ações.

Para Franco (2012, p. 179), “o professor que age desta maneira tem concepções teóricas sobre seu fazer pedagógico. Ele não está nesse momento aplicando uma prática de forma mecânica e burocrática, ao contrário, está coordenando sua prática com sua teoria da aprendizagem.” Portanto, o professor deve saber o que fazer, o caminho que quer percorrer e onde deseja chegar. Para tal, o professor precisa estudar, investigar, refletir sobre o que acontece na realidade escolar. Franco (2002), diz que o professor faz sua escolha teórica e vai aplicá-la no contexto de sala de aula. Assim, a forma que o professor compreende o processo de ensino e aprendizagem e a sua prática depende de sua opção teórica.

O Professor 1 e o Professor 2 descrevem o exercício que realizam ao planejar, dizem pensar com detalhes sobre o que pretendem fazer em suas aulas, incluindo o desejo de alcançar a todos os alunos. Esse planejamento oferece segurança ao professor na execução das atividades pedagógicas e pode evitar possíveis falhas ou desvios dos objetivos da aula.

O Professor 4 (2022) considera ainda, como fundamental para a ministração de aulas mais produtivas, ter domínio sobre o comportamento do aluno (controle da turma) e um plano de aula bem organizado. Com isso, sente segurança no desenvolvimento de suas metodologias, entretanto, é preciso:

[...] ouvir os conhecimentos prévios dos alunos, os questionamentos, sempre respeitando as ideias deles, não me colocando como superior, como se eu tivesse um conhecimento superior ao deles [...] então é necessário isso que eu respeite essa realidade dos educandos, as suas ideias, porque muitas vezes né esses educandos não são ouvidos, alguns ficam com vergonha até de falar porque eles na sociedade eles não costumam ser ouvidos que quando o professor vem pra sala de aula e ouve eles, eles se sentem valorizados[...] (PROFESSOR 4, 2022).

Professor 4 se mostra sensível ao contexto da EJA. Está atenta ao aluno, percebendo pontos sensíveis e de tensão que podem prejudicar a formação do aluno da EJA. Além disso, parece estar alicerçada em uma teoria específica que dá o contorno de sua prática. Ouvir o aluno, considerar o aluno como protagonista, o diálogo necessário. Mesmo sem externalizar, coloca em evidência a relação entre as dimensões afetiva-social-cognitiva de seus alunos.

Segundo Libâneo (1994, p. 18), “na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa.” Desse modo, deve ser oferecido aos jovens e adultos oportunidades de ensino para o desenvolvimento de sua formação acadêmica, na qual professores renovem e inovem metodologias e estratégias educativas que possam diminuir a exclusão desse público na vida escolar.

Freire (1996, p. 30) aponta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Assim, a prática docente deve destacar o valor do diálogo e da participação da turma nas atividades educativas, do saber dos alunos, com isso parece possível estimular um desempenho maior da turma.

O Professor 1 comunga com as ideias postas por seus colegas, sobre esses aspectos do trabalho docente. Vejamos o que ela considera primordial para executar suas atividades docentes:

É, toda aula eu costumo levar para sala de aula um texto reflexivo para ser compartilhado com esses alunos, [...] porque todo o texto que eu levo eu coloco as questões para eles responderem e depois a gente compartilha [...] levo o texto [...] que procure chamar a atenção do aluno, que ele sinta que aquela mensagem do texto tem alguma coisa a ver com eles, e sempre depois da leitura do texto eu peço pra eles [...] qual foi a palavra que mais chamou sua atenção nesse texto e o que tem a ver com você? Eles vão respondendo, muitas vezes respondem oralmente, outras vezes escrevem, mas na hora de compartilhar nem todos querem compartilhar porque eles têm vergonha, são muito tímidos. (PROFESSOR 1, 2022)

Professor 1 se preocupa em desenvolver estratégias de ensino que adicionem à aula o prazer de aprender. Assim, explora os textos de trabalho em um processo de interpretação voltado para as vivências dos alunos; parece evitar o uso de textos fora de contexto e provoca reflexão por parte dos alunos, “[...] o que tem a ver com você?” Pelo texto desenvolve, além das atividades de leitura, atividades de escrita e oral, compreendendo a importância de os alunos se tornarem aptos em cada uma delas, inclusive para o desempenho em atividades externas à escola. Cada atividade (de leitura, de escrita, oral) exige habilidades específicas e forma competências próprias, para além de ações mecânicas. Cada uma delas cobra reflexão, análise e desprendimento, por exemplo.

Além do elemento relacionado ao conteúdo trabalho, propriamente dito, vimos ainda preocupação com aspectos psicológicos, em falas como: “nem todos querem compartilhar porque eles têm vergonha, são muito tímidos”. Esse professor procura

respeitar esse tipo de ocorrência, parece deixar seus alunos mais à vontade, sem forçar atitudes, evitando embaraços. Ganha destaque, portanto.

[...] a sensibilização para a ampliação de suas áreas de interesse, ajudando-os a vencer a timidez, a insegurança e os bloqueios. Os adolescentes, em sua maior parte, são portadores de frustrações trazidas da escola regular e requer do educador o resgate da imagem da escola e de sua autoestima, por vezes exteriorizadas sob a forma de indisciplina e autoafirmação negativa. (LEMOS, 1999, p. 25-6)]

O relato da professora evidencia, como discutido acima, que ela tenta motivar os alunos por meio da leitura de textos reflexivos, sempre dando comandos para que eles reflitam ou realizem alguma atividade que possam explorar a leitura e, conseqüentemente, a escrita e a oralidade. Desse modo, ela contribui com o levantamento da autoestima da turma, ajuda seus alunos a vencer a timidez, a insegurança e a resgatar uma imagem positiva da escola. Todavia, o papel do professor não é fácil de executar e está cada vez mais difícil tornar o ensino desejável e vigoroso em relação a outros saberes presentes na vida do aluno (FRANCO, 2015).

Cosson (2012), trata sobre a motivação como o primeiro passo do letramento literário. Para ele, a leitura precisa de uma preparação, uma antecipação para que o aluno tenha um encontro inicial com a obra ou com o texto. Logo, o autor afirma que:

Na escola, essa preparação supracitada requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao dominar a motivação a esse primeiro passo da sequência didática do letramento literário indicaram que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2012, p.54).

Este fragmento nos permite refletir sobre a atividade com texto desenvolvida pelo Professor 1, no que tange a atitudes de motivar seus alunos. Além disso, o autor pontua que um modo para desenvolver a motivação é a “construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (COSSON, 2012, p. 55). O ensino e aprendizagem depende dessa força e o Professor 1 parece saber disso ao se preocupar, como vimos, em criar estratégias de ensino para impulsionar os interesses de seus alunos. O processo de motivação parece ser medida relevante para a prática pedagógica de Língua Portuguesa na modalidade da leitura, sobretudo na EJA por se tratar de um público tão peculiar, muitas vezes, há muito tempo distante dos bancos escolares.

As vozes dos professores participantes desta pesquisa, mostram elementos essenciais para suas práticas docentes no momento da execução de suas aulas, que, parece, ser espaço onde as finalidades e ações se estabelecem democraticamente,

possibilitando a participação da turma nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, as “[...] práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 162).

