



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A IMPORTANCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ENSINO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL**

DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL

Asunción - PY

2020

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A IMPORTANCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ENSINO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL**

DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL

Asunción - PY

2020

DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL

**A IMPORTANCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ENSINO DE JOVENS E
ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL**

Dissertação apresentada, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – Fics.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

Asunción - PY

2020

DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL

**A IMPORTANCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ENSINO DE JOVENS
E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto (UEPA)
Orientador

Prof. Dr. Eraldo Pereira Madeiro (UNITINS)
Examinador

Prof. Dr. Susana Marília Barbosa Galvão (FICS)
Examinadora

Prof. Dr. Ismael Fenner (FICS)
Examinador

Asunción – PY

2020

SOBRAL, Domiciano dos Santos.

A IMPORTANCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL.

Asunción – PY – 2020. 98 f.

Orientador: Dr. Ricardo Figueiredo Pinto.

Dissertação (Mestrado), Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. 2020.

Palavras-chave: EJA, Pedagogo, Pedagogia.

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a minha mãe Raimunda da Silva Santos 'In Memoriam'. Mulher analfabeta sábia, que com seu cuidado e dedicação, nunca mediu esforços para me ajudar a alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que nunca me deixou fraquejar. A meu pai e minha esposa, que sempre acreditaram e instigaram a minha capacidade de tornar esse sonho possível.

RESUMO

Objetivo geral do estudo foi: avaliar a importância da atuação do pedagogo no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá. E os objetivos específicos foram: verificar a necessidade/importância da atuação do pedagogo no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá; identificar de que maneira o pedagogo pode contribuir com a equipe pedagógica no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá; e identificar as dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com a equipe pedagógica no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá. A metodologia: pesquisa teórica bibliográfica e documental e pesquisa de campo do tipo exploratória descritiva. Amostra: 15 docentes e 48 discentes de três escolas estaduais de EJA de Macapá-AP. Resultados: Falta mais conhecimento por parte de docentes e discente sobre a importância do pedagogo no EJA, como também mais apoio, aceitação e participação desse profissional no EJA. Conclusão: Diante destas constatações e compreendendo a situação, chegamos à conclusão de que o trabalho do pedagogo, já fundamental dentro de qualquer modalidade de ensino, é imprescindível na EJA. A começar pelo direcionamento de suas ações no intuito de proporcionar ao profissional que chega sem formação e compreensão da modalidade EJA, uma formação.

Palavras Chave: EJA, Pedagogo, Pedagogia

ABSTRACT

The overall objective of the study was to evaluate the importance of the role of the pedagogue in the public schools of Macapá. And the specific objectives will be: to verify the need / importance of the performance of the pedagogue in the EJA in the public schools of the city of Macapá; identify how the educator can contribute to the educational team of EJA in the public schools of the city of Macapá; and to identify the difficulties encountered by the pedagogue to contribute to the pedagogical team in the EJA in the public schools of the city of Macapá. Methodology: Bibliographical and documentary theoretical research and descriptive field exploratory research. Teacher: 15 teachers and 48 students of three state schools of EJA from Macapá-AP. Results: There is a lack of awareness on the part of teachers and students about the importance of the pedagogue in EJA, as well as a major support, acceptance and participation of this professional in EJA. Conclusion: Given these situations and understanding the situation, we draw the conclusion that the work of the pedagogue, which is fundamental in any mode of education, is essential in EJA. Starting with the direction of its actions in order to provide the professional who will need the training and understanding of the EJA modality, a formation.

Keywords: EJA, pedagogue, pedagogy.

RESUMEN

El objetivo general del estudio fue evaluar la importancia del papel del pedagogo en la EJA en las escuelas públicas de la ciudad de Macapá. Y los objetivos específicos fueron: verificar la necesidad / importancia del desempeño del pedagogo en la EJA en las escuelas públicas de la ciudad de Macapá; identificar cómo el educador puede contribuir al equipo pedagógico de EJA en las escuelas públicas de la ciudad de Macapá; e identificar las dificultades encontradas por el pedagogo para contribuir al equipo pedagógico en la EJA en las escuelas públicas de la ciudad de Macapá. La metodología: investigación teórica bibliográfica y documental e investigación exploratoria de campo descriptiva. Muestra: 15 maestros y 48 estudiantes de tres escuelas estatales de EJA de Macapá-AP. Resultados: Existe una falta de conocimiento por parte de maestros y estudiantes sobre la importancia del pedagogo en EJA, así como un mayor apoyo, aceptación y participación de este profesional en EJA. Conclusión: Dados estos hallazgos y entendiendo la situación, llegamos a la conclusión de que el trabajo del pedagogo, que ya es fundamental en cualquier modalidad de enseñanza, es esencial en EJA. Comenzando con la dirección de sus acciones con el fin de proporcionar al profesional que llega sin capacitación y comprensión de la modalidad EJA, una formación.

Palabras clave: EJA, pedagogo, pedagogía

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo de jovens e adultos – Brasil 2001-2015...	38
Gráfico 2 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil 2001-2015.....	39
Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil 2001-2017.....	40
Gráfico 4 – Matrículas na EJA 2010 – 2017.....	43
Gráfico 5 – Número de matrícula e EJA por etapa de ensino – Brasil 2008-2016.....	47
Gráfico 6 – Gênero e Idade do discentes pesquisados.....	66
Gráfico 7 – Você já ficou reprovado alguma vez no EJA?.....	67
Gráfico 8 – Na sua opinião, de que maneira o pedagogo pode contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá.....	68
Gráfico 9 – Na sua opinião, quais as dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá.....	69
Gráfico 10 – Há quantos anos você ministra aulas para estudantes do EJA nesta instituição?	69
Gráfico 11 – Em quantas instituições de ensino você trabalha como docente no EJA?.....	70
Gráfico 12 – Na sua opinião, o que pode contribuir para diminuir as dificuldades na atuação do pedagogo no EJA nesta escola?.....	71
Gráfico 13 – Na sua opinião, o que pode contribuir para diminuir as dificuldades na atuação do pedagogo no EJA nesta escola?.....	72
Gráfico 14 – Com que frequência ocorre reuniões pedagógicas na sua escola com a participação do pedagogo?.....	73
Gráfico 15 – Na sua opinião o que o pedagogo pode fazer para que os docentes e discentes tenham um melhor assessoramento no EJA desta escola?.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de Migração para EJA no ensino fundamental.....	41
Quadro 2 – Taxa de migração para EJA no ensino médio – Brasil 2011 – 2015.....	42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Problemática.....	15
1.2. Objetivos	16
1.2.1. Objetivo geral:	16
1.2.2. Objetivos específicos:.....	16
1.3. Justificativa.....	17
1.4. Estrutura da dissertação.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1. A formação do pedagogo no ensino brasileiro	18
2.2. Áreas de atuação profissional do pedagogo	22
2.3. Fundamentos do projeto político pedagógico PARA EJA	26
2.4. Direito à educação e a educação obrigatória: fundamentação do PPP para A EJA.	30
2.5. O ensino de jovens e adultos sobre o prisma da legislação.....	38
2.6. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia	54
3. PERCURSO METODOLÓGICO	67
3.1. Tipos de pesquisas	67
3.2. Local de realização da pesquisa	67
3.4. Coleta de dados	67
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
5. CONCLUSÃO.....	78
6. REFERENCIAS.....	80

1. INTRODUÇÃO

Segundo Costa (2011) durante muito tempo, a educação voltada para o jovem e o adulto analfabeto foi negligenciada pelas políticas públicas, ficando resumida a projetos sem a devida estruturação técnica-pedagógica, e submetida a trabalhos de Organizações Não Governamentais (ONGs) ou ao voluntariado. Hoje, ainda que de forma tímida, buscam-se, por meio de ações dos governos municipais e estaduais, estratégias de formar os cidadãos jovens e adultos, não só o alfabetizando, mas lhe oferecendo toda a formação básica, além da formação profissionalizante (COSTA, et al., 2011).

A prática educativa direcionada aos alunos adultos abrange as dimensões sociais e políticas de sua formação humana, pois sua existência é demanda advinda destas questões e precisa ser conforme defende Veiga (2008, p. 16-17): “é uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada”. Portanto, para se ensinar a esses alunos, é preciso partir de temas condizentes com o seu dia-a-dia, e nesta ótica, Freire (1987) propõe o trabalho com a educação de jovens e adultos por meio de temas geradores.

O trabalho com “temas base” ou “temas geradores” constitui-se para Gadotti, Guimarães e Freire (1995) como uma interessante forma de trabalho com questões que emergem da curiosidade dos educandos. Por intermédio dos temas geradores, poderá se discutir e construir o conhecimento de forma significativa para os estudantes. Para Gadotti, Guimarães e Freire (1995, p. 66), “ao puxar um fio, mesmo que seja muito particular, se acaba descobrindo uma malha complexa, uma rede de questões”.

Segundo Oliveira e Paiva (2004), o Conselho de Educação Básica (CEB) nº 11 de 2000 coloca que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui três funções: reparadora, por atender os cidadãos que em algum momento ou circunstância foram excluídos do sistema educacional, equalizadora na tentativa de ofertar igualdade de oportunidades e qualificadora, pois seu objetivo é oferecer formação também para o trabalho. Percebe-se que essa modalidade educacional vem corrigir o fracasso na educação de base. Contudo, essa modalidade poderá ficar comprometida se os profissionais que

neles atuarem não forem formados para as especificidades da Educação para Jovens e Adultos (EJA), pois não basta apenas adaptar metodologias para o ensino que foram pensadas e desenvolvidas para a formação de crianças e adolescentes, mas também oferecer oportunidades de desenvolvimento intelectual, auxílio através de diálogos e assistência igualitária a todos os educandos. (COSTA, et al., 2011).

Na formação de licenciados, o Estágio Supervisionado é uma prática obrigatória por se tratar de um momento em que o acadêmico pode experienciar, de forma direta, a prática de um professor. Por meio da vivência com a escola, são possibilitadas aprendizagens que muitas vezes dentro de uma sala de aula não são realizadas, pois o acadêmico fará a construção não só pelos conteúdos tratados de forma teórica, mas também por meio ação direta com o objeto de estudo.

Considerando isso, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) preveem, em seu artigo 8º, que seja realizado o estágio curricular supervisionado em EJA, pois o Conselho Nacional de Educação assume a importância de formar pedagogos preparados para atuar com esta clientela. Em respeito à regulamentação e assumindo o compromisso social de formar educadores com uma visão global da educação, o docente comprometido com a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita de uma prática fortalecida, que compreenda a conjuntura em que se consolidou esta modalidade, para poder favorecer momentos ricos de aprendizagem (COSTA, et al., 2011).

Analisar a educação formal, sua estrutura e finalidades sociais, implica perceber os sujeitos que norteiam a ação educativa e que permitem o seu direcionamento de uma forma coerente e efetiva, segundo os objetivos e finalidades propostas na instituição de ensino. Na construção de sua identidade surge, ao pedagogo, desafios e conflitos que desestabilizam sua atuação no cotidiano. Fato esse que se inicia em sua formação, e se prolonga por todo o processo formativo e na prática pedagógica (COVATTI e ALVES, 2013). Na sua relação de trabalho, ele se defronta com uma grande diversidade de situações em decorrência da base teórico-metodológica fragilizada e fragmentada, que acaba prejudicando seu fazer pedagógico. Sendo assim, deve-se refletir sua prática, vendo-a como um processo de formação constante,

em que através da reflexão, sejamos mais críticos sobre as ações que realizamos. Necessita-se discutir a produção da identidade do Pedagogo, a fim de compreender a construção de sua identidade dentro da educação.

Os cursos de formação de professores não tem proporcionado uma formação abrangente, de forma que este profissional possa atuar em qualquer modalidade de ensino, ao contrário disso, temos visto uma formação precária e fragmentada que se não for complementada com cursos específicos, formação continuada, o professor pode demorar muito para se adequar a qualquer modalidade que não seja o regular Gatti (2011, p. 25).

Há muitos pedagogos que não possuem compreensão do que compete a eles e têm sua identidade profissional afetada pelos afazeres irreflexivos que o cotidiano lhes impõe. Como existe uma grande indefinição e sobrecarga de seus afazeres, lhes são solicitadas tarefas que não fazem parte de suas atribuições, pelos mais variados motivos, que vão desde o tempo em que estes profissionais eram apadrinhados/indicados pelas direções dos estabelecimentos de ensino até a sobrecarga de atividades ou impossibilidade dos demais integrantes da equipe gestora em realizá-las.

Enquanto o Pedagogo não tiver sua real identidade definida, continuará havendo o enfraquecimento no trabalho. Portanto, é necessário consolidar a prática, desmistificá-la das concepções tradicionais que inviabilizam e fragmentam a construção do processo de formação do Pedagogo. É necessário também que se busque uma sustentação teórica tanto na prática calcada nos saberes constituídos, quanto numa base teórica-científica afim de nos auto afirmar em nosso fazer pedagógico. Os desvios da função do pedagogo estão muito presentes no cotidiano das escolas, indicando a inviabilidade no desenvolvimento das atividades que os pedagogos realizam, portanto, o resgate da real função, conciliando com a superação dos conflitos que ocorrem no dia a dia, resultando na luta para uma escola de melhor qualidade em busca do conhecimento científico (COVATTI e ALVES, 2013).

1.1. Problemática

O profissional “pedagogo”, encontrasse fragilizado em sua função na maioria das escolas públicas. Suas tarefas se concretizam indefinidamente deixando-se levar ao acaso, de acordo com as necessidades diárias. Sendo

assim, esta pesquisa problematiza as reais condições e as devidas responsabilidades que permeiam o cotidiano dos pedagogos que atuam na EJA, portanto, este estudo perpassa por verificar a necessidade da atuação do pedagogo no EJA, de que maneira ele pode contribuir com a equipe pedagógica e as dificuldades encontradas.

É fundamental ter clareza das reais funções que o pedagogo exerce para que sua prática de “multi tarefeiro” e “faz tudo”, passe a ser crítica e reflexiva, e que haja diálogo sobre a sua prática educativa. Acreditar nas possibilidades de superação é um passo importante e deve ser dado buscando-se à identificação do profissional com o trabalho a ser desenvolvido, o que no caso passa pela interação da realidade, na qual atuará – aluno e professor, com suas expectativas em relação à escola (COVATTI e ALVES, 2013). A aproximação com os mesmos favorece a segurança, o diálogo e oportuniza a criação de vínculos essenciais – é necessário estarmos unidos por objetivos comuns.

Pelo exposto este estudo busca responder as seguintes questões: Qual a necessidade/importância da atuação do pedagogo no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá? Bem como de que maneira o pedagogo pode contribuir com a equipe pedagógica no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá? Quais as dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com a equipe pedagógica no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

Avaliar a importância da atuação do pedagogo no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá.

1.2.2. Objetivos específicos

Verificar a necessidade/importância da atuação do pedagogo no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá, bem como identificar de que maneira o pedagogo pode contribuir com a equipe pedagógica no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá e identificar as

dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com a equipe pedagógica no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá.

1.3. Justificativa

Como pedagogo acreditamos que por si só a atuação deste profissional já justificaria várias investigações, e em se tratando da modalidade de ensino EJA e em especial no município de Macapá, no qual há carência de estudos científicos a respeito desse profissional, entendemos ser fundamental pesquisarmos sobre o mesmo.

Temos vivenciado um certo descaso por parte de profissionais da educação e de educandos sobre a importância do pedagogo na escola, mesmo sendo uma das profissões que ainda há uma grande demanda de interessados nesta formação.

Nos parece que a falta de informação e de uma política séria de educação leva outros profissionais e alunos ao preconceito sobre a atuação do pedagogo.

Neste sentido a presente pesquisa nos parece de grande importância, pois provavelmente poderá contribuir para identificar as dificuldades encontradas pelos educandos e docentes do EJA, as quais poderiam ter um grande aliado para resolver as mesmas, através de uma efetiva atuação do pedagogo.