Diante disso, um professor entrevistado (Professor 1) especifica o tipo de acompanhamento dado aos alunos durante a realização das atividades propostas, observando as dificuldades da turma antes de planejar as aulas que serão ministradas e durante a execução de seu trabalho: “a gente marca acompanhamento para aqueles alunos que estejam na escola para dar aquele acompanhamento que eles precisam, [...] Eu dou esse acompanhamento também na sala de aula quando eu passo uma atividade [...]” Professor 1 (2022).

A fala do parágrafo anterior evidencia uma relação dialógica que constitui a práxis pedagógica de modo que “[...] o trabalho docente realizado com base nessa perspectiva torna-se, de fato, um trabalho em permanente construção, feito e desfeito num tempo-espaço específico, pela mediação da teoria e da prática.” (RAYS, 1996, p.39) Esses pressupostos são indispensáveis para que pensemos acerca de nossa prática como atividade humana consciente e que pode transformar a realidade dos sujeitos.

Por isso, os professores precisam analisar sua prática docente para que estabeleçam uma proposta que atenda o estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem. E, portanto, compreender que a educação constitui um processo indispensável para a construção de uma sociedade mais democrática.

Nesse caso, a EJA oferece oportunidades para que as diversas áreas do currículo tragam os temas como necessidades pedagógicas para o aluno. Deve, nesse viés, passar pelo reconhecimento dos educandos, valorizando seus modos de vida, sua cultura, suas condições de trabalho para que possam desfrutar de iniciativas próprias que permitam a concretização de ações voltadas para sua vida pessoal e profissional. (PAIVA, 1997).

É importante destacarmos que a prática da leitura e escrita também é um recurso didático importante na área de linguagens, entretanto, nem sempre é fácil inserir a leitura de maneira eficiente e motivadora, principalmente na modalidade da EJA. O Professor 2 busca inserir leituras individuais e/ou coletivas como forma de incentivo de tal prática. O professor relata sua estratégia quanto à leitura individual “[...] estímulo ele a ler em voz alta para que perceba os erros [...] o importante para

mim é que o aluno possa ouvir o que está falando, perceber onde errou e, aí recomeçar a leitura, acertando. Professor 2 (2022).

De acordo com o Professor 2, a prática de leitura e escrita contribui para o crescimento do aluno enquanto leitor e enquanto pessoa. O hábito da leitura e produção textual deve ser uma constante metodologia utilizada na sala de aula e o professor de Língua Portuguesa não pode deixar de lado a relação entre leitura e escrita, por mais que essa prática já exista, precisa ser executada com frequência.

Professor 4 (2022) relata que procura sempre “[...] utilizar mais essa questão da produção textual para acompanhar a escrita e sempre procuro fazer debates para que eu possa ouvi-los, a questão da oralidade, leituras compartilhadas”. Nesse viés, Rocha (2021) defende que.

[...]o ensino de Língua Portuguesa precisa estar voltado para a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática, valorizando a prática de reflexão sobre a língua, fazendo-se necessária a organização do ensino em torno do texto, como meio de possibilitar ao discente que ele amplie seus conhecimentos linguísticos, preparando-o para o mundo à sua volta. (ROCHA, 2021, p.33).

Entende-se que ao praticar metodologias e estratégias de ensino inovadoras que visem significância de aprendizagem na leitura e escrita, o aluno aprimora suas habilidades e competências no desenvolvimento de mecanismos linguísticos, no que tange a coerência e coesão de textos, com a utilização de gêneros textuais variados com níveis de complexidades distintos, trabalhando com textos mais simples: contos, fábulas e/ou textos mais rebuscados como redação, artigos de opinião, etc; ajuda o aluno a adquirir conhecimentos e alcançar as metas de aprendizagem de forma significativa em sala de aula.

Nessa perspectiva, vemos na fala do Professor 2 (2022) essa preocupação quando menciona que a leitura deve “[...] contribuir para o crescimento do aluno enquanto leitor, e enquanto pessoa”. Além disso, é importante que o docente revise sua prática docente como um processo contínuo no qual possa ouvir/olhar, avaliar as leituras dos textos para que o aluno acerte, corrigindo seus erros, e começar de novo, isso significa dizer que:

[...]o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p. 170).

Para tanto, há necessidade de se compreender que o processo educativo é complexo e que as exigências feitas pela sociedade à educação envolvem muitos

desafios para os professores. Assim, as inquietações em relação ao conteúdo exigem a construção de uma prática pedagógica que privilegie condutas inovadoras e que deem conta dos desafios propostos pela sociedade contemporânea.

Com isso, os profissionais buscam melhorar a qualidade do ensino por meio de estratégias que possam motivar o aluno em suas aprendizagens e ampliar seus conhecimentos. O Professor 4, como discorre no fragmento abaixo, trabalha no sentido contribuir com o autoconhecimento de seus alunos, para que se percebam como capazes de aprender. Para isso, investe parte de seu tempo motivando-os com conversas e atividades diversas, além de trabalhar a parte teórica dos gêneros textuais para depois trabalhar a escrita, também utiliza vídeos educativos e imagens para aproximar o conteúdo curricular da realidade de seus discentes. Todavia, ele relata, a escola não tem livros didáticos de quantidade suficientes, por isso ele utiliza:

[...] textos porque nós temos pouco acesso a livros, eles conseguem a leitura, e os que não conseguem eu vou à carteira deles depois para que eles leiam para mim até eles conseguirem se desenvolverem e ler para todos, eu tenho alcançado bons resultados, eles desenvolvem, ainda bem. (PROFESSOR 4, 2022).

Essa preocupação com o desenvolvimento de habilidades de leitura, especialmente, corresponde ao que Cândido (1995) defende como “o direito à literatura”. Segundo o autor esse direito corresponde a uma necessidade universal que se não for satisfeita, mutila a personalidade e os sentimentos humanos. “A literatura nos liberta do caos e nos humaniza, portanto, negar a leitura seria o mesmo que mutilar a humanidade”. Cândido (1995).

Nesse sentido, as estratégias utilizadas pelos docentes podem contribuir para que seus alunos aprendam e evoluam nas suas habilidades de leitura e escrita, uma vez que, os relatos evidenciam preocupação consciente acerca do sentido de suas aulas, como refletirá na formação do aluno. Diante disso:

[...] o professor sabe qual é o sentido de sua aula frente a formação do aluno, sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que esse aprendizado será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p. 178).

A fala do Professor 4 evidencia preocupação ao demonstrar as dificuldades dos alunos e as particularidades que envolvem o seu aprendizado. Os relatos são tecidos com base no mesmo discurso: o de valorizar o conhecimento do aluno da EJA.