1.4. Estrutura da dissertação

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos teóricos do tipo bibliográfico seguido dos capítulos de metodologia e do capítulo de resultados e discussão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A formação do pedagogo no ensino brasileiro

Uma das transformações mais evidentes nos últimos tempos é a forma que se expandiu o entendimento sobre educação. Nenhuma pessoa consegue se desvencilhar do ensino, seja na escola, ou na feira, na roça em uma obra em construção, sempre estará envolvido no ato de, ou ensinar, ou aprender, ou ensinar e aprender. Nosso cotidiano sobrevive através da relação entre educação e vida. O feirante quando ensina para dona de casa quando o jiló estiver bom para cozinhar, ou mestre de obra que ensina para o aprendiz como misturar o traço de maça (areia e cimento). (LIBANEO, 1993)

Logo, não existe um modelo único de educação, o estabelecimento de ensino não é um único local onde a educação ocorre, a educação escolar não é uma única prática e o docente também não é o único praticante. No entanto, é nítido que as mudanças contemporâneas somaram para endurecer a compreensão da educação como fenômeno de várias faces sendo realizado em vários locais de forma institucionalizada ou não. (HOUSSAYE, 1993)

A formação do professor, é uma questão que traz um arcabouço teórico relacionado a toda a história política e econômica do ensino em foco no nosso país, considerando que ao desenvolver essa informação pode-se entender o porque ainda existem tantas dificuldades para uma educação de qualidade com práticas educativas inovadoras. (GARCIA, 1999)

Segundo Cunha (2001, p. 108)

A perspectiva de que a experiência inovadora só acontece quando se instala uma cumplicidade entre o professor e os estudantes, provocando não apenas uma ruptura epistemológica, mas exigindo uma imbricação com a dimensão existencial. Os sujeitos da aprendizagem não só atuam no plano cognitivo, mas redefinem uma visão de mundo e de sociedade.

Mediante a reflexão acima apresentada, faz-se necessário uma ruptura com o paradigma dominante, visto que a ideia de inovação ainda é considerada uma prática em construção, bem como a questão da cumplicidade encontra-se bem aquém da situação desejada. (LIBANEO, 2011)

Ainda assim, em seus escritos, cita Wallerstein e Bernstein (1988, p. 104) quando nos diz que (...), a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque ela é dependente

da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam.

E Cunha (2008, p. 9) complementa nos dizendo que

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar.

Dessa forma analisa-se como o maestro da sala de aula, se posiciona em relação ao seu ofício na busca de um modelo que espelhe a construção de sua identidade e o perfil do egresso que pretende formar.

Batista e Batista (2014, p. 23) colocam que

A centralidade no diálogo entre professor formador e professores, procurando articular saberes e práticas, explicita o lugar docente como mediador, investindo em interações que privilegiam a troca de ideias, as vivências do professor e dos alunos, o saber já acumulado sobre a docência universitária [...].

O formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

O autor aponta para a dificuldade, ainda infelizmente presente em nossas escolas, que abrange um ensino permeada por uma constituição tradicionalmente focado somente no conteúdo e de uma cultura ligada a padrões europeus, a partir do descobrimento do Brasil, de uma tradição religiosa jesuítica e repleta de contradições.

Cito aqui Gadotti (2000, p. 4), que aponta que “Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas”.

A literatura de diversos autores, entre eles, Perrenoud, Morin e Delors - vem discutindo os aspectos fundantes de um processo de ensino-aprendizagem de fato contemporâneo e que ancore as inúmeras questões que o século XXI nos traz.

O pedagogo tem um papel importante no ensino brasileiro. O profissional que se forma na graduação em Pedagogia, estar habilitado a trabalhar de

acordo a LDB, tanto em sala de aula como também nas funções técnicas administrativas. (MORENTE, 2000)

O curso de pedagogia durante sua graduação tem disciplinas de docência como também administrativas e essa diversidade de conhecimentos na grade curricular que o prepara para encarar desafios. Durante a graduação, o profissional inicialmente estuda disciplinas propedêuticas, ou seja, disciplinas preparatórias para o restante do curso. Disciplinas que abordam a História da Educação Brasileira, Legislação e Didática, contribuem para a construção da base fundamental teórica. (LIBANEO, 1998).

A graduação de pedagogia deve formar um técnico *stricto sensu*, quando digo isso não estou falando do título de mestre, me refiro a um tipo de profissional que tenha qualificação para intervir em vários setores educacionais, com o intuito de enfrentar demandas socioeducativas tanto formal como informal ocasionadas de várias realidades, novas pessoas envolvidas diante temas como lazer, comunicação, preservação ambiental, pobreza, cultura, gestão, coordenação pedagógica ou supervisão. (LIBANEO, 1993)

Libaneo (2002) relata que se tem na caracterização do profissional pedagogo *stricto sensu* é importante diferenciá-lo do profissional docente, haja vista que os outros professores pedagogos poderiam se considerar *lato sensu*. É nessa perspectiva que o autor salienta em separar o que se entende de trabalho pedagógico (que trata-se de execução profissional em práticas educativas) e trabalho docente (forma distinta que o trabalho pedagógico realiza em aula), separando dessa forma o curso de pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (que forma docentes para atuar no ensino fundamental e médio). É necessário compreender que o trabalho docente é caracterizado por um trabalho pedagógico, no entanto não se pode dizer que todos os trabalhos pedagógicos são docentes.

Em muitas universidades de ensino superior o curso de graduação em pedagogia continua sempre no foco dos debates os estudos sobre a forma que é a história do curso ocorreu no Brasil identifica uma grande quantidade de ambiguidades e incertezas com impactos no desenvolvimento do embasamento teórico do seu campo de conhecimento e também no processo de formação intelectual do técnico pedagógico os movimentos e os grupos de

educadores que vem carregando o discurso sobre o curso de pedagogia e licenciatura desde o início do período de 1980 executam uma função que define a luta pela visibilidade do profissional da Educação. (HOUSSAYE, 1993)

No entanto pouco foram as conquistas referente a uma medida efetiva no meio legislativo e operacional de uma forma mais ampla as alterações que ocorreram ficaram limitada apenas e mudanças na grade curricular dos cursos sem atingir ir os pontos mais profundos como o problema da epistemologia da pedagogia outro ponto também que não foi atingido a teoria educacional e por fim formas de investigação pedagógica. (GARCIA, 1999).

2.2. Áreas de atuação profissional do pedagogo

De práticas docentes na sociedade e a partir do que se configure como intencionais está presente a ação pedagógica. Esta mostra o processo pedagógico aonde aponta vários campos de atuação pedagógica (BEILLEROT, 1995)

O autor acima define para o profissional pedagogo duas linhas de ação docente, a linha escolar e extraescolar. Na área da ação pedagógica de ensino diferenciam-se três formas de atividades

Primeiro, os docentes da educação pública e do setor privado de todos os níveis da educação e dos que executam atividades relacionadas fora da escola tradicional. Segundo a de especialistas de atividades educativas de ensino executando nos níveis centrais intermediários e locais da estrutura de ensino como gestor supervisor pedagógico, administrador escolar, coordenadores e orientadores educacionais. Terceiro, especialistas em ações pedagógicas para escolares, atuando no setor público no setor privado e público não estatal relacionando instituições populares de educação de adultos e estúdios de orientação pedagógica em entidades de Educação Especial e outros. (LIBANEO, 1993).

Existe o segmento que não atua na área escolar, profissionais que executam sistematicamente, e assustam a lógica e que ficam apenas um momento do seu tempo nessas ações. São os primeiros formadores animadores instrutores organizadores técnicos e consultores orientadores que executam ações pedagógicas e não-escolares no setor público e privado, público não estatal vinculados à instituições ligadas à cultura social. São formadores ocasionais que ficam parte do seu período de tempo em ações pedagógicas no setor público estatal e não estatal instituições vinculadas a transmissões de conhecimento e técnicas vinculadas a outras ações especializadas, são exemplos engenheiros, técnicos supervisores que estão focados parte do período do seu tempo em supervisionar e ensinar trabalhadores no ambiente laboral e orientar estagiários (LIBANEO, 1993).

Nessa categoria estão incluídos trabalhadores sociais, instrutor de educação, monitores, e profissionais de educação física, bem como técnicos profissionais das mais variadas áreas de atuação onde executam algum tipo de ação pedagógica como administrador de pessoal redator de jornal e revista,

comunicador social, apresentador de televisão ou rádio, programador de vídeos educativos, criador de jogos e brincadeiras e demais atividades.

A área de ação pedagógica extraescolar é ampla, pode-se inferir que na atividade educacional extraescolar vários tipos de atores pedagógicos atuam, por exemplo no setor privado e social, como pais parentes, trabalhadores voluntários de sindicatos, associações e de espaço de lazer. É correto entender que não pode sim imaginar que a graduação em pedagogia vem inserir a formação de todos os técnicos profissionais mencionados. (HOUSSAYE, 1993).

É perceptível o aumento da complexidade cada vez maior do sistema de ensino tanto na esfera federal, estadual, quanto municipal em contradição da grande amplitude que se assumi as variadas formas de prática pedagógica na sociedade. (GARCIA, 1999).

Existe a necessidade de prestar o serviço escolar a população jovem e isso necessita de um olhar especial, dessa forma é requisitado um leque maior de agentes dentro do procedimento educacional, são esses que se dedicam à docência, preocupados com planejamento, com a gestão e também com administração do complexo do sistema escolar, da supervisão, da assistência pedagógico-didática e dos profissionais que atuam em atitudes inclusivas em ações extraescolares e em atividades de pesquisa. (LIBANEO, 2011).

É de comum acordo que na estrutura do complexo de ensino das escolas existe a relação direta aluno professor para qual converge a maioria das atividades. Todavia admitindo que existe um amplo sistema educacional, temos que aceitar que existem atividades educativas muito específicas tais como são executadas de forma periférica ou central da administração e gestão do ensino escolar. (LIBANEO, 2011)

Dessa forma percebe-se uma variedade dois níveis de envolvimento profissional do profissional de pedagogia, deve-se perceber que os problemas, a forma de trabalhar e os seus pré-requisitos de executar profissionalmente sua atividade não são da mesma natureza ainda que todas as formas de trabalho pedagógico sejam consideradas modalidades. (LIBANEO, 2002)

Atividade do profissional de pedagogia é fundamental para auxiliar os docentes no aperfeiçoamento de seu desempenho no espaço da sala de aula fatores como conteúdos técnicas metodologias formas de organizar a sala de

aula necessitando de uma atenção especial na análise e entendimento das situações escolares na base existem conhecimentos que são teóricos em outras palavras existe uma articulação entre os setores de conhecimentos pedagógicos e a atividade laboral de sala de aula. É perceptível que os números de instituições de ensino não param de crescer. Existe uma possibilidade de um aumento de construções de escolas é isso traz consequências na estruturação do local físico e dos aspectos materiais, na administração do procedimento de organização, na estruturação da gestão e a organização curricular, na coordenação de ações pedagógico-didáticas dos docentes. (LIBANEO, 1998)

São atividades complexas que necessitam habilidades e informações especializadas para os docentes com um rol de conhecimento especializado da matéria que leciona. É entendido que o docente necessita ser um profissional de competência e nutrido de compromisso com sua atividade laboral, com uma percepção de conjunto no procedimento do trabalho escolar. (HOUSSAYE, 1993).

Precisa-se de um profissional que tenha condições de pensar, executar sua atividade, planejar não somente o ato com habilidade para operacionalizar o que os outros fazem. Todavia, mesmo entendendo que o processo de formação docente visa inserir informações mais gerais como sociologia, gestão escolar, psicologia, e outros, é impossível uma graduação abraçar todo o arcabouço de conhecimentos específicos aplicados para o setor escolar. É lógico, todo professor tem condições de ser um administrador escolar, um supervisor de ensino de qualidade, basta ter o controle de informações específicas da área. Quanto a gestão escolar como também a supervisão escolar e outros setores de trabalho possuem peculiaridades na teoria e pontos práticos que necessitam de conhecimentos e domínio de habilidades bastante específicas. É importante salientar que as teorias de aprendizagem e do desenvolvimento humano, o entendimento do currículo, a compreensão do processo de conhecimento, o domínio da linguagem, o controle da didática, envolve níveis profundos teóricos que a grade curricular de uma licenciatura não abraça. (LIBANEO, 2011)

Como, se não fosse suficiente os argumentos, vale recordar que o aperfeiçoamento das ciências, o surgimento de condicionais dentro do

rendimento escolar dos estudantes e a caçada por uma instituição de ensino mais adequada com as necessidades características de uma conjuntura, implicam a bandeira da formação continuada. (MORENTE, 2000).

O posicionamento do pedagogo se transforma pois em uma exigência das estruturas de ensino e do cotidiano escolar, considerando melhorar a forma de ofertar o ensino para o povo. (GARCIA, 1999)

Quando você define a função ao pedagogo as tarefas de prestar suporte pedagógico didático ao docente e coordenar atividades, está sendo esquecido que o domínio dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos das matérias fazem diferença. (HOUSSAYE, 1993).

Profissional de pedagogia envereda nas situações onde a ação docente ultrapassa o nicho específico da matéria de estudo: no estabelecimento de objetivos educacionais, nos fatores psicológicos, cultural, destinos sociais, nas distintas ações no processo de ensino-aprendizagem, no processo avaliativo, na identificação de problemas de ensino-aprendizagem dos alunos, e também na utilização de técnicas de ensino e recursos de ensino. (LIBANEO, 1998)

Profissional de pedagogia entra, no campo de coordenação do projeto pedagógico, dos planos de ensino, na organização e reorganização dos conteúdos, na estruturação das turmas, no grupo de estudo e também nos momentos de conselho de classe. (LIBANEO, 2011).

Necessita-se destacar que as ações são conectadas a metas dos objetivos específicos das disciplinas escolares que, são de responsabilidade e competência do docente. Aqui não se fala de submeter atividade docente ao controle do pedagogo. É justamente ao contrário, a ideia dos especialistas que devesse respeitar, sem mandar de forma obrigatória a utilização de métodos e sem desvincular com os modos. Em outras palavras, pedagogos e professores tem suas ações pedagógicas mutuamente germinadas em razão da especialidade de cada um, da vida profissional, da forma de atuar com cotidiano frente as questões de ensino e aprendizagem das disciplinas, nos momentos de atividade laboral em que de uma forma, também, específica de ensino acabam-se Inter relacionando. (MORENTE, 2000).

2.3. Fundamentos do projeto político pedagógico PARA EJA

O objetivo desse capítulo visa elucidar o que vem a ser um Projeto Político Pedagógico (PPP). Apontar quais as características de um PPP e indicar as características de um PPP para a EJA e em que elas se fundamentam.

Obtempera Sias (2018, p. 48),

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que mostra os caminhos a serem percorridos pela escola, devendo ter clareza e consistência em seus objetivos e propósitos, sendo um documento balizador das ações e do trabalho pedagógico, carecendo ser avaliado constantemente, é de extrema importância à sua construção, efetivação e avaliação permanente por todos os membros da comunidade escolar.

Para Veiga (2013), inicialmente, a avaliação é uma ação ativo que qualifica e apresenta contribuições ao projeto político-pedagógico. Conforme, ela produz um rumo às atuações dos docentes e educandos.

De acordo o Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1975, p. 1144 apud VEIGA, 2013, p. 12), a vocábulo projeto “[...] surge do latim projectu, participio passado do verbo projicere, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação”. Nessa direção Vasconcellos (1995, p. 145), o Projeto Político Pedagógico - PPP é entendido:

[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

O PPP é uma ferramenta que jamais estará acabado e restringida, pois no percurso do dia a dia o planejamento se molda, se estrutura ganhando forma no qual vai se qualificando, comprovando nesse aspecto, qual o ato educativo a instituição tem como meta e foco.

Conforme Medel (2012, p. 3), o PPP pode ser compreendido como:

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola retrata a sua identidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa, diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários, serventes, merendeiras, inspetor de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local.

Quando se elabora e pensa em um PPP, uma instituição de ensino busca projetar as suas intenções referente ao que deseja e o que se projeta para o futuro próximo, possuindo como objetivo atender as necessidades e ir na procura de uma escola melhor para a comunidade que atende, guiando a um processo que tenha a característica autônoma de suas ações do dia a dia da escola, ou seja, a ideia do PPP é um uma espécie de projeto que direciona as ações educacionais futuras, pontuando como finalidade e também com intuito de ser implementado e cumprido. Veiga (2013) compreende a ideia de PPP como a sistematização de uma atividade laboral educativa em seu processo total.

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579, grifo do autor).

Os vocábulos que formam a estrutura do documento, ratificam a essência da proposta, o vocábulo, Projeto, indica a ideia de organizar entendimentos e propostas referente o objetivo a ser atingido pela instituição de ensino em um prazo determinado. O vocábulo Político, se fundamenta, no fato da instituição de ensino, buscar uma formação de cidadãos que sejam criativos críticos e tenha consciência dos seus atos no que se refere a Sujeito da sociedade. O vocábulo Pedagógico, é porque realizar o planejamento, sistematização e também determina os projetos educacionais, possuindo como fundamental propósito atuar focando o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos com um olhar cuidadoso na sua formação.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, [...]. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 2013, p. 13).