Entretanto, um fato que chamou bastante atenção foi o relato do Professor 5 acerca da estratégia que usa para inserir a leitura e a escrita. Ele confessa que não cobra apenas a ficha de leitura (um registro sobre os dados da obra, o autor, o resumo do enredo e alguns trechos importantes) que é registrada nas aulas, mas trabalha o gênero textual. Vejamos sua fala:

Ler, então a partir daí eu vou trabalhar às vezes aquele livro que eu quero cobrar do aluno, não fazer somente aquela ficha de leitura obrigatória mas trabalhar com gêneros textuais que o meu aluno gosta, então eu costumo fazer isso sempre no começo das minhas aulas, perguntar “qual o gênero textual que você gosta[...]então começar por aquilo que o aluno gosta? pra não impor, para que depois o aluno “você gosta de ler?” que nem a gente faz aquela questão de leitura e escrita, o aluno já imagina, imagina lá 300 páginas de um livro, mas todo dia o aluno está lendo, nós somos produtores de texto, ele está mandando mensagens nas redes sociais, ele está lendo ele está escrevendo, então nós somos leitores, nós somos produtores de texto a todo tempo, então tem que desmistificar essa ideia, essa concepção de leitura que às vezes o aluno ele traz que é tão somente um livro impresso.( PROFESSOR 5, 2022)

Com o propósito de não prejudicar a formação dos alunos, o Professor 5 interage com os alunos e pesquisa tipos de textos que enriqueçam suas aulas e desperte o interesse dos alunos, tornando as aulas mais atrativas, menos ou nada chatas.

Compreende-se, portanto, que, enfrentar a complexidade do conhecimento não é tarefa fácil para nenhum docente. Por isso e apesar disso, os professores da EJA buscam por metodologias que atendam o perfil de suas turmas, considerando as dificuldades e peculiaridades de seus alunos. Essa postura é um convite para professores soltarem a imaginação, avivar a paixão e correr riscos que permitam explorar caminhos que, a princípio, parecem inacessíveis e fechados, mas depois indica possibilidades e o ensino da Língua Portuguesa como horizonte a ser conquistado. E deve ser conquistado porque pode ampliar as perspectivas de seus alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional muito se tem discutido acerca do aprimoramento de práticas docentes que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando o reconhecimento de que o processo educativo, supere a concepção conteudista, levando em consideração os valores culturais e as vivências dos participantes do processo educacional, professores-alunos-equipe pedagógica, também adquiridas fora dos muros da escola.

Nessa perspectiva, tem-se o problema desta pesquisa: como acontece a prática docente dos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento, ensino fundamental II, no município de Cruzeiro do Sul/Acre? A partir deste problema foi elaborado o seguinte objetivo geral: analisar a prática docente dos professores de Língua Portuguesa em turmas da EJA do segundo segmento, ensino fundamental II da Rede Estadual de Cruzeiro do Sul/Acre; e, com os objetivos específicos: Detectar as formações inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa da EJA, a fim de verificar suas contribuições para a prática docente; Conhecer como se desenvolve o planejamento do professor de Língua Portuguesa da EJA para sua prática docente; Identificar as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da EJA para sua prática docente.

Quanto ao primeiro objetivo os professores relataram que das formações iniciais, deveria ter alguma específica da Educação de Jovens e Adultos. Embora saibamos que a Ufac não ofereça graduação específica nessa área, encontramos nas licenciaturas, principalmente no Curso de Pedagogia, algumas disciplinas que contemplam essa modalidade. E, em relação às formações continuadas, tratar de temáticas que envolvam metodologias e estratégias de ensino para as aulas de Língua Portuguesa da EJA, contemplando a BNCC, por exemplo como temática formativa. Forma de enriquecer o percurso formativo do professor.

Sobre esse quesito, formação inicial e continuada, constatamos que há uma ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos desse educador, com oportunidades de criação de novos ambientes de ensino e aprendizagem, contribuindo de forma significativa com o planejamento, que reflete na prática docente e na melhora da didática.

Em relação aos encontros pedagógicos – alvo do segundo objetivo -, orquestrados pelo coordenador pedagógico (figura primordial no evento), marcados pela oportunidade de os professores trocarem experiências, compartilhem de estratégias e metodologias de ensino, que visem o aprimoramento da leitura e escrita dos alunos, dos mecanismos linguísticos necessários à interpretação e produção, percebemos que os professores recebem apoio pedagógico da coordenação, realizam seus planejamentos, por vezes de forma individual, mas na maioria dos casos, de maneira coletiva, possibilitando a colaboração nas atividades e o compartilhamento de experiências.

E, para o último objetivo referente às práticas docentes, os professores relataram a importância do diálogo entre as áreas de ensino, nas quais os atos de ler, interpretar, compreender e produzir textos possa acontecer de forma interdisciplinar, transitando pela filosofia, geografia, história, até mesmo pelas áreas de exatas, como matemática e física, que o aluno possa estar aberto aos saberes transdisciplinares sendo capaz de produzir uma interação entre disciplinas que, não somente se restringindo ao conteúdo curricular, mas que proponha um diálogo entre campos do saber, buscando alcançar e alterar a percepção, cognição ou comportamento do sujeito e com isso a pesquisa nos mostra que os professores utilizam metodologias e estratégias de ensino que levem a produtividade do aluno, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, às suas vivências, proporcionando em sala momentos de escuta de textos, com rodas de conversas, fortalecendo o hábito da leitura e escrita em sala através da utilização de gêneros textuais variados.

Assim, as práticas docentes dos professores de Língua Portuguesa têm dado conta da operacionalização do ensino nas escolas da EJA do município de CZS. Além disso, têm conseguido manter a escola no patamar de igualdade e equidade em relação às outras modalidades de ensino. Isso é bom para Educação de Jovens e Adultos, pois mantém o direito à educação onde seus sujeitos estão inseridos, fortalece o enraizamento dos alunos desse espaço. Por outro lado, a EJA precisa ser melhor compreendida do ponto de vista do trabalho docente e pedagógico, e as práticas exercidas nessas turmas reconhecidas e valorizadas.

A partir da pesquisa realizada, ressaltamos a importância de práticas docentes atuantes no ensino para que de fato jovens e adultos busquem escolarização na EJA e possam ter uma participação cidadã na vida pública e acesso aos bens socioculturais e através de uma educação de qualidade produzir as

condições necessárias de interagir e progredir socialmente. E, que na busca de sua ascensão social, assim efetivem as funções da educação de jovens e adultos.

Se espera com isso desenvolver práticas de ensino voltadas a humanização dos sujeitos, alunos e professores, embora não se constitua numa tarefa simples, visto envolver dimensões múltiplas do processo, indicando sua complexidade, principalmente quando se trata da EJA, modalidade na qual os desafios saltam aos olhos, com a falta de parcerias educacionais e financeiras, no que tange às secretarias de ensino, também, por vezes de colegas de trabalho nos momentos de estudo coletivo, de salas de informática e biblioteca na maioria das instituições educativas. Espera-se que essas dificuldades possam ser amenizadas.

Além disso, sabemos que a clientela da EJA, contendo cada vez mais alunos, com idades de 15 a 25 anos, tem contribuído para aumentar a complexidade que envolve a formação para jovens e adultos, uma vez que a maioria dos professores tem sentido dificuldade em lidar com as demandas educacionais dos estudantes adolescentes que se encontram na mesma sala dos alunos com mais de 25 anos. Tudo isso interfere para a falta de estímulo dos professores dessa modalidade, como também na ausência de interesse dos estudantes em continuar os estudos.