A busca pelo projeto político pedagógico, instrumento organizado e com uma revisão periódica apresenta a preocupação e a participação da escola no

processo pedagógico experimentado no dia a dia, na busca de transpor as dificuldades e as diversas necessidades que surgem. É sobretudo relevante assinalar que para constituir em uma ação democrática e autônoma, considera-se que concretização surgirá através de uma estrutura e também de vivências passada pelos diversos atores do meio escolar, considerando a conjuntura da escola e dos atores envolvidos, assim sendo, os participantes desse fenômeno devem estar consciente dos objetivos e fins, e o que a instituição de ensino necessita alcançar, dessa forma tem-se um verdadeiro processo democrático, criando verdadeiros protagonistas do processo de mudança.

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e porque vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA, 2001, p. 56).

Na maioria dos casos, o PPP é criado pela equipe técnica diretiva, no entanto não é idealizado e debatido pela comunidade da escola, sendo arquivado na escola, sem a percepção dos docentes e dos demais sujeitos, dessa forma a escola caminha, mas não sabe qual a direção meta e objetivo a ser alcançado, sendo assim as ações de elaborar avaliar e executar devem ser realizados pelo coletivo da escola e não somente por alguns elementos da equipe técnica.

No procedimento de gestão democrática, as ações de elaborar, efetivar e avaliar um instrumento PPP ocorre a partir de uma edificação coletiva e de análise reflexiva contínua do processo educacional, baseada no debate e nas ações colaborativas, conduzidas a um processo de participação e democracia, identificando as alterações em cima de qualidade.

Para ocorrer a efetivação do PPP é necessário que os atores envolvidos, e especificamente os docentes tenha o domínio sobre o projeto da sua escola, percebendo o seu significado, a sua necessidade, e de que forma realmente as metas propostas consigam ser atingidas por um meio coletivo, que seja autônomo e com atos democráticos da escola.

Nessa direção, Macedo (1991, p. 132), “[...] quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia”.

O PPP gera autonomia para escola para criar suas propostas e estabelecer as suas metas, é necessário que o projeto tenha um fim e estructure propósitos com parâmetros, que passo por revisões constantes sempre que o meio escolar perceber a necessidade, fazendo assim avaliações do processo educacional ao vivo considerando sempre as mudanças da realidade.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

2.4. Direito à educação e a educação obrigatória: fundamentação do PPP para A EJA.

A Educação de Jovens e Adultos é regulamentada no Brasil a partir do que indica a Lei 9394/96 em seus artigos 36 e 37, abaixo citados na íntegra:

Art. 37 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.

§ 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

1§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, ensino de Jovens e Adultos no País está sendo normatizado no intuito de garantir o acesso ao ensino aqueles que não conseguiram não tiveram a possibilidade de estudar numa idade correta, tendo isto sendo observado as características do alunado, ou seja como eles vivem o perfil de empregos que eles estão inseridos, e quais as perspectivas do futuro. É importante destacar que o acesso e, também, a permanência dos alunos do ensino da EJA é uma responsabilidade do Estado e necessita criar condições para que o alunado consiga prosseguir dentro dos seus estudos de uma forma regular.

Além de ser entendido um direito social historicamente garantido pela categoria trabalhadora pode ter uma configuração como um ato alternativo de elaboração de um cenário de ensino que possibilite a constituição de um e social mais justo, da mesma forma que orienta o PPP e os demais dispositivos que normatizam esse formato de ensino

Nessa linha de pensamento questiona-se as mais variadas formas de perceber se realmente está ocorrendo a busca de uma sociedade diferenciada que venha a ser construída por cidadãos livres, com uma capacidade de preservação sensata da dignidade humana. Com a ideia de debater melhor essa questão foi realizada uma leitura crítica e precisa do parecer do CNE acerca da EJA.

Ao analisar o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e estudar também a Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 que colocou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. De forma cristalina, segue-se a referente mudança desta Resolução através do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 e o reexame que o Parecer CNE/CEB nº 29/2006 trata dos anteriores, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA permaneceram sob constante alterações pelo CNE.

No mesmo tom, essas diretrizes e todas as suas reformulações nessa modalidade de ensino foram direcionadas para uma requalificação dos trabalhadores. Assim nasce uma celeuma, será que a inquietação em preparar os trabalhadores é para conservá-los implantados no mercado de trabalho ou constitui uma ação dos sistemas educacionais para resgatar o direito à educação de pessoas adultas e jovens no qual o estado não cumpriu um compromisso de forma adequada? Qual o objetivo dessas diretrizes?

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, em um papel estratégico como mecanismo que normatiza o ensino de jovens e adultos e apresenta fundamentação e, também, as funções de formato de educação conforme o MEC no qual busca definir a EJA e aponta expressamente os seus objetivos e a estrutura mais eficaz para o seu funcionamento. O professor Roberto Jamil Cury que é o relator do Conselho Nacional de Educação afirma

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CNE/CEB nº 11, 2000, p. 5).

Outro ponto importante é que o parecer aponta também que se chama de Bases legais das diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos no qual relata o histórico do ensino de adultos em nosso país

indicando as fundamentais determinações jurídicas referente o tema dentro do parecer, essa seção ela começa a falando um é certo da declaração de Hamburgo sobre a EJA são dois aspectos importantes da declaração

2. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (CONFINTEA, 1997, p. 1).

De acordo a citação acima, a EJA carece de elaborar um PPP que, no qual tenha a característica de empoderar o aluno quanto a linguagem, no qual as práticas pedagógicas lhe darão ferramentas para um diálogo com a cultura da sociedade.

Foi possível identificar que as autoridades do governo brasileiro fizeram um esforço para associar a EJA junto as ideias teóricas que eram propagados pela declaração de Hamburgo. Um estudo sobre os documentos oficiais que direcionam a realidade do ensino em relação a isso possibilita considerar que pelo menos aparentemente na teoria, existe uma aproximação de definições e conceitos, haja visto que, por exemplo, os PPP normalmente indicam a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas que observe para elaborar uma sociedade futura, desenvolvida por cidadãos que procurem o desenvolvimento ecológico e sustentável, uma participação democrática, o desenvolvimento econômico, científico e social.

Outro ponto a ser avaliado no ensino de Jovens e Adultos é referente aos cursos isso tanto no caráter a distância quanto ao processo avaliativo, devem ser analisados de uma forma minuciosa. O Plano Nacional de Educação pode ser também analisado pelo parecer, histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e ele estuda como o EJA se configura investimentos e usados tanto no setor privado quanto no setor público.

A Constituição Federal de 1988, já apontavam indícios sobre a necessidade de criar um plano nacional de educação de acordo com o

dispositivo 214 que teve em seu texto modificado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 conforme segue

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo referenciada pelos planos nacionais como parte da educação básica, por isso é responsabilidade do Estado, que deve garantir condições para que jovens e adultos possam começar ou retomar seus desenhos a qualquer momento.

Conforme o Parecer da CNE/CEB nº 11 (2000, p. 30):

Do ponto de vista conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória [...], os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular. O art. 4º VII da LDB é claro: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] oferta de educação 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; Assinale-se, então: desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Portanto, ao assinalar tanto os cursos quanto os exames supletivos, a lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta.

Adicionando a situação acima, o Parecer busca assinalar indicadores Baseado Em análise estatística do cenário da EJA. Referente aos dados estatísticos ou Parecer CNE/CEB Nº 11 (2000, p. 54) assinala que,

Indicadores estatísticos da situação da EJA não são fáceis de serem obtidos, dada a complexidade do quadro em que se inserem e devido ao envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, disparidades regionais e intrarregionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem contar as dificuldades conceituais e

metodológicas, dificultam a captação e a consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades. Embora haja esta complexidade, o Censo Escolar e os diagnósticos do INEP e do IBGE quanto à situação educacional de jovens e adultos, já fornecem uma contagem que permite uma visibilidade do universo a ser trabalhado.

Em arrolamento à formação educadora, O Parecer CNE/CBE nº 11/2000 (p. 56) abastece uma reflexão ao verificar que:

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

Atualmente os cursos direcionados para docentes se habilitarem para atuar no segmento do EJA, tem uma função muito além de uma simples habilitação, pois o professor, precisa dominar o trato com o aluno da mesma forma que domina o trato com o conhecimento. A clientela são pessoas que enveredaram cargas horárias de trabalho acima da legislação prevista e principalmente acima do limite de seu corpo.

Na mesma direção do debate do parágrafo cima, percebe-se que o educador tem a responsabilidade de trabalhar o conteúdo de uma forma que o aluno fique como protagonista no cenário de ensino e aprendizagem.

Frigotto (1996) assume posicionamento a esse respeito, propondo que a formação e a profissionalização do educador ocorra na perspectiva da práxis, apontando a necessidade da conscientização e considerando que o desafio fundamental da formação do professor é o de potencializar a —experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Para ele, a necessidade de —qualificar técnica, teórica e eticamente o trabalho do professor está diretamente ligado às possibilidades de vencer a Pedagogia da Desesperança que orienta o senso comum do trabalho escolar. Igualmente, Freire (1995) enfatiza a necessidade de superação da desesperança produzida pelo contexto neoliberal, pois —Educadores desesperançosos contradizem a sua prática. São homens e mulheres sem endereço e sem rumo. Perdidos na história.

É interessante destacar que a EJA concebe acima de tudo, como um direito à educação permanente e emancipatória. O Parecer CNE/CBE nº 11/2000 (p. 66) enfatiza que:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

Referente às DCN da Educação de Jovens e Adultos, pode -se interpretar na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, o seguinte:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CNE, 2000, p. 1-2).

A resolução acima vem com propósito que seja realizado na distribuição dos elementos no currículo de uma forma que vai propiciar um cenário de igualdade dentro do processo de formação, o que às vezes não ocorre na prática.

Existem escolas por exemplo que alguns componentes têm mais peso do que outros e isso mostra que a ideia na verdade, que a carga horária ainda é visto como elemento chave no processo de ensino, ou seja, contemplar uma maior carga horária semanal.

Cenários como este é possível identificar que o componente curricular por exemplo como ciências exatas e naturais possui uma carga horária superior enquanto componentes com ciências humanas e sociais possui na carga horária semanal inferior

Nessa mesma direção é possível verificar que isso vem ocorrendo há muito tempo o que reflete em um processo de avaliação externa, realizada tanto a nível Nacional quanto internacional ou seja uns estudantes da Educação Básica ainda possui dificuldade de disciplinas com matemática, dificuldade em entender operações lógicas básicas, assim percebe-se que componentes curriculares com a carga horária elevada, não significa que ele vai ter êxito no processo de aprendizagem se isso fosse possível nós não teríamos tantos alunos com dificuldade em aprender matemática.

Tratando-se da formação do educador para a EJA, a Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000, regulamenta, em seu artigo 17:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, 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 correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 3)

O dispositivo acima da resolução mostra que o planejamento deve ser pautado sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio. E deve ser elaborada uma proposta pedagógica adequada, articulando teoria e prática, utilizando métodos específicos para a linguagem.

Nessa mesma linha, tem-se outro mecanismo que normatiza a EJA, é o Parecer CNE/CEB nº 6 de 2010, que, indica:

Partindo da constatação da excelente qualidade do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, coube à comissão, primeiramente, identificar as questões que se evidenciavam como passíveis de reorientação e/ou de complementação para fins operacionais, depois de oito anos de sua vigência. Assim, três foram os temas que se apresentaram como tópicos a serem considerados no estudo: 1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; 2) idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; 3) e a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010, p. 6).

O instrumento que normatiza a EJA CNE/CEB nº 6 de 2010, definiu que o aluno deve ter uma idade mínima para poder realizar o curso de ensino de jovens e adultos que nesse caso são de 15 anos para o ensino fundamental e para o ensino médio a idade de 18 anos. Essas modificações visam conduzir o processo, considerando uma aproximação entre o debate a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e o que discute o Estatuto da Criança e do Adolescente, apontando as necessidades e as direções que aí já tem como objetivo. Contudo, esse cenário, ao tratar e discutir o ensino fundamental, tem originado o que se acordou em chamar de juvenilização da EJA, entendido por alguns como a ação de deixar a EJA mais adolescente. De acordo o destaque do próprio Parecer (CNE, 2010, p. 13).

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adollescência da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]. A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

2.5. O ensino de jovens e adultos sobre o prisma da legislação

A lei de diretrizes e bases - LDB, a briga dentro do seu título V (dos níveis e modalidades de educação e ensino) Capítulo 2 (da Educação Básica) a seção 5 denominada da Educação de Jovens e Adultos. Os dispositivos artigo 37 e também artigo 38 estão presentes nesta sessão. Dessa forma, a educação de jovens e adultos -EJA é uma modalidade da Educação Básica, que está presente nas etapas tanto do Ensino Fundamental e Médio. " o termo modalidade é diminutivo Latino de modos (modos, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência ponto final trata-se, dois, de um modo de existir com característica própria" (p. 26 do Parecer 11 de 2000).

O ensino de jovens e adultos é uma área de ações e reflexões haja vista que, abraça procedimentos de informações variadas, no qual tem a possibilidade de inserir atitudes focando no processo de formação profissional a evolução comunitária, a preparação política e demais aspectos culturais. De acordo Serrat (2010), a partir da década de 40, o estado já tinha o seu arcabouço de ideias e estratégias de alfabetizar a população fundamentada em aspectos políticos econômicos que possuem uma importância de ser necessário para aumentar o crescimento do País.

Um dos Pioneiros que defendiam alfabetização de adultos e jovens foi o teórico Paulo Freire, que sempre enfrentou para que se encerrasse o processo de ensino elitista. O teórico possuía como meta o ensinar de forma democrática e também libertador. Na década de 60, fez a proposta de processos metodológicos o intuito da alfabetização de pessoas adultas que possibilitassem transcendência as técnicas e centralização em pontos de conscientização, considerando o modo de viver e a conjuntura da realidade do educando, portanto sendo assim um ator ativo dentro do processo de ensinar. (MATOS 2018).

O autor acima destaca que Paulo Freire, materializou uma pedagogia voltada para necessidades reais das camadas populares, construída com sua participação concreta surgindo da sua verdadeira história de vida. Nesse aspecto, o tão abordado trabalho pedagógico com adultos e jovens iniciou a se

pautar princípios da educação popular. Essa nova visão também estava vinculada a um cenário de efervescência em razão dos diversos movimentos sociais dos movimentos políticos e também dos movimentos culturais.

Scharam, Carvalho (2014) relatam que o teórico Paulo Freire, se posicionou como um educador que visualizava o homem, a sociedade que este vivia, e suas relações, se preocupava em debater o ensino brasileiro e raciocinar métodos de transformá-lo de acordo o compromisso e também a participação de todos os atores nesse aspecto de uma educação libertadora que fosse possível contribuir para que o principal protagonista se tornasse um sujeito do seu desenvolvimento, conforme a presença orientada pelo educador.

Através da história da educação do Brasil ocorreram vários movimentos vinculados à educação popular, pautados na defesa do direito do ato de estudar, no campo da EJA. Sendo assim, o crescimento do atendimento ao processo de escolarização da população de adultos e jovens pelos sistemas de ensino estadual se articulava a conquistas legais vinculadas e pautadas pela constituição federal de 1988 começou a ser visualizada como o formato específico de ensino básico, no pacote de políticas educacionais do Brasil, definindo o direito à educação gratuita para todos os sujeitos envolvidos, inclusive para as pessoas que não tinham conseguido ter acesso ao ensino na idade adequada (Brasil 1988)

Conforme a constituição federal de 1988 o ensino no Brasil ele é pautado por um direito de todos e também o dever do Estado de ensinar sem tirar o protagonismo da família (artigo 205), dessa forma ou correndo uma oferta no caráter público estruturada através de um regime de colaboração que envolve Municípios, União, Distrito Federal e Estados (artigo 211) e também o direito de trabalhar em ensino na iniciativa privada (artigo 209). O contato com o ensino obrigatório e também gratuito é considerado como um direito público e subjetivo, no qual o poder público é responsabilizado por não oferecer oferta de caráter considerado regular (artigo 208, inciso 7º parágrafo 1º). (BRASIL, 1988)

No ano de 1989 logo após aprovação da Constituição Federal o cenário da educação direcionava no Brasil dados referentes a taxa de 18,8% de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais.

A promulgação da nova LDB Lei Nº 9394/1996, onde a EJA começa a ser percebido como uma modalidade de ensino básico nas etapas dentro do Ensino Fundamental e também tem ensino médio e começa a usufruir de um olhar especial próprio, que precisa estar presente na oferta do ensino em razão das demandas e necessidades específicas. A sigla EJA veio permutar o termo conhecida antigamente como ensino supletivo. Um ponto de destaque que deve ser ressaltado é que a lei 9394/1996 diminuiu a idade para acessar essa modalidade de estudo passando assim, da faixa etária de 18 anos para faixa etária de 15 anos no ensino fundamental e saindo da faixa etária de 21 anos para faixa etária de 18 anos no ensino médio. Dessa forma a legislação realizou o aumento significativo da procura por essa modalidade.

Data esta que merece destaque dos dispositivos legais que acabaram sendo aprovados, o índice de analfabetismo alcançou 14,7%, da clientela de 15 anos ou mais. Dispositivo da LDB que encaminhou orientações voltados para os níveis, etapas e modalidades de ensino escolar. O segundo dispositivo foi o fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF) que decidiu instrumentos compulsórios para financiar o ensino nesta etapa da Educação Básica.

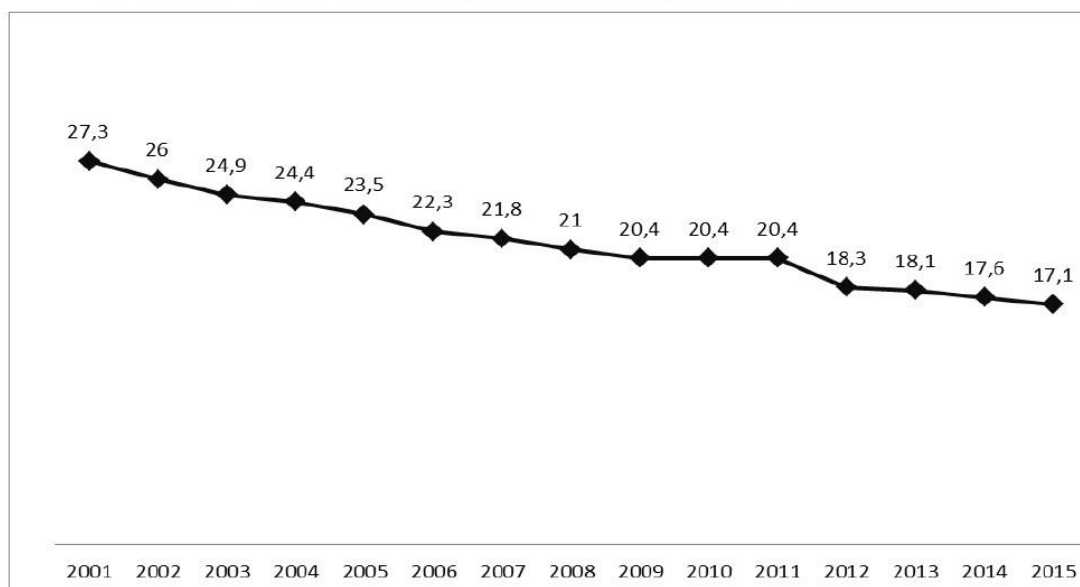
De acordo com o conhecimento dos debates e experiências vividas no processo de Educação de Jovens e Adultos, no período de 1990, em razão da legislações existentes, ocorreu a promulgação na data de 10 de Maio de 2000 das diretrizes curriculares nacionais para atender de imediato a Educação de Jovens e Adultos, que foi construída pelo CNE, no qual afirma que, tanto na escola ou fora, e tenho ocupado o papel da força de trabalho responsável pela construção das riquezas e dá sustentação do projeto público. O ato de serem privados dessa forma de acesso é, realmente, a perda de um instrumento fundamental para a ocupação significativa do convívio social atual (CNE, 2000)

Esta proposta sugere três formas de funções sobre esta modalidade, reparadora que significa restabelecer o direito do acesso ao ensino de qualidade, que tenha sido negado para o povo; " equalizadora", o que é a garantia do processo de continuidade de procedimentos de Formação que foram interrompidos e por último a qualificadora, fundamentada no entendimento da Educação no decorrer da vida (CNE, 2000).

Dessa forma, cabe a EJA ocasionar oportunidades de upgrade, qualificação e acesso cultural no decorrer da vida, independentemente do nível de escolaridade atingido pelos sujeitos e pelos povos. A educação de jovens e adultos focaliza a clientela adulta que não conseguiu as oportunidades de ensino na idade correta, crescendo nas competências no quesito profissional e recebendo as credenciais da escola requerida pelo comércio de trabalho competitivo e aos jovens como o mecanismo de reingresso no sistema de educação para adolescentes que deles foram ceifadas, e de promoção de ensino para que compense o atraso escolar. (CASARTELLI *et al*, 2016)

No mês de julho do ano de 2004 foi criada uma determinada secretaria focada pelas políticas em populações excluídas a secretaria de educação continuada, ligada a alfabetização, diversidade e inclusão. Objetivo era contribuir para diluição dos Altos índices de desigualdades da educação através da participação de todos os povos dentro das políticas públicas que garantisse um crescimento do acesso ao ensino.

Gráfico 1 – Taxa de Analfabetismo de Jovens e Adultos – Brasil 2001-2015



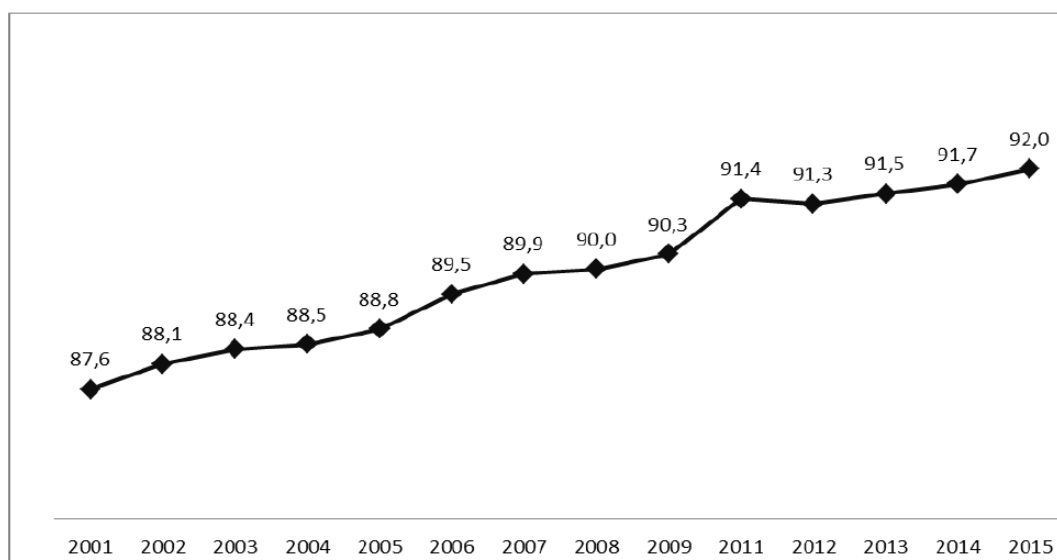
Elaborado pelo autor IBGE PNAD – Todos pela educação.

É importante destacar que os maiores índices de pessoas analfabetas do Brasil estão alocados nas regiões do Norte e do Nordeste do País. Por outro lado, são estas áreas que mostram uma queda na taxa de analfabetos. O que apresenta um efetivo das ações políticas de processo de alfabetizar adultos.

O Ministério da Educação desenvolveu ações de políticas de alfabetizar como o processo de alfabetização solidária, nascido em 1997, focado na alfabetização de adultos e jovens nos municípios com um grande índice de pessoas analfabetas. No ano de 2003, foi criado um programa chamado Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo a promoção a superar o analfabetismo a partir dos 15 anos de idade e contribuir com ato de universalizar o ensino fundamental no país quanto final.

Quando foi determinado para superar o analfabetismo e promover uma continuidade nos estudos dos adultos e dos jovens, foi definido um programa chamado programa de apoio ao sistema de ensino para atendimento educação de jovens e adultos que tratava sobre o redirecionamento dos recursos financeiro existentes dentro do programa Brasil Alfabetizado, onde este tinha sido instituído no ano de 2004, através da Lei Nº 10880 de 9 de junho de 2004. Esse programa chamado Brasil Alfabetizado acabou beneficiando cerca de 6, 7 milhões de jovens e adultos e isso ocorreu entre o período de 2008 e 2012. Ocorrendo outras ações em parceria com a comunidade mostrando o resultado diferenciado na taxa de alfabetização do Povo existente na faixa etária de 15 anos ou mais.

Gráfico 2 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil 2001-2015



Elaborado pelo autor (adaptado de IBGE PNAD – Todos pela educação, 2017).

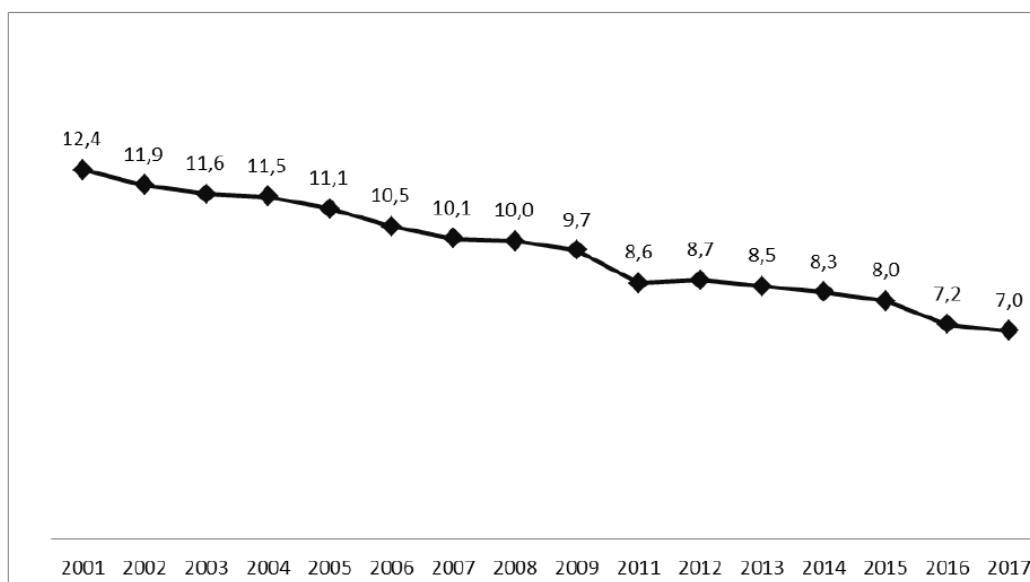
No Brasil, existe a taxa de analfabetismo referente a pessoas na faixa etária de 15 anos, na direção de um decréscimo pois, alterou de 12,4% no

período do ano de 2001, para 7%, no ano de 2017. Tem-se 11,5 milhões de pessoas analfabetas, se compararmos aos dados do ano de 2016, esses dados apresentaram uma diminuição de aproximadamente um quantitativo de 300 mil pessoas. Como apresentado no gráfico 03.

A taxa de pessoas analfabetas, possuem significativas diferenças entre as regiões brasileiras. Percebe-se que esse índice reduziu bastante na região norte, sudeste e centro-oeste ficando estáveis nas outras regiões. Pontua-se que na região norte e nordeste mostraram índice de analfabetismo um pouco maior, -8% e 14,5%, respectivamente, enquanto, nas regiões sul e sudeste mostra o índice de 3,5%; já a região centro-oeste aponta uma na taxa de 5,2% em 2017. (MATOS, 2018).

Ao particionar o índice de analfabetos pelas regiões urbanas e rurais, tivemos a possibilidade de entender que a população que reside nas áreas urbanas é mais oportunizada pela alfabetização, ou seja, são mais alfabetizadas do que o morador da zona rural.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil 2001-2017



Elaborado pelo autor (adaptado de IBGE PNAD – Todos pela educação, 2017).

Falando sobre a taxa de alfabetização é importante destacar as categorias existentes de cor/raça, esta refere-se que aqueles que se tinham como identidade se declarar como pessoas brancas são mais alfabetizados do

que os indivíduos que se autodeclara pardo ou preto. Esta porcentagem de pessoas brancas alfabetizadas chegou a 96%, em 2017 enquanto, que, as pessoas negras apresentadas 90,7%, sendo reduzidos na faixa de 1,5% Nos períodos de 2012 e 2017. Nessa análise sobre o índice de alfabetização do povo brasileiro que se situa a partir dos 15 anos, conforme o rendimento domiciliar per capita, percebi isso que quanto mais superior o nível de rendimentos eram mais elevados os níveis de alfabetização ponto de acordo PNAD existe uma distinção entre os números de alfabetização da população pertencente ao extrato de renda de 25% que significava uma taxa de 10% superior ao do extrato apontado de 25% dos mais pobres, mostrando assim o quanto que existia uma diferença de desigualdade. (MATOS, 2018)

A grande diferença de idade e série no Brasil está presente em várias etapas do ensino básico e se destacando ainda no ensino médio. Ao analisar conforme o nível de ensino vivo nos anos de 2010 ao ano de 2017 vivo tem-se os maiores números quanto a distorção sobre idade e série e isto está evidente no quinto ano e sexto ano do Ensino Fundamental e, também no primeiro ano do ensino médio. Mais uma vez, as regiões nortes e nordeste e especificamente nos Estados do Piauí, Sergipe, Alagoas, Bahia, Amazonas e Pará recebe esse destaque. Conforme os indicadores do INEP a maioria desses alunos evadem da Escola e outros acabam migrando para o EJA.

De acordo o Inep, o fenômeno da evasão escolar na educação regular reduziu de um quantitativo de 2.212. 660, no período de 2010, e atingiu o número expresso de 1.902.155. É importante chamar atenção, quanto ao número de alunos que estudam de forma regular que migraram para o ensino de jovens e adultos reduziu de 620.741, no ano de 2010, para o quantitativo de 564.198. (MATOS, 2018)

Quadro 1 – Taxa de Migração para EJA no ensino fundamental.

Ensino Fundamental – Brasil 2010 -2015								
Séries iniciais					Séries finais			
Migração para EJA			Evasão		Migração para EJA		Evasão	
Ano	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto
2010/2011	0,3	50.267	2,2	368.626	2,8	398.990	5,6	797.979
2011/2012	0,4	65.443	1,9	310.855	2,8	391.940	5,3	741.887
2012/2013	0,2	32.032	1,9	304.305	2,9	396.908	5,2	711.696
2013/2014	0,3	47.295	1,8	283.769	2,7	359.218	5,1	678.522
2014/2015	0,3	47.098	2,1	329.689	2,7	344.525	5,4	689.050

Quadro 2 – Taxa de migração para EJA no ensino médio – Brasil 2011 – 2015.

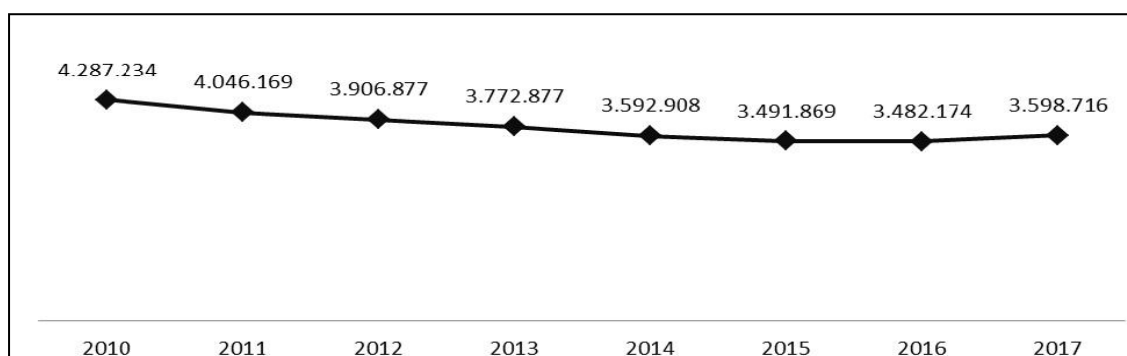
Ensino Médio - Brasil 2010 -2015				
Ano	Migração para EJA		Evasão	
	%	Valor absoluto	%	Valor absoluto
2010/2011	2,0	171.485	12,2	1.046.055
2011/2012	2,2	188.964	11,8	1.013.533
2012/2013	2,2	189.576	11,4	982.347
2013/2014	2,1	181.079	10,9	939.884
2014/2015	2,0	172.574	11,2	966.416

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Tem-se nos quadros de número 2 e também número 3, apresentação da realidade referente a taxa de evasão e também a migração para a EJA mostrando assim a proporção de discentes que no período escolar encontravam-se matriculados na série em 2015 (etapa de ensino seriada no ensino fundamental médio).