Mesmo diante de tal cenário, com tantos empecilhos postos diante de alunos e professores da EJA, entendemos essa modalidade como, em muitos casos, a única ou última chance para muitos jovens e adultos de concluir seus estudos e, quiçá, alcançar melhor condição econômica e social. Assim, desejamos que, através da EJA, o aluno possa concluir seus estudos com agilidade e economia, aliados ao ensino de qualidade, com professores preparados e empenhados a executar uma prática docente emancipatória, com estratégias e metodologias de ensino transformadoras, que refletem no aprendizado dos participantes do processo educacional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (re)organizar o trabalho pedagógico em tempo de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 41. n. 02. p. 01-20. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e239688.pdf>  
Acesso em: 15 dez. 2020.
- ALMEIDA, Pimenta, Sônia de Almeida. Didática e o ensino de geografia. Campina Grande: **EDUEP**, 2008.
- BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: **Arte & Ciência**, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: **Líber**, 2008.
- BOROWICC, Roseli; ZOTTI, Solange Aparecida. Planejamento coletivo por temas e avaliação descritiva em escola do campo - a experiência da Escola Básica Municipal José Maria. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 55-79, jan./abr. 2018.  
Acesso em: 20 de jan. 2021
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016  
Acesso em: 24 de out. 2021.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL, PORTAL DO MEC: Ministério da Educação; Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1. Acesso em 19 de jan. 2022.
- CANDIDO, **Antonio**. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio (Org). Vários

escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Alfabetização de jovens, adultos e idosos: desafios das desigualdades e diversidades. In: Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos e idosos, I. 2006, Pinhão. Anais. Curitiba: **SEED/PR**, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Andreia de Oliveira Santos da. RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Planejamento e prática pedagógica: um estudo entre docentes da rede pública municipal de arara-pb. **REVISTA PEDAGÓGICA** | v. 22, 2020

DANTAS, Lely Sandra Correia. **O fazer docente: representações sociais de alunos do curso de Pedagogia da UFRN**. 2011. Tese (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

FARIAS, Isabel Mariano sabino de. Didática e docência, aprendendo a profissão. Brasília, 2011. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709190/mod\\_resource/content/2/O%20planejamento%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709190/mod_resource/content/2/O%20planejamento%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20docente.pdf) Acesso em: 20 de abr. 2021

FARIA, Wendell Fiori de. Educação de Jovens e Adultos: pedagogia/ Wendell Fiori de Faria. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, M. A. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. São Paulo: Universidade Católica de Santos, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015

FRANCO, M. A. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M.A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, Rev. bras. **Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 05 de jun. 2022.

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

FREIRE, Paulo. Educação e mudança/Paulo Freire; Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 2. ed. **Ver. E atual**. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, 1921 – F934. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

36. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis Educacional Vitória da Conquista** v. 8, n. 13 p. 233-251 jul./dez. 2012.

FREITAS, Maria Tereza et al. **Ciências humanas e pesquisas: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDRICH et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a reavaliação da Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FRASER, Márcia Tourinho Dantas. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Bahia: Paideia, 2004.

JESUS, Maria Clementina de, 1970- **Das Práticas Pedagógicas exitosas (in)visibilizadas na Educação Básica ao Prêmio Professores do Brasil** [recurso eletrônico] : diálogo com professores/as ganhadores/as das edições 2017 e 2018 / Maria Clementina de Jesus. – 2021

JESUS. Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLY515** v. 7 n. 2 jul./dez. 2004 Florianópolis SC 192-202

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista Educação do IDEAU**, Julho - Dezembro 2015

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro de. Proposta Curricular. In: BRASIL. Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação. **SEED**, 1999. Vol. 10, p. 19-25, 112p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização da escola: teoria e prática. Goiânia: **Alternativa**, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

LOOR, María Alexandra Clavijo. **A crise da identidade docente na universidade: análise da relação entre modelo institucional e exercício profissional no contexto do sistema de educação superior brasileiro**. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8\\_MAR%C3%8DA-ALEXANDRA-CLAVIJO-LOOR.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MAR%C3%8DA-ALEXANDRA-CLAVIJO-LOOR.pdf). Acesso em: 11 de dez. 2021.

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

MACHADO, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos organizado por Maria Margarida Machado. — Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva, Viçosa**, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. — EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de out. de 2009.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Rev. adm. pública**; v.39 n.4 p.823-847, 2005.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENEGOLLA, Sant'Anna, Por que planejar? Como planejar?. Petrópolis-RJ: **Vozes**, 2001.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. **Coleção Ciência da Educação**. 2. ed. Porto Editora. 1995

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: Educação de Jovens e adultos para um novo século? **In Múltiplas leituras na LDB**, 1997.

PAIVA, Jane. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. MARIA, Ávila Cristina. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea** 1996-2004 /

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **O Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/351.pdf>.

Acesso em: 07 dez. 2021

PIERRO, Maria Clara di. JOIA, Orlando. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In VEIGA, I.P.A. (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 7.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>]. Acesso em: 20 de jan. 2022.

RIBEIRO, Vera M.(org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: Ação Educativa, 2001.

ROCHA, Maria Souza da, 1988. **A complexidade do ensino da Língua Portuguesa: a semântica e a simbologia na obra Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum** / Maria Souza da Rocha; Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Deolinda Maria Soares de Carvalho - 2021. 116 p. Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2021. Disponível em

[https://www.ppehlczs.com/files/ugd/c66e89\\_ec2ad7488c4e45dcaaf7a9c1f4934bda.pdf](https://www.ppehlczs.com/files/ugd/c66e89_ec2ad7488c4e45dcaaf7a9c1f4934bda.pdf) Acesso em: 10 de junho. 2022.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SANTOS, Alâne Batista dos. **Leitura e escrita na EJA, ressignificando o trabalho através de sequências didáticas**. Revista de Crítica Cultural, v. 3, n. 2, 2015.

SANTOS, João Almeida. **Metodologia Científica** João Almeida Santos, Domingos Parra Filho. – 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SEED, secretaria do estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf) Acesso em: 10 de jan. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de**

**dissertação.** Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores/ org.** -- Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Giliane Bento de. **Leitura e escrita na EJA: Por um Letramento.** Monografia Especialização em Fundamentos da Educação.: Práticas pedagógicas Interdisciplinares. Paraíba, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos.** Maria Antônia de Souza. – Curitiba: Ibpx, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola.** São Paulo: E.P.U., 1986.

WOISKI, albano. Estratégia Docente. **Educar em Revista.** rev. n. 3 Curitiba Jan./Dec. 1984. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.036>. Acesso em: 21 de ago.2021.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS**

**Mestrando:** Richardson Oliveira Alves

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

**Questionário (Perfil) – Professor de Língua Portuguesa Da Educação de  
Jovens e Adultos das Escolas de Cruzeiro do Sul**

1. Sexo:  
(A) Masculino  
(B) Feminino

2. Idade:  
(A) 25 a 30 anos  
(B) 30 a 35 anos  
(C) 35 a 40 anos  
(D) 40 anos ou mais

3. Nível de escolaridade exigido para o exercício da função.

- (A) Ensino Médio  
(B) Ensino Médio – Magistério  
(C) Ensino Superior – Licenciatura plena em Língua Portuguesa  
(D) Ensino Superior – outros cursos: \_\_\_\_\_

4. Tipo de instituição que você realizou o curso superior.

- (A) Pública federal  
(B) Pública estadual  
(C) Privada  
(D) Não se aplica

5. Forma que você realizou o curso superior.

- (A) Presencial
- (B) Semi- presencial
- (C) A distância
- (D) Não se aplica

6. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Especialização (mínimo de 360 h)
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós graduação.

7. Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos e/ou específicos da educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras áreas que não seja a educação: \_\_\_\_\_

8) Quanto a formação continuada, indique a temática que você costuma fazer. (Indique mais de um, se for o caso)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Quanto a cursos de capacitação em Língua portuguesa ou na Modalidade EJA, cursou ou cursa:

- ( ) Sim
- ( ) Não

Caso "Sim", indique algum: \_\_\_\_\_

10) Tempo de exercício na profissão

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos

- (C) De 5 a 10 anos
- (D) De 10 a 20 anos
- (E) De 20 anos ou mais.

11) Tempo de exercício profissional na escola

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) De 10 de 20 anos

12) Carga horária semanal trabalhada.

- (A) 20 horas aula
- (B) 25 horas aula
- (C) 30 horas aula
- (D) 40 horas aula

13) Em quantas escolas trabalha?

- (A) Apenas 1 escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Não se aplica.

14) Em qual Nível de ensino da modalidade EJA você trabalha?

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino médio

15) Qual é a sua situação trabalhista?

- (A) Estatutário
- (B) CLT
- (C) Contrato temporário
- (D) Outros: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E  
LINGUAGENS**

**Mestrando:** Richardson Oliveira Alves

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

**Entrevista semiestruturada – Professor de Língua portuguesa da  
Educação de Jovens e Adultos das Escolas de Cruzeiro do Sul, Acre**

1. Considera que sua formação inicial foi suficiente para a sua prática docente no ambiente escolar? Por quê?

2. De que maneira a formação continuada voltada para sua área de atuação contribui para o seu desenvolvimento profissional enquanto professor de língua portuguesa?

3. Você sente necessidade de participar de mais capacitação em qual(is) área(s)? Por quê?

4. Com base em suas experiências, como você considera que deveria ser a formação do professor de língua portuguesa da EJA para atuar na educação?

5. Você recebe apoio pedagógico para melhorar sua prática docente? Esse apoio é oferecido por quem? Com que frequência esse apoio ocorre?

6. Você planeja de forma individual ou coletiva, tem alguma parceria?

7. Sempre consegue executar o que prioriza no planejamento? Tem alguma dificuldade no momento de sua elaboração e execução?

8. É possível planejar e executar práticas docentes exitosas em turmas da EJA? Compartilhe uma experiência que você realizou e considerou positiva.

9. Que elementos você considera essencial em sua prática docente no momento da execução da aula?

10. Você utiliza alguma metodologia específica em sua prática docente que auxilie no acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades propostas?

11) Que metodologias e estratégias de ensino você utiliza no ensino da leitura e escrita?

12) Qual o seu diferencial pedagógico, enquanto professor de língua portuguesa, no ensino da leitura e escrita?

## ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
PROJETO DE PESQUISA A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DA MODALIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE ESTADUAL DA ZONA URBANA DE  
CRUZEIRO DO SUL/ACRE.

### 1. Convite para participar da pesquisa

Convido você para participar da pesquisa A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA MODALIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE ESTADUAL DA ZONA URBANA DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE., que tem como pesquisador responsável RICHARDSON OLIVEIRA ALVES, o qual pode ser contatado por meio do telefone (68) 999026333.

Solicito que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubriche as demais páginas das duas vias deste Termo.

### 2. Informações sobre a Pesquisa

- 2.1 A pesquisa tem por objetivo analisar a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul no ensino da escrita e leitura e se justifica pela necessidade de contribuir para que os participantes compreendam que a Educação de Jovens e Adultos exige uma reflexão constante dos saberes e fazeres exercidos nos cotidianos escolares para o reconhecimento e valorização da sua prática docente afim de que os alunos possam evoluir no seu processo de aquisição da leitura e escrita.
- 2.2 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados relacionados à metodologia desse estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratório-descritiva, quanto aos procedimentos, bibliográfica e de campo, por meio da entrevista semiestruturada e do questionário. A pesquisa de campo têm um lócus para estudo: O núcleo Coordenação de Educação Estadual em Cruzeiro do Sul/Acre.

2.3 A sua participação é voluntária e consiste em responder o questionário e a entrevista, serão previamente acordados entre a coordenadora do núcleo, os participantes e o pesquisador. Pretende-se abordar os participantes no lócus de pesquisa, exceto a necessidade de uma conversação extra de cunho explicativo, que poderá ser utilizado o contato telefônico. No entanto, esclarece-se que, caso persista a pandemia da Covid-19 que ora se faz presente, far-se-á a entrevista e o questionário, via contato telefônico, seguindo as mesmas orientações aqui dispostas com a alteração de que, para obedecer ao distanciamento social exigido pela situação, o contato será mediado pela tecnologia (68 999026333).

A população alvo é constituída por 08 professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos das escolas de Cruzeiro do Sul/Acre.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

### **3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência**

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como:

1. Psíquica: Por entender sua formação e prática sendo questionada nos momentos de responder o questionário, a entrevista e sentir-se envergonhado(a) e constrangido(a).
2. Física: Diante das atribuições que lhes são cabíveis no dia a dia apresentar cansaço ou indisposição para responder o questionário e a entrevista.
3. Social/cultural: Quando, estimulado(a) pelas questões do questionário e/ou da entrevista, sentir necessidade de reflexão sobre o seu fazer e ter uma tomada de consciência sobre o refazer de sua prática.
4. Intelectual, e de identificação pública dos participantes: Quanto à interpretação equivocada de sua fala e/ou quebra de sigilo de sua identidade.

Visando amenizar os riscos da pesquisa algumas providências e cautelas serão adotadas:

1. Não haverá interferência na fala do professor de língua portuguesa e tampouco serão emitidos opiniões em qualquer momento da pesquisa.

2. O pesquisador acordará com os participantes sempre previamente os momentos de interação suscitados para esse estudo.

3. No primeiro contato será explicado que não se trata de uma pesquisa para medir a capacidade de seus participantes e sim a possibilidade de reflexão sobre o objeto da pesquisa, podendo os participantes reformularem suas ideias a qualquer tempo no momento da aplicação dos instrumentos.

4. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, explicaremos aos participantes que é inerente ao processo de investigação não emitir juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento do questionário e da entrevista que seremos fiéis às suas explicações. Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da Coordenação de ensino (rede estadual) e dos participantes para tanto, as escolas não serão identificadas por seus nomes reais e serão utilizadas as expressões com nomes de aves, a saber:

4. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, o pesquisador explicitará que é inerente ao processo de investigação não emitir juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento da entrevista ou na escrita do questionário e que será fiel às explicações dos participantes. Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da coordenação de ensino (rede estadual) e dos participantes. Para tanto, à coordenação não será identificada por seu nome real e será utilizada a expressão tipo de bioma do Brasil, a saber: Coordenação Amazônia (Coordenação de Educação Estadual de Cruzeiro do Sul). Os participantes (professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e adultos) serão identificados por nomes de aves da floresta amazônica. Participantes da coordenação Amazônia: Bem-te-vi (professor 1), Gavião-real (professor 2), Juriti (professor 3), Beija-flor (professor 4), Arara (professor 5), Tucano (professor 6), Papagaio (professor 7), Andorinha (professor 8).

Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas, que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal do pesquisador responsável pela pesquisa, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, serão excluídos do equipamento.