De acordo os dados dor Ministério de educação e INEP o ato de matrícula de ensino de Jovens e Adultos, no Brasil, mudou de 3.410.830, no ano de 2000 para o quantitativo de 4.287.234, no ano de 2010, possuindo, dessa forma, um crescimento de forma consistente (MATOS, 2018). Na fase do ano de 2010 até 2017, começamos a perceber uma diminuição do quantitativo de matrículas da EJA no país, significando assim uma redução de 16% para fase compreendida, como apresenta o gráfico 4.

Gráfico 04 – Matrículas na EJA 2010 - 2017



Fonte: Elaborador pelo autor a parti dos dados retirados do QEDU, 2019.

Para o Ministério da Educação, a educação de jovens e adultos servi como um projeto de política global que objetiva universalizar a educação básica de acordo e compromisso estabelecido com desenvolvimento humano, o equilíbrio social, com os aspectos político, econômico, cultural e pautando-se no princípio ético da nação. Nessa visão de confrontar e avançar, sobre a persistência de um nível baixo de escolaridade de jovens e adultos, propostas de programas de incentivo de fomento e estímulo vem sendo ofertada de acordo os vários grupos que formam a demanda, como por exemplo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, chamado de PROJOVEM (CNE/CEB, 2006), e também o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e adultos conhecido como PROEJA, não esquecendo o, Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC- EJA). Os resultados desses programas e também dos projetos até o momento apresenta-se insatisfatórios, haja Vista que indicam um elevado nível de abandono de ensino. (CASARTELLI *et al*, 2016)

No Brasil, o ensino da EJA é ofertado em instituição regularmente de educação tanto pela rede pública quanto também pela rede privada, de acordo a iniciativas não governamentais e governamentais, dessa forma é disponibilizado programas especiais de ensino. Pode-se afirmar que as redes públicas municipais e Estaduais de ensino disponibilizam estruturas diferenciadas para o ensino da EJA isso ocorre em turmas de alfabetização, em turmas também de Ensino Fundamental e por último de ensino médio com um leque variado e diverso de atendimento à população.

O ensino de Jovens e Adultos, em nosso País, mesmo recebendo o FUNDEB, conseguiu ampliar há possibilidade de aumento de financiamento de projetos direcionados para esse formato de ensino, identifica sim que ocorreu uma redução das matrículas nos últimos anos, independente da demanda social buscando a educação e dá garantia constitucional do direito à educação básica. Nesse Prisma, as matrículas no segmento da EJA estão decrescendo de uma forma sistemática ao longo desses anos. No ano de 2014 período o que ocorreu a aprovação do PNE 2014-2024, na educação fundamental, ocorreu uma diminuição de 6,69% e no ensino médio, essa redução foi de 1,38%. Nesse lapso temporal, um volume dessas matrículas, foi localizado em

média de 3,5 milhões, na faixa etária de 15 e 19 anos, uma porcentagem ainda na idade de cursar o ensino regular.

Muitos projetos para o EJA acabaram, no entanto é de responsabilidade da escola preparar um adulto trabalhador. Os projetos e demais eventos, como PROEJA, PAR, o PROJovem e outros fóruns, possui objetivo de assegurar uma estruturação, procedimentos metodológicos corretos e uma educação de qualidade para os discentes da EJA. Por outro lado, existem muitos obstáculos que a educação de jovens e adultos tentam transpor, são eles recurso financeiro reduzido, ausência de incentivo das autoridades, métodos ineficazes, estrutura curricular e programas totalmente distinto a realidade do discente, e um alto índice de desmotivação dos alunos (ALVES; MORAES e NOBRE, 2015).

É sobre modo relevante assinalar, que o plano nacional de educação, 2014-2024 indica três metas direcionadas a EJA para a finalização da Educação Básica estas metas buscam reparar o passado (vencer o absoluto analfabetismo, que afeta a população adulta e também a população idosa), presente (vencer o que se chama de analfabetismo funcional) e o futuro (que no ano de 2024, a população que se encontra entre 18 a 29 anos consiga pelo menos concluir 12 anos de aprendizagem estudo).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p. 11).

Outra meta direcionado ao EJA é a meta 9, esta estabelece a taxa de alfabetização da clientela com 15 anos acima, destacando que, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), a chamada taxa de alfabetização dessa clientela no ano de 2012, constava de 91,5% e o índice de analfabetismo funcional, no qual nessa faixa etária era de 29,4% nesse mesmo ano.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015

e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p.35).

Conforme, os dados disponibilizados no site Observatório do PNE, o Brasil não alcançou a primeira meta, que se tratava taxa de alfabetização com número de 93,5% no ano de 2015, indicando, no ano de 2015, 92,0% da clientela com 15 anos alfabetizada. Esses dados absolutos indicam que 146 milhões de pessoas que apontaram saber ler e também saber escrever, nesse passo cerca de 13 milhões de pessoas analfabetas.

Outra informação importante que tem incomodado o segmento da EJA é a diminuição do número de matrículas que vem ocorrendo nos últimos anos. Há possibilidade que o FUNDEB criado no ano de 2007, pudesse ampliar o processo de matrículas de EJA não está ocorrendo de forma prática. O PNAD no ano de 2015, indica que 52% do povo brasileiro na faixa etária de 25 anos ou mais possuem somente o ensino fundamental completo.

A diminuição das matrículas da EJA no período entre 2014/2015, significou o quantitativo de 2,81%, essa redução observada no ano de 2007, expressou mais de 1,5 milhão. Em outro giro, tem a informação importante de que, mesmo o plano nacional de educação propondo estratégias para estimular o ensino de Jovens e Adultos vinculada e sistematizada com educação profissional, esse formato significa somente 3,09% das matrículas no segmento do Ensino Fundamental e o número de 2,98% de matrículas no ensino médio, E isso mostra que os projetos de políticas existentes estão deixando a desejar.

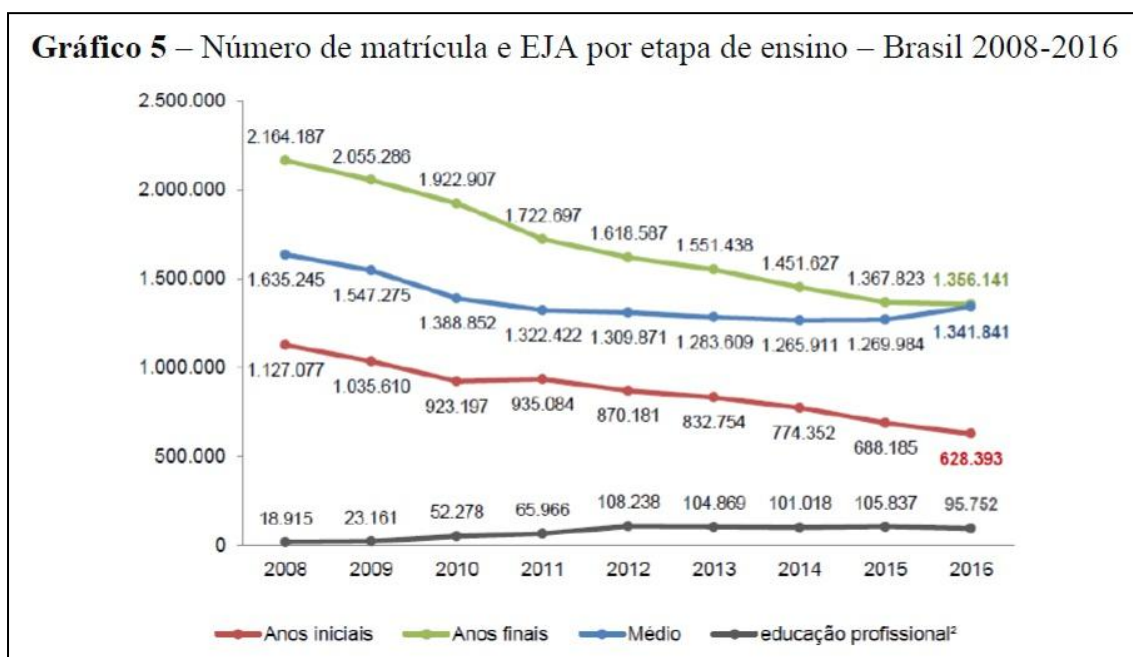
Nesse prisma a Meta 10, refere-se a EJA no segmento de Ensino Fundamental e no Ensino Médio no formato integrado com o ensino profissional. Portanto, os elementos que sinalizam o acesso e a permanência, apontam que necessitam vincular a formação de aspecto geral oferecido no EJA, com o projeto profissional nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, de acordo com os dados da plataforma do Plano Nacional de Educação, as informações dedicam que essa proporção é praticamente sem expressão, pois trata-se somente de 0,4% em 2014.

Continuando o debate sobre a educação de jovens e adultos, é importante indicar que mesmo a temática sendo contemplados nas metas específicas previstas no plano nacional de educação 2014/2024 mesmo sendo

um direito à educação de qualidade e gratuito, as informações estatísticas apontam que existem grandes desafios a ser superado para poder alcançar as metas. As informações correspondentes aos dados do censo de 2015 indicam que existem 2,8 milhões de um perfil populacional na idade de 4 até 17 anos que ainda não frequenta o espaço da escola. Referente a este número, 1.593.143 são jovens na idade dentro do período de 15 a 17 anos.

Informações sobre o PNAD, no ano de 2015 a porcentagem da Juventude de 16 anos que concluiu o ensino fundamental era equivalente a 76%. Um obstáculo existente e a insistência nos índices de reprovação, além do abandono na etapa do ensino médio. De acordo com as informações estatísticas dessa idade do ensino fundamental o segmento da EJA (BRASIL, 2016), apontam que existe uma parcela de discente jovens na EJA, apontando que esse formato de ensino está absorvendo discentes proveniente do estudo regular, talvez aqueles que possui o histórico de retenção e também buscam meios para finalizar seus estudos

Conforme o Observatório do PNE (2017), o Brasil possui 1,5 milhões de adolescentes dentro da faixa etária entre 15 anos até 17 anos ainda fora do espaço escolar, esses adolescentes significam 60% de aproximadamente 2,5 milhões de jovens e crianças entre 4 anos e 17 anos. Mesmo os dados sendo do ano de 2015, a forma que os indicadores seguem esse trajeto pode-se pensar que a meta não foi cumprida, haja vista que não ocorreu nenhum tipo de ação de política pública focada nessa clientela com intuito de resgatar eles para dentro da escola. Os índices de adolescente entre 15 até 17 anos matriculados no segmento de Ensino Médio são de somente 56,4% por outro lado 18% deles estão ainda dentro do ensino fundamental e os outros 14,6% nem na escola estão frequentando.



Elaborado pelo autor, 2019.

Nessa mesma direção existem 3,4 milhões de deficientes ligados a educação de jovens e adultos. No mesmo raciocínio tem-se que um longo período de queda, ações referentes a matrículas correspondente aos anos finais da Etapa do ensino fundamental do EJA mostram tendência de se estabilizar, ainda com uma pequena redução no ano de 2016. A disposição do ensino de jovens e adultos na etapa do ensino médio obteve no crescimento de 5,7% no ano de 2016 por outro lado, a conjuntura ideal deveria ser que todos os discentes conseguisse finalizar ensino fundamental na faixa etária de 14 ou 15 anos e quanto ao ensino médio essa conclusão deveria ser entre os anos de 17 e 18, isso e um ensino regular.

Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo (SOARES, PEDROSO, 2013, p. 253.).

Um destaque importante a acentuar, é que aí já se aprimora conforme o desenvolver do seu público que atende, então deve-se sempre levar em consideração a bagagem cultural e conhecimentos adquiridos ao longo da história de vida de cada decente ponto essa assertiva se comprova através do entendimento de Suárez e Pedroso (2013).

O autor acima afirma que é de fundamental relevância de se levar em consideração o processo de formação do educador que atua com adultos e jovens como também veio fincar a base teórica que ele busca fundamentar suas práticas.

Soares e Pedroso (2013) relatam que as teorias pedagógicas elaboradas baseado em um período da infância, não são indicadas para as características da EJA dessa forma não trazem as informações para as necessidades das demandas surgidas da prática do docente

A evasão escolar é uma situação real nas escolas atualmente, se tratando diretamente aos anos finais do fundamental e do ensino. Dessa forma, essa diversidade, que é evasão escolar, cria uma celeuma dentro da escola e junto aos seus representantes, por identificar os alunos sem uma motivação para os estudos com morosidade no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a evasão possui forte volume na EJA, recebendo estímulos por um leque de elementos que impede e dificulta a presença do discente no âmbito da sala de aula. Freire (2014) relata que são inúmeros os motivos da evasão na EJA, elementos sociais culturais, políticos e pedagógicos. Esses itens citados enfocam que os procedimentos metodológicos pedagógicos necessitam apontar uma proposta pedagógica que as disciplinas possam ficar integradas, já que no mundo, elas são sistematizadas e interligadas e, o adulto por ser formado por um arcabouço de conhecimento traz consigo a prática social, dessa forma os conteúdos devem ser situados vinculando disciplina e realidade

Araújo (2012) elenca que a evasão é um produto de processos que decorrem vários sistemas e que ao materializar consegue se gerar uma reflexão correr atrás de mudanças que possam precaver ou atenuar significativamente o quantitativo de alunos excluídos, assegurando a presença do discente na escola e proporcionando melhorias dentro desse contexto.

Segundo Petralli e Cerutti-Rizzatti (2013), tratando-se de evasão escolar tem um fenômeno presente na Educação, entretanto não se deve considerar que a causa é gerada pela falta de motivação e falta de comprometimento por parte do discente no que se trata em permanecer no espaço escolar. Os autores ressaltam que esse fenômeno está longe de ser somente o reflexo da falta de automotivação ou também da ineficiência no ato ou tentativa de motivar os discentes a permanecerem no espaço escolar, muito menos a falta de

esforço por parte dos mesmos, é justamente o oposto, a evasão é resultado de um processo e resultado de um retorno do cenário vivido por essas pessoas no ambiente da escola.

O fenômeno da evasão se apresenta como um ato evasivo, da forma que finaliza no processo para fugir dos compromissos. Essa nomenclatura qualifica o ato de fuga, então compreende-se evasão pelo ato de fuga escolar durante o período letivo ou pela inércia de não ocorrer a matrícula, é entendido como uma desistência do curso, pois acaba o vínculo entre aluno e escola (SILVA, 2015).

A evasão escolar é uma temática que atinge todos os níveis de educação, desde os primórdios, desafiando todos os especialistas e agentes envolvidos na educação. Este fenômeno conceituado como o abandono da escola, sobrevém em prejuízos diretos para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, como a não qualificação e a falta de oportunidade de empregos (SANTOS, p. 62).

Portanto, é cristalino que quando se refere a EJA, tem-se que reconhecer as particularidades dos discentes que aceitam o desafio em se matricular, se pautar também na LDB de 1996 e nas diretrizes curriculares nacionais direcionadas a EJA, buscando assim contribuir para qualificar a política específica para essa clientela. Também é necessário ainda com todos esses suportes jurídicos, atividades implementadas com maior eficácia e qualidade com intuito de melhorar os índices de ingresso e conclusão.

No caso dos cursos de EJA, há uma grande flexibilidade quanto à composição do tempo das diversas etapas e do conjunto de etapas necessárias à conclusão dos cursos. Essa tradição constituiu-se a partir da ideia de que jovens e adultos devem frequentar cursos com tempo menor do que aquele do ensino regular. Dois fatores costumam fundamentar tal característica. O primeiro deles é aquele que justifica o tempo menor para que o jovem e o adulto possam recuperar o tempo perdido; portanto, devem realizar o curso de forma mais rápida. O segundo entende que a experiência de um adulto, sua maturidade, seu aprendizado através da vida, o faria um cidadão com conhecimentos que deveriam apenas ser complementados pela experiência escolar (HADDAD, 2007, p. 204).

É importante fazer o destaque que a existência de uma legislação que assegura a oferta, o egresso, pautada nas diretrizes curriculares nacionais, na formação do professor, e demais outras particularidades que são vinculados na EJA, são de extrema importância. No entanto, mesmo com a existência de leis

e mecanismo que vão possibilitando o avanço dos projetos coletivos favorecendo que seja implementada e efetiva as consolidações dos direitos coletivos, ainda assim, não são suficientes para garantir que esse sujeito que está fora da sala de aula, e o que está estudando em um período letivo que não condiz com a sua faixa etária, permaneçam e concluam. (CASARTELLI *et al*, 2016)

É importante afirmar, que a defesa do direito a educação, no campo da EJA, é produto de uma longa história de luta do ensino brasileiro, sendo que é um produto de um formato de educação, que visa garantir o direito de estudar para todo povo brasileiro que não conseguiu concluir seu estudo na idade correta.

Assegurado no plano nacional de educação 2014/2024 que, dentro de suas metas, debate a erradicação do analfabetismo articulado com a possibilidade de promover a população que está fora de faixa etária para estudar, um compromisso adequado para formação escolar.

Diante dessa temática e após a leitura, podemos inferir que a evasão pode ter diversos motivos e ainda impacta na qualidade de vida da clientela e nas suas expectativas para o futuro. Até mesmo adequação profissional deve ser levada em conta frente o ajustamento a realidade do educando

Nesse capítulo, teve-se o intuito de realizar um recorte do aparato jurídico e das políticas públicas e índices já levantados referente ao ensino de jovens e adultos no Brasil. Assim, foi possível visualizar que os números ainda estão um pouco distantes do esperado para nossa conjuntura.

2.6. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia

Pautando em marcos históricos, pretende-se como objetivo, efetivar-se a análise das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia *como* também da Resolução 02, CNE/CP/2015, elucidando a formação do pedagogo entrelaçando com a educação em geral no Brasil.

Existe uma inquietação em desenvolver uma linha de pensamento, especialmente dentro da questão de como se comporta a teoria e a prática dentro do processo de formação do pedagogo, a partir da tão debatida, diretrizes curriculares do curso de pedagogia, sem perder o foco da inserção desse tema no cenário maior do ensino brasileiro. (SAVIANI, 2006)

É sobretudo relevante assinalar que aprovação das diretrizes curriculares do curso de pedagogia, segue uma linha de longa trajetória, pautado em uma base encontrada na constituição federal de 1988 de modo especial nos dispositivos 205 a 214.

Entre os dispositivos destacados cabe chamar a atenção para o artigo 212,1 que está previsto:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nessa direção, esses valores podem ser aumentados, conforme a emenda constitucional nº 59, de 2009, que transforma o Artigo 214, abarcando o inciso VI: que define objetivos de crescer os recursos públicos direcionados ao ensino como uma determinada proporção do produto interno bruto.

Nesse sentido cabe destacar pena que na Constituição Federal existe um princípio de ensino no Brasil que versa sobre a valorização dos profissionais do ensino assegurando pautados na lei, um plano de carreira para o magistério, um piso de salário profissional e acesso ou ingresso exclusivamente por via de concurso público pautados em provas e títulos (TROJAN, 2008)

Quanto a plano de carreira para adolescência, foi criado uma enorme dificuldade, pois cada entidade federativa faz o seu. Haja vista que o Brasil é identificado como uma República Federativa que se compreende, com a União,

26 estados e o Distrito Federal, somados às 5565 cidades, e que cada uma possui uma faculdade de ter o seu sistema de ensino (TAGLIAVINI, 2019)..

Pontuando sobre os concursos públicos a Carta Magna buscou estabelecer regras para o acesso a função de professor efetivo. Referente ao concurso público na nossa Constituição Federal definiu como forma de efetivar um docente por outro lado um ano de 2010 Governo do Estado de São Paulo de acordo com a própria secretaria tira em seu quadro 46% de docentes como temporários. Isso mostra que a norma constitucional não vem sendo seguida. Outro ponto é referente ao piso salarial dos docentes da rede pública regulamentado pela lei 11738/2008 o valor de R\$ 950. Do projeto de lei do novo PNE é propõe:

Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente

Já conforme é determinada na Constituição Federal de 1988, no inciso XXIV, do artigo 22 "compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da Educação Nacional". Por este motivo, em razão da promulgação da Constituição Federal, no período das décadas de 80 e 90, existiu uma efervescência de discussões educacionais, incentivada pelos debates sobre o entorno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Esses debates circulavam em volta de um substitutivo que iniciou a ser gestado no mês de março de 1989, no primeiro projeto de LDB com base em uma proposta elaborada por Demerval Saviani.

As discussões entre a sociedade civil e as forças do governo, na aprovação da LDB e os pontos referente a reforma Educacional dos anos 90 foram bastante analisados estudado por intelectuais com Demerval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury dentre outros (TROJAN, 2008)

A LDB no seu dispositivo artigo 3, 8º, seguindo a Constituição Federal, entende como um princípio da educação "a valorização do profissional da educação escolar" as temáticas que chamavam mais atenção dentro deste trabalho estão elencadas nos artigos 61 a 64 da LDB

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Após definir que os Institutos Superiores de Educação deviam fazer a manutenção, dos cursos normais superiores, como também dos cursos formadores de profissionais para a educação básica, e não somente cursos formadores de docentes, essa nova roupagem institucional confrontava a à continuidade do Curso de Pedagogia. Segundo Saviani (2009, p. 148):

Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221)78. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006.

Quando se fala em um curso de formação rápida, pouco investimento, entende-se que a procura é maior pela acessibilidade, ocasionando dificuldades para a manutenção dos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2006)

Pimenta (2002, p.7s) pergunta:

E por que os ISEs não se proliferaram como se esperava? Porque os movimentos dos educadores reagiram fortemente contra essa criação. Mas, sobretudo, porque a população de imediato identificou o seu curso mais visível, o Normal Superior, como um curso superior de segunda categoria, que se identificava, no nome, ao que já conheciam, o Curso Normal médio, e menor em relação ao curso de Pedagogia, quer no âmbito de suas representações sobre esse curso, quer pela maior valorização do

diploma de pedagogo nos estatutos do magistério dos estados e municípios. Esse dado cultural os legisladores de então não haviam previsto. Apesar de que em alguns lugares do país ocorreu considerável proliferação de ISEs, em decorrência de uma fragilidade dos cursos de Pedagogia na formação de pedagogos e de professores para as séries iniciais. Nesses lugares, o forte empenho do setor de mercado interessado nesse segmento, deu resultado.

É importante destacar os dados do INEP do ano de 2006 falam que havia no Brasil aproximadamente 1.437 cursos de licenciatura em pedagogia, e aproximadamente 1.108 cursos normais superiores.

Um estudo realizado na data de 9 de julho do ano de 2009 no portal do INEP, especificamente no campo de cadastro de educação superior, revelou um raio-x de 2.579 cursos de pedagogia e constatou 459 cursos de normal superior. Portanto como ilustrado acima percebe-se uma redução do número de cursos normal superior no período de 2006 a 2009 em relação aos cursos de pedagogia. É possível perceber ainda que em um estudo mais minucioso, que vários cursos intitulados normais superiores que se encontra ainda cadastrado, estão em processo de extinção, ou seja, migrando para curso de pedagogia 1.365 graduações de curso de pedagogia e apenas 146 cursos normais superiores (TROJAN, 2008)

Em outro giro, percebe-se que existe algo contraditório se observar o artigo 62 da LDB que autoriza a formação ensino médio, no formato normal, para docentes da Educação Infantil e também docente das séries iniciais e ensino fundamental, e o dispositivo 87 da referida lei trata no seu Parágrafo 4º "até o fim da década da educação somente será admitido professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Operadores do direito analisando o texto do dispositivo 87, nas disposições transitórias, o qual não supera o que está disposto no corpo da lei no artigo 62. Nesse mesmo significado existiu manifestação do Conselho Nacional de Educação pelo parecer CEB 5/97 aprovado em 7 de maio de 97 (BRASIL, 2006).

Uma informação importante tratando da secretaria de ensino superior do ministério de educação, através do edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997 começou uma atividade para elaborar as diretrizes curriculares requerendo as instituições que encaminhasse projetos com as seguintes indicações.

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade

O processo de reforma curricular começou para as graduações de uma forma bem geral, como pode-se perceber com a citação acima e também em todo o documento, envereda pautado nos seguintes princípios que norteiam: uma flexibilidade curricular e também na dinamicidade do currículo, isso contribui com processo de criatividade, por outro lado, também, corre o risco de levar há um currículo com muitas lacunas; e, adaptação das necessidades do mercado profissional, não esquecendo da teoria do capital humano; sistematização entre a pós-graduação e a graduação; destaque na formação geral, o que permite a flexibilidade no mercado de trabalho e, também, caso fique está sendo superficial e, existe o risco de não informado oficialmente nada; estabelecimento de competências e habilidades. Dentro da essência da LDB, o ponto mais relevante é a, pois, o de transformar o formato dos cursos de graduação com uma maior flexibilidade o que pode direcionar a uma formação polivalente, fazendo com que os diplomados mas intercambiáveis, conforme o mercado preciso. No ano de 1997, ocorreu a aprovação do Parecer CNE/CES 776, que define os parâmetros para a preparação das Diretrizes Curriculares de graduações. Sendo seu alicerce a flexibilidade e o olhar para o mercado de trabalho. Isso é cristalino ser olharmos para os princípios que, conforme o Parecer, necessitam nortear as diretrizes:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do

conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (TAGLIAVINI, 2019).

Com suporte sobre os princípios, e com o objetivo de organizar as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, definida pela portaria Sesu MEC, nº 146 de 10 de Março de 1998, uma comissão de especialistas formada por docentes com notório saber na área, após debates e discussões entre os pesquisadores e as demais organizações, a comissão de especialista entregou, no ano de 1999, uma proposta direcionada, a diretoria da secretaria de ensino superior do Ministério da Educação, esta proposta nem foi analisada em razão de ocorrer uma contradição do dispositivo 63 da LDB, que direcionava os cursos normais superiores, definido no Instituto Superior de educação, a formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e o rascunho das diretrizes que propunham que a formação se daria para o curso de pedagogia. Aguardava-se assim ser regulamentado no Instituto Superior de educação e o normal superior o que ocorreu o setembro do mesmo ano, com a publicação da resolução 1/99 do Conselho pleno do CNE que se inicia, “Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica [...]” (TAGLIAVINI, 2019).

O entendimento sobre o normal superior, dentro de uma carga horária de 3200 horas está descrito no artigo 6º, que trata que o mesmo é aberto para aqueles que estejam em conclusão do ensino médio, necessitando formar profissionais que tenham condições de atuar no segmento do infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, também na Educação Especial, na educação indígena, e na educação de jovens e adultos

O curso normal superior, pauta-se na formação para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais, acabaria vindo fragmentar e

fragilizar o processo de formação do educador do ensino básico, centralizando-se no ensino, e fugindo do ato da pesquisa, e provocando dentro dos cursos de pedagogia uma crise de identidade a partir disso (SAVIANI, 2006).

Desde o ano de 1999, vários documentos foram encaminhados ao CNS com intuito de fortalecer um projeto construído pela comissão de especialista, tendo como exemplo o posicionamento conjunto das entidades, disposto em novembro de 2001.

Importante dizer que nesse documento além de reforçar o projeto enviado buscou-se enfatizar duas situações: situação 01, a base da graduação em pedagogia e à docência. O curso de pedagogia forma o profissional de ensino para desenvolver sua atividade da educação, no processo de organização e gestão do sistema de ensino, buscando a difusão do conhecimento e gestão de projetos educacionais, e de forma paralela uma licenciatura e um bacharelado pronto.

É importante trazer a lume, o pensamento de Kishimoto (1999, p. 61),

O curso normal superior, recriado pela lei 9394/96, traz uma polêmica ao separar a formação docente da universitária, propor um curso com menor tempo de formação, fragmentar o cuidar do educar e desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pelo curso.

A estudiosa lembra ainda:

Outro aspecto que inquieta é a separação entre a formação profissional e a universitária. O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1999, 74)

É importante pontuar que o decreto presidencial nº 3276, datado de 6 de dezembro de 1999, em seu parágrafo 2º do dispositivo 3º (artigo), afirma que " a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente em cursos normais superiores"; suprimindo assim as cobranças dos professores, especificamente os que lutavam pelo curso de pedagogia, que passavam por risco de extinção, o decreto nº 3554 de 7 de agosto de 2000 alterou a nomenclatura exclusivamente por preferencialmente.

As graduações de pedagogia dessa forma conseguiram ganhar tempo em relação ao processo de formação do professor para esses níveis de educação (BRASIL, 2006)..

No ano de 2000, o governo federal através do Ministério da Educação apresenta uma proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2019). Através de um documento, condenado pelo pesquisador Gilmar Ramos de Mello, o termo pedagogia suja uma única vez no texto elaborado, que aborda a seguinte temática:

1. Reforma da educação básica;
2. Demandas da reforma da educação básica;
3. Suporte legal da formação de professores;
4. Questões a serem enfrentadas na formação inicial;
5. Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores;
6. Diretrizes para a formação de professores.

Mesmo se não tivesse um dispositivo, como esse documento para debater a educação de competência dos pedagogos, porém de todo ensino básico, é de causar estranheza que a nomenclatura pedagogia tenha sido citados somente uma vez. Esse documento traz como proposta que a educação básica possa ser visualizada como um conjunto integrado, articulada da educação infantil até chegar no ensino médio e aponta o entendimento de que a existência de uma reforma curricular, necessita de uma ferramenta que altere as propostas do ensino básico. Importante destacar também, a precisão de uma nova organização institucional, com definições e conteúdos estruturados que atendam os anseios de atuação do docente, definindo a articulação, entre as instituições de ensino que trata da formação inicial como também dos sistemas educacionais (BRASIL, 2006).

Após realizar o estudo dos dispositivos legais da formação docente, com foco na LDB, no Parecer 01/99 CP/CNE e no Decreto 3276/99, cabe-se afirmar que documento realiza um mapeamento dos principais pontos que devem ser analisados no processo de formação Inicial. Isso trata-se do X da questão,

conforme nosso ponto de vista. O documento inicia apontando o entendimento de Milton da Silva Rodrigues em 1959 na USP:

Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância de duas finalidades – a da formação de cientistas e a da preparação de professores secundários – na realidade, persegue uma só, a primeira. Os que ficam para a segunda são os que fracassam em relação à primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É desumano para os alunos; é um desperdício para a sociedade⁸⁸. (MEC, 2000, p. 21)

Falando ainda do documento, deve-se lembrar que os problemas a serem encarados podem ser assim organizados (TAGLIAVINI, 2019):

- a) segmentação da formação e inadequada relação teoria-prática, e entre conteúdos pedagógicos e conteúdos de ensino (que não merecem atenção necessária);
- b) isolamento das escolas de formação em relação à educação básica e aos outros espaços existentes na sociedade;
- c) desprezo à pesquisa e ao acesso às tecnologias da informação e das comunicações;
- d) desconhecimento da cultura trazida pelos professores e falta de possibilidades para aperfeiçoamento cultural.

Esse cenário é preocupante e pode ser considerado um dos pontos para a gente entender a ausência de sucesso na educação básica. Com o intuito de contrapor, o mesmo documento, aponta os princípios orientadores que podem gerar uma reforma na formação de docente centralizada nas competências como formas estruturais de inteligência, ou melhor dizendo, operações e ações executadas para definir relações dos objetos apresentados, fenômenos, situações e pessoas que necessitamos conhecer. No entanto deve-se ficar atento para não perder de vista os conteúdos, pois eles são protagonistas nesse propósito, haja vista que quer através da aprendizagem dos conteúdos que ocorre a construção e a evolução das competências. Em outro momento a avaliação é apresentada como elemento integrado do processo que ocorre a formação, haja vista que favorece diagnosticar pontos relevantes, mensurar os produtos alcançados levando em conta as metas propostas e perceber mudanças no trajeto que eventualmente precisar.

Assim, a diretrizes para formação de docente, de acordo este documento terão foco nas competências (MEC 2000, 48ss) seguindo essa direção, o documento aborda os presentes temáticas: estruturação curricular; estruturação institucional das escolas que trabalham com formação; processos avaliativos graduação de formação de docente executadas pelas instituições

que trabalham com a formação; processo avaliativo das graduações de formação docente a ser implementado no nível do sistema de educação.

Professores estudam esse documento identificam o claro desafio em participar de forma efetiva do mercado, ainda que devesse considerar a evolução das forças de produção, e a batalha na direção de mudança social. Isso pode ser percebido no discurso realizado pela ANFOPE/ FORUMDIR.

No cerne dessas lutas, encontra-se o reconhecimento da educação como uma prática social capaz de reproduzir, mas também de inovar e restaurar forças de intervenção e transformação social. No entanto, é preciso que explicitemos a que e a quem encaminhamos os projetos que advêm desse processo. Isto é, se restringimos a vinculação da educação à produtividade no seio dessa sociedade que ora temos, ou, de outra maneira, sem negar a importância de vincularmos os projetos educacionais à produção da existência, encontramos formas de organização, sistematização e expressão de um projeto comprometido com a revisão das relações sociais de produção e, portanto, com um novo homem a assumir essas relações. (TAGLIAVINI, 2019).