3.2 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e assistido e, posterior à aprovação da pesquisa no CEP, o pesquisador informará por contato telefônico às coordenadoras do núcleo (estadual) e agendará o melhor

momento para um contato presencial com os participantes. Na data marcada, o pesquisador se apresentará no núcleo e entrará em contato com os participantes onde esclarecerá sobre os objetivos e contribuições da pesquisa e o trabalho que será desenvolvido nos lócus do estudo bem como a forma e o tempo em que o estudo será realizado. Neste momento o pesquisador proporá a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE.

Todos os encontros seja para responder o questionário ou a entrevista serão previamente acordados entre as coordenadoras do núcleo, os participantes e o pesquisador. Pretende-se abordar os participantes no lócus de pesquisa, exceto a necessidade de uma conversação extra de cunho explicativo, que poderá ser utilizado o contato telefônico. No entanto, esclarece-se que, caso persista a pandemia da Covid-19 que ora se faz presente, far-se-á a entrevista e o questionário, via contato telefônico.

Ao finalizar a coleta de dados será organizado um encontro nos núcleos (após o fim da pandemia da Covid-19) pelo pesquisador para agradecimentos pela colaboração dada. Após a defesa da dissertação o pesquisador entrará em contato novamente e socializará os resultados e se disponibilizará para contribuir com os núcleos se for considerado relevante por suas coordenadoras.

Quanto aos benefícios, podem ser de maneira direta e indireta. De maneira indireta ao possibilitar produzir um trabalho acadêmico que, após finalizado, pode levar os participantes a refletir sobre a formação do professor de língua portuguesa da EJA e observar os elementos que caracterizam a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul no ensino da escrita e leitura. De maneira direta, quando no final do estudo, os resultados da pesquisa forem socializados nas escolas lócus da pesquisa, após a defesa da dissertação, com a entrega de um exemplar da dissertação para cada escola. Ainda nos colocaremos a disposição para contribuir com a comunidade escolar sobre a temática abordada, promovendo oficinas e/ou palestras, rodas de conversa, conforme as escolas participantes do estudo e suas equipes julgarem pertinentes. Pode ainda instigar e/ou contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática; e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

#### 4. Garantias para os participantes da pesquisa

- 4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.
- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.
- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável Richardson Oliveira Alves, pelo telefone nº (68) 999026333 e pelo e-mail richardsonalves11@gmail.com.
- 4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail [cep@ufac.br](mailto:cep@ufac.br), Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.
- 4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br), para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

### 5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Richardson Oliveira Alves, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

### 6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco-Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 202\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador Responsável



GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE  
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA  
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES  
Coordenação Geral – Núcleo de Cruzeiro do Sul

## AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, Maria Ruth Bernardino da Silva, Coordenadora Geral do NSEE/CZS, RG Nº 162.164 SSP/AC, CPF Nº 217.214.912-87, **autorizo** que o projeto de pesquisa “A prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul: O ensino da leitura e escrita”, sob a responsabilidade do pesquisador Richardson Oliveira Alves, seja desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino de Cruzeiro do Sul/Acre – Valério Caldas de Magalhães, João Kubitschek, Universo Infantil, Olavo Bilac e Governador Hugo Carneiro/ Instituto Sócio educativo (ISE) - , especificamente com os professores de língua portuguesa, devendo os dados da pesquisa serem coletados conforme descrição no projeto, quais sejam: aplicação de questionário e/ou formulário, realização de entrevista e/ou observação.

Declaro que as instituições acima identificadas possuem a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa e para atender a eventuais problemas resultantes da pesquisa, em proteção aos seus participantes.

Todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa são obrigados a cumprirem integralmente as exigências éticas estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012 e em resoluções complementares aplicáveis ao caso, bem como a obedecerem às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cruzeiro do Sul-Acre 18 de janeiro de 2022.

Maria Ruth Bernardino da Silva

  
Maria Ruth B. da Silva  
Coordenadora Geral do NSEE/CZS  
Portaria nº 1.107



UNIVERSIDADE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA MODALIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA REDE ESTADUAL DA ZONA URBANA DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE

Pesquisador: RICHARDSON OLIVEIRA ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 57397022.0.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

## DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.740.599

### Apresentação do Projeto:

Trata-se da 3ª versão de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre – Ufac, que pretende investigar o seguinte problema de pesquisa: "Como acontece a prática docente dos professores de língua portuguesa da modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual da Zona Urbana de Cruzeiro do Sul/Acre?" Para resolução do problema tem-se como objetivo principal analisar a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul no ensino da escrita e leitura. Para tanto, na metodologia adota-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos bibliográfica e de campo, com o uso da entrevista semiestruturada e do questionário. A amostra corresponde a 8 professores de língua portuguesa atuantes em sala de aula da rede estadual de Cruzeiro do Sul/Acre. Os dados serão analisados com o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), por meio da análise categorial, definida a posteriori". Em termos de resultados, o pesquisador esperar "obter conhecimento sobre a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de Cruzeiro do Sul, Acre, no ensino da leitura e escrita".

### Objetivo da Pesquisa:

#### Objetivo primário:

<b>Endereço:</b> "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26			
<b>Bairro:</b> BR364 Km04 Distrito Industrial		<b>CEP:</b> 69.915-900	
<b>UF:</b> AC	<b>Município:</b> RIO BRANCO		
<b>Telefone:</b> (68)3901-2711	<b>Fax:</b> (68)3229-1246	<b>E-mail:</b> cep@ufac.br	



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

"Analisar a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul no ensino da escrita e leitura".

Objetivo(s) secundário (s):

(1) "Identificar as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores de língua portuguesa da EJA no ensino da leitura e escrita"; (2) "Caracterizar as práticas docentes dos professores de língua portuguesa da EJA"; (3) "Observar os elementos que a constituem a prática docente"; (4) "Conhecer o processo de ensino nas salas de aula de língua portuguesa da EJA".



Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução CNS 466/2012 "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Ao se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, poderá apresentar riscos de nível baixo e de natureza social, física e psicológica. Conforme estão descritos IBP e se encontram no PD respectivamente: "Essa pesquisa pode apresentar riscos para os(as) participantes de natureza: 1. Psíquica: Por entender sua formação e prática sendo questionada nos momentos de responder o questionário, a entrevista e sentir-se envergonhado(a) e constrangido(a). 2. Física: Diante das atribuições que lhes são cabíveis no dia a dia apresentar cansaço ou indisposição para responder o questionário e a entrevista. 3. Social/cultural: Quando, estimulado(a) pelas questões do questionário e/ou da entrevista, sentir necessidade de reflexão sobre o seu fazer e ter uma tomada de consciência sobre o refazer de sua prática. 4. Intelectual, e de identificação pública dos participantes: Quanto à interpretação equivocada de sua fala e/ou quebra de sigilo de sua identidade. Visando amenizar os riscos da pesquisa algumas providências e cautelas serão adotadas: 1. Não haverá interferência na fala do professor de língua portuguesa e tampouco serão emitidos opiniões em qualquer momento da pesquisa. 2. O pesquisador acordará com os participantes sempre previamente os momentos

de interação suscitados para esse estudo. 3. No primeiro contato será explicado que não se trata de uma pesquisa para medir a capacidade de seus participantes e sim a possibilidade de reflexão sobre o objeto da pesquisa, podendo os participantes reformularem suas ideias a qualquer tempo no momento da aplicação dos instrumentos. 4. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, explicaremos aos participantes que é inerente ao processo de investigação não