As organizações confrontam vários pontos do documento, inicialmente, e citado que o produto se apropria da educação, que começa a mensurar a qualidade e quanto rende os resultados, segundo critérios definidos na avaliação; existe também um foco nas competências e também nas habilidades para formar docentes para o status quo do ensino básico, sem espaço para ser contestado, no terceiro ponto, é a prática e a teoria na ser bem definida, levando para um tecnicismo. Tem-se ainda a celeuma da separação da licenciatura e o bacharelado, que muitos falam que distanciam o ensino da pesquisa, pois, é focado mais no conteúdo do saber fazer, sem ter o debate crítico da escolha do conteúdo e como eles devem ser produzidos. Existe também o problema sobre a falta de debate sobre financiamento do ensino, o que fragiliza para um debate de se privatizar, portanto são celeumas significativas.

Com base nessas análises dos docentes, a ANFOPE/FORUMDIR indica a ser observado (TAGLIAVINI, 2019):

1. preocupação com a formação que considere a vida humana em todas as suas dimensões, manifestando-se em uma proposição de educação omnilateral;
2. a docência deve ser a base da formação;
3. considerar o trabalho pedagógico como foco no processo de formação, porém sem abrir mão de uma sólida formação teórica;
4. garantia de ampla formação cultural;
5. a articulação entre a proposta curricular e as vivências no campo escolar e em outros campos de atuação docente ao longo do processo de formação, desde o início do curso;

6. a assunção da pesquisa como princípio educativo de formação, sem desvincular as diferentes formas de constituição e materialização da pesquisa;
7. a possibilidade de vivência e análise das formas de gestão democrática; o desenvolvimento e a reafirmação do compromisso social e político da docência;
8. reafirmação constante sobre os diferentes projetos de formação do professor e suas condições de trabalho e de existência;
9. avaliação permanente dos cursos de formação;
10. conhecimento das possibilidades de trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional

Esse projeto debatido pelo meio científico finalizou no parecer e aponta as diretrizes curriculares nacionais para processo de formação de professores do ensino básica, no ensino superior na licenciatura plena.

Seguindo o resgato do processo histórico da preparação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aponta-se abaixo os principais documentos que ajudam a concepção do projeto de formação dos pedagogos.

Começamos pelo Parecer 133 de 30 de janeiro de 2001, do CNE/CES, que faz uma explicação referente à formação de docentes para agir na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que ela será desenvolvida em Curso Normal Superior ofertada por Institutos Superiores de Educação. Ainda falando do mesmo período, são divulgados o Parecer CNE/CP 27/2001, que transforma item 3.6., alínea “c” do Parecer CNE/CP 9/2001, que versa dos estágios, também o Parecer CNE/CP 28/2001, que cria a nova redação do Parecer CNE/CP 21/2001, constituindo a duração e também carga horária dos cursos de Formação de Docentes do ensino básico, no nível superior, na graduação plena e no curso de licenciatura, avigorando o mínimo de 2.800 horas, não conseguindo ser integralizado em período menos de três anos, isso tratando do Curso Normal Superior (TAGLIAVINI, 2019).

No período de 2001, ocorreu o ato que sancionou a lei que define o plano nacional de educação (Lei 10.172/2001) no qual o item 4, versa sobre o magistério da educação básica. Foi realizado em um diagnóstico com base nos dados do MEC no qual deixou transparente a deficiência no processo de formação de professores para o ensino infantil e séries iniciais da educação fundamental (BRASIL, 2001, p. 137ss). Tratando-se da Educação Infantil, tem-se um quantitativo de 29.458 professores, no que se refere ao Ensino Fundamental, supera-se 100 mil docentes que necessitam de formação.

É importante destacar que a lei que dá vida ao Plano Nacional de Educação se responsabiliza pelos princípios: na fase da formação inicial necessita ultrapassar o debate da dicotomia entre teoria e prática e a separação da formação pedagógica do processo de formação na área de conhecimentos específicos, que são abordados na sala de aula; na fase da formação continuada a responsabilidade se dá pela evolução do avanço científico e da cobrança de um nível de conhecimento profundo mais amplo da construtora da terra. Esse projeto dessa forma necessita de uma atenção diferenciada na formação permanente dos educadores.

Baseando-se nisso, o Plano define os seguintes princípios com a finalidade de focar no processo de formação dos educadores, uma preparação cultural, formação teórica consistente dos conteúdos tanto pedagógicos quanto específicos, um olhar clínico no aspecto formativo, observando sempre a pesquisa, atividades interdisciplinar, sistematização da teoria com a realidade inserida, vinculando com economia, com o cenário econômico pautando-se na tecnologia dentro de um processo que se inicia na formação inicial. (BRASIL, 2001).

Tendo como o plano como alicerce foi estabelecido os seguintes objetivos e metas (BRASIL, 2001, p. 144ss):

1. estabelecer planos de carreira com piso salarial e jornada integral num único estabelecimento, tendo garantido o tempo para estudo, preparação de aulas e reuniões;
2. garantir que, em 5 anos, todos os professores de Educação Infantil e séries iniciais tenham pelo menos o Ensino Médio adequado;
3. que em 10 anos, 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 100% dos professores de Ensino Médio tenham formação específica em nível superior;
4. estabelecer, dentro de um ano, as diretrizes para formação de professores⁹³;
5. formação específica para a inclusão e para o respeito e difusão dos elementos culturais e religiosos dos indígenas, afro-brasileiros e trabalhadores rurais;
6. formação docente em serviço, presencial ou a distância, generalizando as licenciaturas em período noturno nas IES públicas;
7. interiorização da formação de professores;
8. expansão dos cursos de especialização, mestrado e doutorado com ênfase na formação de pessoal especializado na educação;
9. formação de professores para a alfabetização, em convênio com estados e municípios;
10. formação de pessoal técnico administrativo para a educação;
11. avaliação periódica do trabalho educacional.

Analisando os objetivos e metas, percebe-se que a formação do pedagogo, ultrapassou os debates centrados somente em teóricos, existiu toda uma preocupação que buscou sistematizar a atuação do pedagogo, pensando desde a formação inicial, até chegar o momento em que a academia o lhe entregava ao mercado de trabalho, percebendo que o simples ato de formar não poderia ser de forma superficial, foi pensado como seria a atuação desse profissional dentro da realidade plural, complexa e contraditória.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Tipos de pesquisa

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa teórica bibliográfica no primeiro momento. Esta escolha se deu pela importante sustentação teórica advinda com estes dois tipos de pesquisa. E ainda por meio de pesquisa de campo do tipo exploratória descritiva. Pesquisa descritiva, pois segundo Manzato & Santos (2012, p.4), esse tipo de pesquisa “propõe buscar, registrar, analisar e correlacionar as informações obtidas, sem poder alterá-las ou manipulá-las”. Além disso a pesquisa foi realizada através de uma pesquisa de campo para designar os resultados e assim discuti-los

3.2. Local de realização da pesquisa

Escolas Estaduais que ofertam o modelo de ensino EJA no município de Macapá no Estado do Amapá, localizada na região norte do Brasil.

3.3. População e amostra da pesquisa

A escolha do público foi de forma intencional por conveniência, face as dificuldades apresentadas pela instituição governamental em liberar para que a investigação fosse realizada.

Foram selecionados docentes (população de 56 docentes) e discentes (população de 487) de três escolas estaduais de EJA. Tendo a participação docente e discente voluntária na pesquisa, para tal obtivemos uma amostra de 15 docentes (Grau de confiança foi de 95% e a margem de erro foi 6%), e 48 discentes (Grau de confiança foi de 80% e a margem de erro foi 9%), de acordo com o teste de cálculo de amostra apresentado por <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

3.4. Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de um questionário contendo questões objetivas e subjetivas. O questionário fora aplicado aos discentes do 3º ano do ensino Médio, sendo livre a opção de participar do estudo. Este questionário foi previamente testado e aprovado pelos avaliadores especialistas.

3.5. Análise dos dados coletados

Os resultados foram analisados de forma quanti e qualitativamente por meio de análise descritiva de percentual simples.

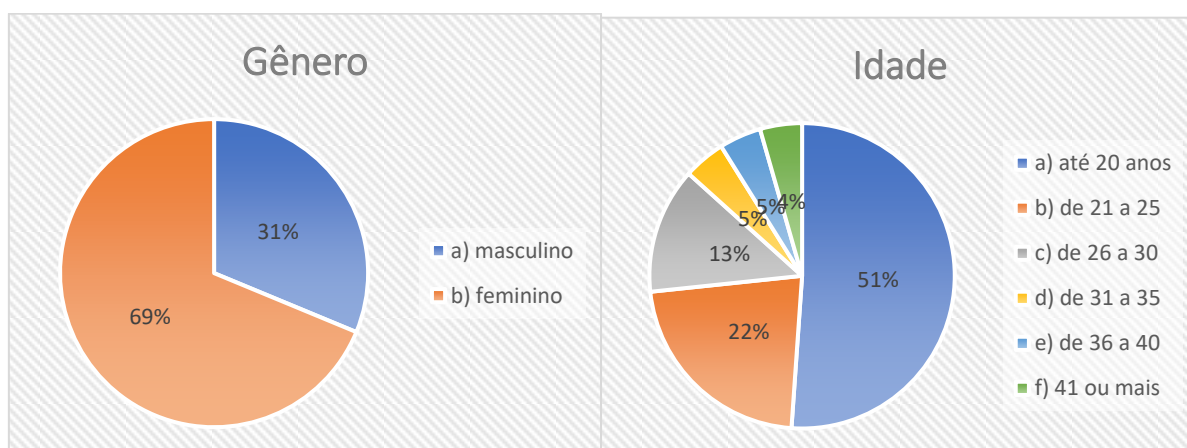
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto, em relação à atuação do pedagogo na perspectiva do trabalho coletivo na organização da Educação de Jovens e Adultos, é que se priorizaram alguns critérios na elaboração da produção didática visando uma contínua reelaboração da experiência profissional, de modo que o pedagogo possa pensar sua ação. A ideia que se desenvolve é que o ensino ocorra em contextos sociais específicos, tais como as aulas, as escolas, os sistemas de ensino, as culturas e as relações entre esses contextos; para isso, a teoria torna-se indispensável.

Mediante essas perspectivas e variáveis em que são submetidos os pedagogos, observou-se algumas lacunas referente sua atuação, para tanto, deve-se observar algumas características que envolvem esses educandos, para que se permeie o contexto em que a pesquisa está inserida e assim poder concluir as reais dificuldades do pedagogo e a sua importância nesse processo.

Quando se trata de gêneros dentro desse âmbito educacional, nota-se a presença feminina como maioria, sendo 69% neste estudo, pesquisas anteriores corroboram a presença feminina, Oro, Weschenfelder e Stecanela (2010. p. 8) afirmam que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 54% dos alunos de EJA são mulheres, com baixa renda e na faixa etária entre 18 aos 39 anos.

Gráfico 6 – Gênero e Idade do discentes pesquisados

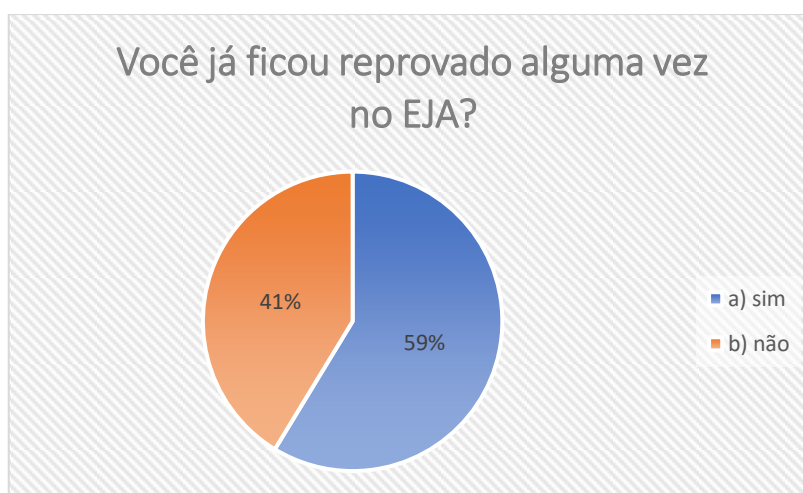


Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Ao abordar as questões de gênero como elemento de análise e reflexão teórica, Scott (1995) nos oferece elementos importantes para a análise aqui pretendida. Seu estudo foi considerado um marco histórico que fundamenta epistemologicamente o conceito de gênero, definindo-o como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Isso significa dizer que o gênero está ligado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade, baseados nas relações de poder, já que estas não são neutras.

Outra vertente a ser abordada são os aspectos educacionais propriamente dito, os educandos foram perguntados se alguma vez ficaram reprovados no EJA, e segundo o gráfico, 59% já ficaram reprovados alguma vez, isso pode se dever ao fato que 50% dos perguntados praticam outras atividades que não envolve educação, sendo alguns relatos sobre empregos informais.

Gráfico 7 – Você já ficou reprovado alguma vez no EJA?



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

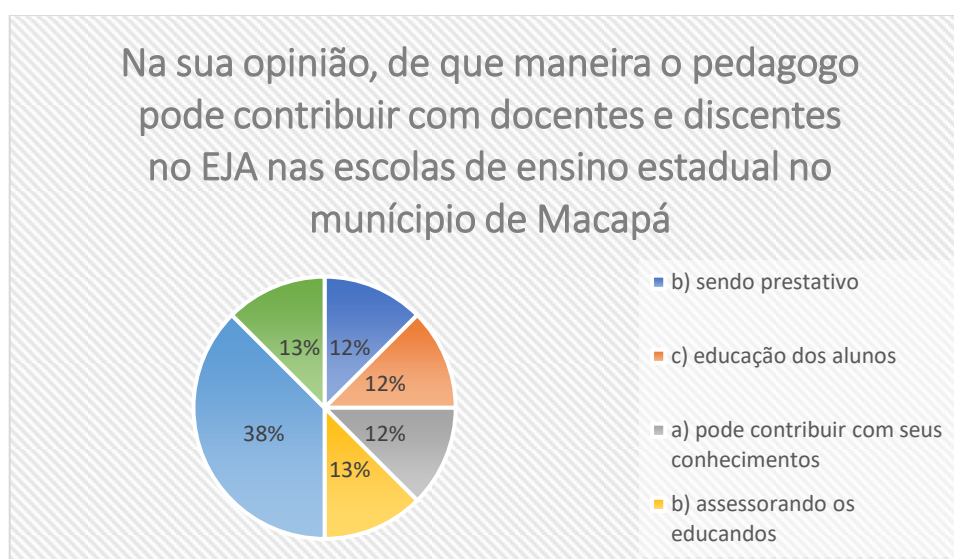
Outra questão aponta a formação continuada desses alunos, mais da metade deles não participaram de nenhum outro tipo de formação, e 50% exercem atividades profissionais corroborando com o estudo de Albuquerque (2017), onde 50% dos alunos afirmam estar presente no EJA com o objetivo apenas de concluir o ensino médio.

Quando abordamos sobre a atuação do pedagogo, 78% afirma que há pedagogo atuando na instituição e 18% não sabem sobre suas atividades. É importante que os educandos conheçam o pedagogo e tenham conhecimento sobre

o seu trabalho, compreender de fato a função do pedagogo na EJA e as múltiplas funções que ele desempenha é essencial para que haja uma análise crítica, resultando na consistência e consciência em seu trabalho (COVATTI e ALVES, 2013). Portanto, polemizar, indagar e problematizar suas práticas já cristalizadas faz-se necessário, para que a postura tarefaira, sem planejamento e sem metas orientadas sejam evitadas.

A partir do entendimento sobre a real função e importância do que pedagogo, 78% acredita ser muito importante e 22% admite crer ser parcialmente importante, isso pode se dar pelo fato da falta de conhecimento da atuação do pedagogo presente na escola. A importância do pedagogo na visão dos educandos está calcada nas contribuições que este profissional pode fazer mediante ao desenvolvimento educacional desses alunos, segundo o gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Na sua opinião, de que maneira o pedagogo pode contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

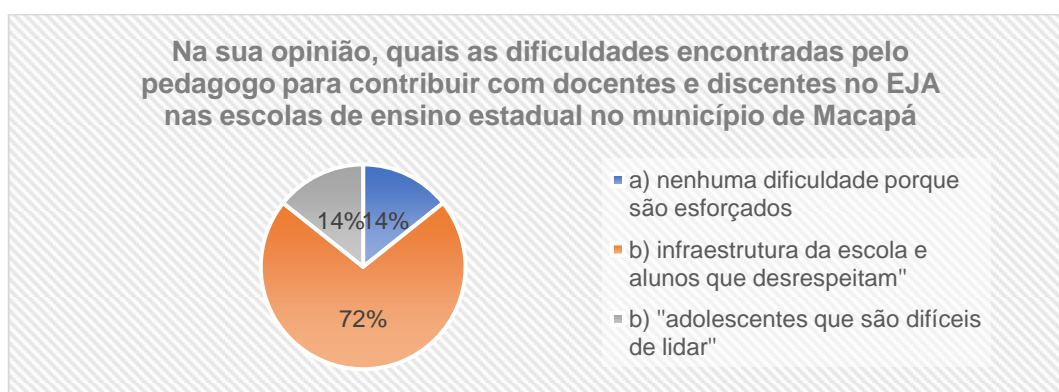
A mediação pedagógica ocorre muitas vezes com diversidades de funções que são determinadas através das ocorrências conflituosas do cotidiano escolar, que ocupam a maior parte do tempo deste profissional, que acaba secundarizando a sua função específica, em detrimento a outras de cunho pedagógico ou não (COVATTI e ALVES, 2013). Por isso, é importante ressaltar que a atuação do pedagogo não está

limitada nos contratempos dos alunos referentes as áreas de conhecimento do EJA, mas deve estar direcionada ao coletivo, aquele que articula a concepção de educação da escola, visando práticas pedagógicas que proporcionem as mediações políticas, sociais, culturais e históricas da escola.