**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br

Página 02 de 10



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

emitir juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento do questionário e da entrevista que seremos fiéis às suas explicações. Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da Coordenação de ensino (rede estadual) e dos participantes para tanto, as escolas não serão identificadas por seus nomes reais e serão utilizadas as expressões com nomes de aves, a saber: 4. No que se refere aos riscos intelectuais de identificação pública ou indevida dos participantes, o pesquisador explicitará que é inerente ao processo de investigação não emitir juízo de valor aos dados coletados, seja nas falas emitidas no momento da entrevista ou na escrita do questionário e que será fiel às explicações dos participantes. Além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da coordenação de ensino (rede estadual) e dos participantes. Para tanto, a coordenação não será identificada por seu nome real e será utilizada a expressão tipo de bioma do Brasil, a saber: Coordenação Amazônia (Coordenação de Educação Estadual de Cruzeiro do Sul). Os participantes (professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e adultos) serão identificados por nomes de aves da floresta amazônica. Participantes da coordenação Amazônia: Bem-te-vi (professor 1), Gavião-real (professor 2), Juriti (professor 3), Beija-flor (professor 4), Arara (professor 5), Tucano (professor 6), Papagaio (professor 7), Andorinha (professor 8). Esclarecemos ainda que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal do pesquisador responsável pela pesquisa, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, serão excluídos do equipamento. O estudo trará contribuições diretas e indiretas para os participantes. De maneira indireta ao possibilitar produzir um trabalho acadêmico que, após finalizado, pode levar os participantes a refletirem sobre

a sua prática pedagógica de língua portuguesa da EJA e observar os elementos que caracterizam a atuação desse profissional na sala de aula. De maneira direta, quando no final do estudo, os resultados da pesquisa forem socializados na coordenação de ensino (rede estadual), lócus da pesquisa, após a defesa da dissertação, com a entrega de um exemplar da dissertação para a coordenação. Ainda nos colocaremos a disposição para contribuir com a comunidade escolar sobre a temática abordada, promovendo oficinas e/ou palestras, rodas de conversa, conforme a coordenação e os participantes do estudo julgarem pertinentes. Pode ainda instigar e/ou contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

#### Benefícios:

Conforme descrito no PD e nas IBP: “este estudo traz benefícios diretos e indiretos a seus participantes à medida que se propõe analisar como a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual é realizada nas escolas, uma temática relevante para o contexto educacional. Após ser



<b>Endereço:</b> "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26			
<b>Bairro:</b> BR364 Km04 Distrito Industrial		<b>CEP:</b> 69.915-900	
<b>UF:</b> AC	<b>Município:</b> RIO BRANCO		
<b>Telefone:</b> (68)3901-2711	<b>Fax:</b> (68)3229-1246	<b>E-mail:</b> cep@ufac.br	

Página 03 de 10



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

concluída, esta pesquisa, de caráter acadêmico, traz benefícios indiretos quando possibilita a seus participantes, uma reflexão sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual, instigando-os há formular ou até mesmo reformular seus conhecimentos e também suas práticas. Além disso, traz benefícios diretos quando o estudo for finalizado e seus resultados forem compartilhados com os lócus da pesquisa (escolas da rede estadual de ensino de Cruzeiro do Sul), o que será oficializado com a entrega de um exemplar para as equipes gestoras, depois da

defesa da dissertação. Também estaremos à disposição para promover workshop, grupos de estudos, rodas de conversas para a comunidade escolar a respeito da temática investigada. Convém ressaltar que esta pesquisa pode ainda contribuir com o surgimento de novos estudos sobre essa temática”.

Avalia-se que os riscos, as providências e cautelas apresentam-se adequados, bem como os benefícios da pesquisa.



#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto tem relevância social, a metodologia proposta se coaduna com os objetivos da pesquisa apresentados no presente projeto. A proposta traz ainda o compromisso de garantias e direitos fundamentais aos participantes e os compromissos do pesquisador responsável e autorização de sua orientadora.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1- Folha de Rosto: Todos os campos estão devidamente preenchidos, com as devidas assinaturas dos responsáveis e datas exigidas informadas. Encontra-se adequada.

2 - Projeto de Pesquisa Original: Considerando que "a revisão ética dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser associada à sua análise científica" (Resolução CNS Nº 466/2012 VII.4). Serão analisados os itens do Projeto de Pesquisa que contém inadequações e precisam de revisão, para que se conclua a revisão ética da proposta.

2.1 Desenho: “Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e de pesquisa de campo, com estudo exploratório-descritivo realizado com oito professores de língua portuguesa atuantes em escolas públicas da rede estadual de Cruzeiro do Sul/Acre. Para análise dos dados será feito uso de Análise de Conteúdo de Bardin (2016)”.

2.2 Resumo: “Este projeto de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino

<b>Endereço:</b> "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26			
<b>Bairro:</b> BR364 Km04 Distrito Industrial		<b>CEP:</b> 69.915-900	
<b>UF:</b> AC	<b>Município:</b> RIO BRANCO		
<b>Telefone:</b> (68)3901-2711	<b>Fax:</b> (68)3229-1246	<b>E-mail:</b> cep@ufac.br	



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre – Ufac. Trata-se de um estudo de mestrado que tem o seguinte problema de pesquisa: Como acontece a prática docente dos professores de língua portuguesa da modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual da Zona Urbana de Cruzeiro do Sul/Acre? Para resolução do problema tem-se como objetivo principal analisar a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul no ensino da escrita e leitura. Para tanto, na metodologia adota-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos bibliográfica e de campo, com o uso da entrevista semiestruturada e do questionário. A amostra corresponde a 8 professores de língua portuguesa atuantes em sala de aula da rede estadual de Cruzeiro do Sul/Acre. Os dados serão analisados com o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), por meio da análise categorial, definida a posteriori.” O resumo encontra-se adequado.

2.3 Problema e Hipótese: [Problema de pesquisa] “Como acontece a prática docente dos professores de língua portuguesa da modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual da Zona Urbana de Cruzeiro do Sul/Acre no ensino da leitura e escrita?” Encontra-se adequado nas IBP e no PD. Além desta pergunta de pesquisa, seguem mais 5 questões de estudo: “1) Como acontecem os planejamentos dos professores de Língua Portuguesa da EJA? 2) Quais metodologias e estratégias de ensino são utilizadas pelos professores de língua portuguesa da EJA no ensino da leitura e escrita? 3) Participam de formações contínuas? 4) Qual o diferencial pedagógico deste professor na EJA? 5) O que caracteriza a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA?”. Nesta 3ª versão para responder provisoriamente a pergunta de pesquisa, o pesquisador menciona que apresentará a hipótese “A prática docente dos professores de língua portuguesa da modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual para Zona Urbana de Cruzeiro do Sul/Acre no ensino da leitura e escrita, segue normas da coordenadoria geral estadual de educação”. Encontra-se adequadamente nas IBP, mas não se encontra no PD. Pendência sanada.

2.4 Objetivos da pesquisa:

Objetivo primário: "Analisar a prática docente dos professores de língua portuguesa da EJA da zona urbana de Cruzeiro do Sul no ensino da escrita e leitura".

Objetivo(s) secundário (s): (1) "Identificar as metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos



**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br

Página 05 de 10



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

professores de língua portuguesa da EJA no ensino da leitura e escrita"; (2) "Caracterizar as práticas docentes dos professores de língua portuguesa da EJA"; (3) "Observar os elementos que a constituem a prática docente"; (4) "Conhecer o processo de ensino nas salas de aula de língua portuguesa da EJA".

Foram apresentados igualmente nas IBP e no PD. Encontram-se adequados.

2.5 Metodologia proposta: Nesta 3ª versão observa-se que a metodologia proposta está completa, nas IBP e no PD, apresenta tipo de pesquisa: classificação da pesquisa quanto a sua abordagem metodológica que será qualitativa e seu ao método de procedimento, pesquisa bibliográfica e de campo, estando assim descrita: "Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa estão pautados em uma abordagem qualitativa, com pesquisa de campo e revisão bibliográfica. Para a coleta de dados serão utilizados entrevista semiestruturada e questionário semiaberto para 8 participantes da pesquisa". Conforme as normas técnicas, a metodologia deve

conter o delineamento teórico-metodológico detalhado da pesquisa, explicitando o tipo de pesquisa quanto à abordagem, ao propósito e ao método de procedimento, definindo as variáveis a serem investigadas, descrevendo os procedimentos de coleta dos dados, caracterizando a população e amostra, explicitando os critérios de inclusão e exclusão, e descrevendo os procedimentos de análise dos dados. Todas as questões estão contempladas nas IBP e no PD. Pendência sanada.

2.6 Apresenta como será a coleta de dados: explicitando as fontes dos dados (documental) e definiu a técnica entrevista semiestruturada e os instrumentos que serão utilizados para coleta de dados nos anexos A e B. Estão adequados.

2.7 População e amostra: estão descritas adequadamente na 3ª versão do PD e nas IBP: “Participarão deste estudo oito professores de língua portuguesa que atuam nas escolas públicas da rede estadual de Cruzeiro do Sul”. Pendência sanada.

2.8 Critério de Inclusão: Apresenta como critérios de inclusão no PD: “participarão da pesquisa professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos que atuam nas escolas públicas da rede estadual de Educação de Cruzeiro do Sul; que são vinculados à Coordenação de Educação (rede estadual)”. Nesta 3ª versão se apresenta descrito de forma adequada nas IBP e no PD.



**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br

Página 06 de 10



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

Pendência sanada.

2.9 Critério de Exclusão: Apresenta como critérios de exclusão no PD: “não participarão desta pesquisa os demais professores da Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas da rede estadual de Educação de Cruzeiro do Sul; que são vinculados à Coordenação de Educação (rede estadual) inclusive professores indígenas”. Nesta 3ª versão se apresenta descrito de forma adequada nas IBP e no PD. Pendência sanada.

2.10 Aspectos éticos da pesquisa: conforme analisados na Avaliação dos Riscos e Benefícios, deste Parecer. Estão adequados.

2.11 Metodologia de análise de dados: consta nas IBP que “Os dados serão analisados com o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), por meio da análise categorial, definida a posteriori.” No PD está descrita no desenho da pesquisa.

2.12 Desfecho da pesquisa: Tem como desfecho primário no PD e nas IBP: “Pretende-se com este estudo obter conhecimento sobre a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de Cruzeiro do Sul, Acre, no ensino da leitura e escrita”. Descreve que o desfecho secundário não se aplica.

2.13 Cronograma: Nesta 3ª versão o cronograma foi revisto e adequado nas IBP e no PD prevendo que a coleta de dados será realizada somente após o Parecer final do CEP-UFAC. Pendência sanada.

2.14 Orçamento O orçamento proposto é apresentado igualmente no PD e nas IBP.

3 - TCLE: atende as exigências dos itens II. 23; IV.3 (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios e garantias); No item IV.5 contém a declaração da pesquisadora responsável conforme presente na Resolução 466/2012.

4 - Instrumentos de Coleta de Dados: consta anexado um documento contendo dois instrumentos: (i) Questionário Perfil e (ii) Roteiro de entrevista semiestruturada, ambos adequados ao tipo da pesquisa proposta.



**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br

Página 07 de 10



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

- 5 - Termo de Autorização da Instituição Coparticipante: Há uma declaração da coordenadora do Núcleo da Secretária de Educação em Cruzeiro do Sul, assinada, carimbada e datada de 18 de janeiro de 2022, autorizando a realização da pesquisa proposta pelo mestrando autor do projeto submetido ao CEP.
- 6 - Declaração de não início da coleta de dados: O pesquisador declara em 18 de janeiro de 2022 que a coleta de dados não foi iniciada e atesta que irá iniciá-la somente após emissão do Parecer Consubstanciado de aprovação da pesquisa pelo sistema CEP/CONEP. Reorganizou na 3ª versão o cronograma de atividades, iniciando a coleta de dados a partir de 01/12/2022. Pendência sanada.
- 7- Declaração do uso dos dados e informações para fins exclusivos previstos no projeto de pesquisa: Foi anexada a declaração com as informações sobre a utilização de dados da pesquisa: "As informações e os dados coletados serão utilizados apenas para fins previstos no Projeto de Pesquisa e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelece a Resolução CNS No 466/2012, III.2, q; IV.7." Ainda foi anexada uma declaração que consta: 'comprometo-me em anexar os resultados e relatórios da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo a identidade dos participantes'. As declarações estão adequadas.
- 8- Termo de Anuência da Comunidade Indígena ou justificativa para a não apresentação da Anuência: Não foi apresentado nenhum termo, porém está explicitado na 3ª versão no critério de exclusão, que professores indígenas não participarão da pesquisa. Pendência sanada.



#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que no Protocolo de Pesquisa constam todos os Termos de Apresentação Obrigatória, os quais estão elaborados e/ou preenchidos adequadamente, atendendo as exigências estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012, conclui-se pela emissão de Parecer favorável à realização da Pesquisa.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br

Página 08 de 10



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P	21/09/2022		Aceito

do Projeto	ROJETO_1885222.pdf	09:40:45		
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/09/2022 18:02:06	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	20/09/2022 18:00:37	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Outros	DECLARACAODECOMPROMISSOD OP ESQUISADORRESPONSAVEL.docx	24/03/2022 12:58:42	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	24/03/2022 11:01:53	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Outros	Instrumentosdecoletadedadosdapesq uis a.docx	22/03/2022 11:06:31	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/03/2022 10:59:06	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVRE EE SCLARECIDO.docx	01/03/2022 11:36:27	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEINICIODECOLETA ED EUSODOSDADOSDAPESQUISA.pdf	19/01/2022 12:18:03	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOPARAREALIZACAOD A PESQUISADECLARACAODEINFR AE STRUTURA.pdf	19/01/2022 12:15:46	RICHARDSON OLIVEIRA ALVES	Aceit o

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não



**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26

**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900

**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO

**Telefone:** (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE

Continuação do Parecer: 5.740.599



RIO BRANCO, 04 de Novembro de 2022

---

Assinado por: JOÃO LIMA

(Coordenador(a))

**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial      **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC      **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)3901-2711      **Fax:** (68)3229-1246      **E-mail:** cep@ufac.br