Saviani (1985, p.30), afirma que “o pedagogo é aquele que domina a sistemática das formas de organização do processo cultural da escola”. Assim, é na conquista dessa profissionalidade que devemos continuar trabalhando cada vez mais para uma educação de qualidade junto ao coletivo dos profissionais da escola.

Para isso, foi observado também o que os discentes consideram como entrave na atuação do pedagogo, e a partir disso foi observado que o pedagogo por si só não encontra dificuldade no que se diz respeito a sua formação, mas por fatores externos a eles.

Gráfico 9 – Na sua opinião, quais as dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Então, é possível destacar que, para os alunos, os pedagogos não encontram dificuldade pois são esforçados e que os maiores problemas estão na infraestrutura da escola e no desrespeito de alguns educandos perante esses profissionais. Lima e Zanlorente (2014) reiteram que os profissionais, especialmente docentes que assumem suas funções na EJA, geralmente são os mesmos que atuam nas escolas de ensino regular, e que não tiveram incluídas na sua formação as exigências características desta modalidade de ensino, então, muitas vezes não sabem lidar com o público dessa modalidade, visto que, em sua maioria, são periféricos de baixa renda, logo possuem uma estrutura educacional precária. Outro ponto a se destacar

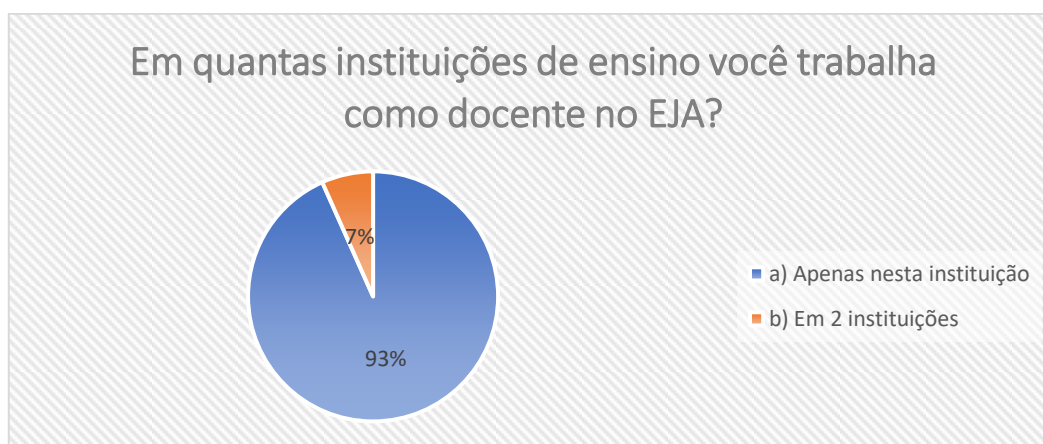
é que, quando perguntados, os docentes informam que 34% trabalham na instituição entre 3 a 5 anos, e 20% de 1 a 2 anos nessa categoria de ensino, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Há quantos anos você ministra aulas para estudantes do EJA nesta instituição?



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Gráfico 11 – Em quantas instituições de ensino você trabalha como docente no EJA?

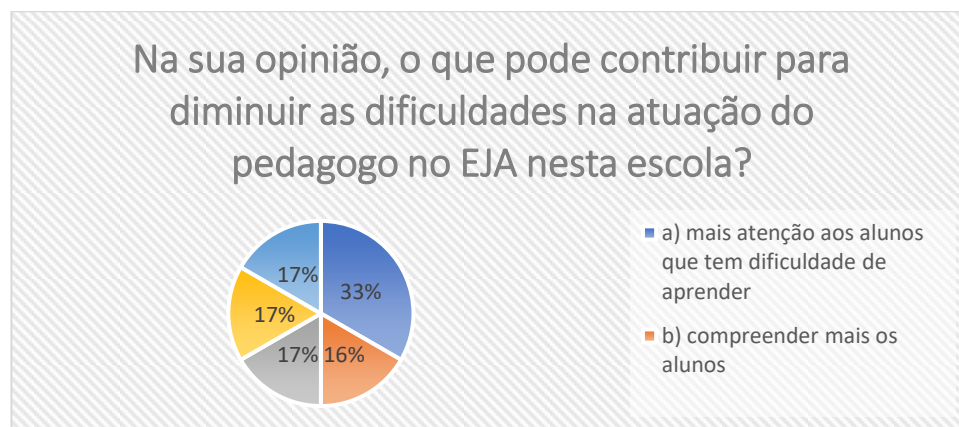


Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Ou seja, podemos levar em consideração também o tempo de experiência dos profissionais que atuam nessa educação. Segundo Lima e Zanlorense o tempo em que o profissional se encontra na área, é ligado à organização escolar, tempo de ação pedagógica; vivido, tanto do docente nas suas experiências pedagógicas, formação e ação, quando do discente, nas suas experiências sociais, escolares e pedagógicas, tempo destinado à escolarização e socialização do conhecimento. Por isso essa experiência com esses alunos contribui para a mínima dificuldade em que eles poderiam ser submetidos.

Porém, é importante salientar a visão dos discentes em relação as contribuições do pedagogo na instituição, e nota-se que, equivocadamente, os alunos a atribuem apenas às suas adversidades mediante a compreensão do conteúdo programático, e depois se dividem em compreendê-los e “trabalhar na mesma causa”.

Gráfico 12 – Na sua opinião, o que pode contribuir para diminuir as dificuldades na atuação do pedagogo no EJA nesta escola?

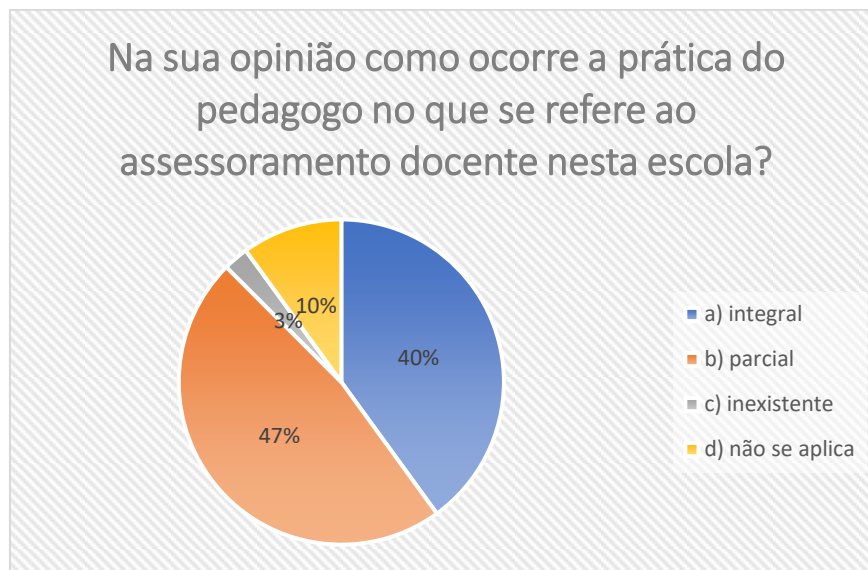


Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Quando falamos em sujeitos da EJA, estamos falando em homens e mulheres maiores de 15 anos sujeitos de toda a diversidade étnica-religiosa-sexual-política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente nesse país (FARIAS e FURLANETTI, 2011). Portanto “compreender a forma de atender a diversidade dos sujeitos da EJA é extremamente necessário” (SECAD, 2009). Por isso se faz necessário conhecer os sujeitos diante de toda diversidade que a vida apresenta e a partir disso, buscar formas de “dar mais atenção aos alunos que tem dificuldade de apreender”, e “compreender mais os alunos”, e junto ao corpo profissional da escola, trabalhar para uma mesma causa para atender esses jovens e adultos.

Outro fator a ser tratado é sobre o assessoramento do pedagogo para o docente, e foi considerado que 47% do assessoramento é parcial, sendo apenas 40% integral, na visão dos discentes segundo o gráfico.

Gráfico 13 – Na sua opinião, o que pode contribuir para diminuir as dificuldades na atuação do pedagogo no EJA nesta escola?

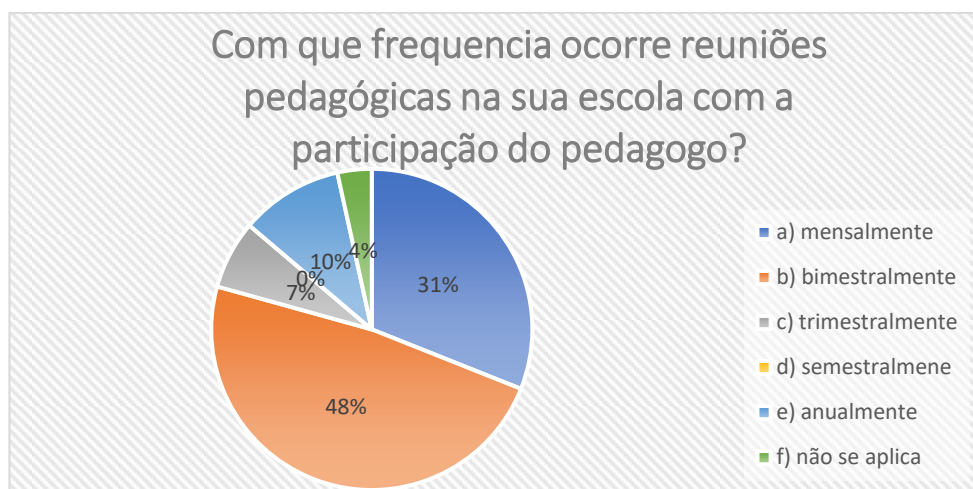


Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O pedagogo, de qualquer modalidade, mas especialmente da EJA, precisa munir-se de ferramentas teóricas que o auxiliem na prática. Segundo Lima e Zanlorente (2014), resolver os problemas docentes e discentes que aparecem todos os dias é essencial, porém a organização para a prevenção dos problemas poderá ser uma estratégia inteligente que favorecerá a atuação do grupo. Portanto, o pedagogo é peça fundamental na mediação das práticas escolares e precisa estar sempre repensando suas ações. É uma tarefa desafiadora, mas extremamente importante para a condução e sucesso das ações pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Se tratando de reuniões, foi relatado por 48% dos entrevistados que os encontros pedagógicos ocorrem bimestralmente e por 31% que ocorrem mensalmente.

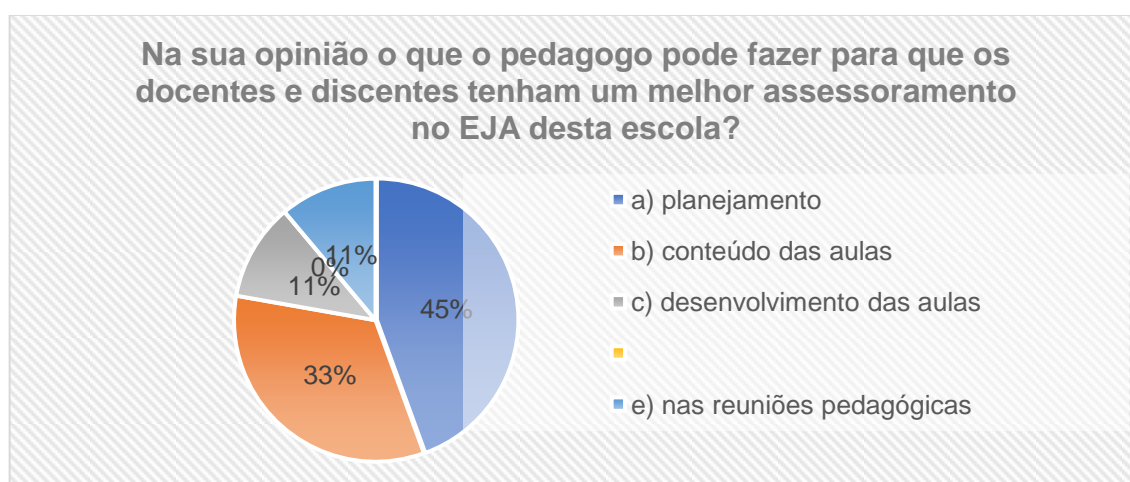
Gráfico 14 – Com que frequência ocorre reuniões pedagógicas na sua escola com a participação do pedagogo?



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Considerando a hora atividade e reuniões por disciplina e/ou área, envolvendo também os agentes educacionais I e II. As reuniões pedagógicas deveriam ser mais bem exploradas, segundo Covatti e Alves (2013) as reuniões e capacitações se fazem necessárias para a distribuição de tarefas entre os membros da equipe para que se construa um consenso da prática; interação coletiva das necessidades docentes e discentes (maiores demandas), permeando as discussões que vem “prontas”.

Gráfico 15 – Na sua opinião o que o pedagogo pode fazer para que os docentes e discentes tenham um melhor assessoramento no EJA desta escola?



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Covatti e Alves (2013), em seu estudo notaram questões em comum que norteiam sobre planejamento, desenvolvimento educacional e reuniões pedagógicas

sendo como sendo mudanças chaves para uma melhor efetivação do trabalho pedagógico que envolve todo o corpo escolar, assim sendo: Atendimento aos alunos e organização das disciplinas – ocorrendo um acompanhamento da frequência escolar, análise do aproveitamento (concluintes das disciplinas e grau de ensino), orientação a programas de estudo – principalmente aos alunos do atendimento individual. Atendimento aos professores e acompanhamento das dificuldades encontradas em sala de aula, devendo, assim, traçar um perfil da turma junto com o professor; discutir o andamento das atividades; buscar materiais de apoio e acompanhamento nas turmas para inteirar-se das atividades. Reuniões pedagógicas e capacitações as quais iriam permear a distribuição de tarefas entre os membros da equipe para que se construa um consenso da prática; interação coletiva das necessidades docentes.

Resolução de problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem – Neste aspecto a atuação do pedagogo deve ocorrer no momento da elaboração do planejamento, quando são previstas atividades, encaminhamentos para diferentes situações de aprendizagem; no tocante a indisciplina o que cabe ao pedagogo, refere-se à orientação aos alunos, por meio de documentos, conscientizando-os dos prejuízos que a indisciplina acarreta, em que o sujeito (indisciplinado) é o principal prejudicado.

5. CONCLUSÃO

O docente comprometido com a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita de uma prática fortalecida, que compreenda a conjunta em que se consolidou esta modalidade, para poder favorecer momentos ricos de aprendizagem. Diante destas constatações e compreendendo a situação, chegamos à conclusão de que o trabalho do pedagogo, já fundamental dentro de qualquer modalidade de ensino, é imprescindível na EJA. A começar pelo direcionamento de suas ações no intuito de proporcionar ao profissional que chega sem formação e compreensão da modalidade EJA, uma formação.

Consideramos que todo o trabalho desenvolvido e a troca de experiências, proporcionaram um processo de novas reflexões que contribuirão para repensar a práxis e com isso haverá um grande ganho pedagógico para todos, mas especialmente para os sujeitos da EJA. No entanto, é de extrema importância que trabalhos futuros possam ser executados a fim de sanar algumas lacunas referentes ao trabalho do pedagogo, visto que é uma atuação extensa e de grande complexidade dentro das instituições. O trabalho do pedagogo deve ser incansável na perspectiva de contribuição com todos, mas especialmente àqueles que nunca atuaram na modalidade EJA na qual deva ser um diferencial na vida dos alunos por isso precisa e merece ser pensada em suas especificidades, com vistas a um trabalho que venha de encontro às necessidades de um público já tão marcado pela exclusão escolar e social.

Essa concepção simplista, reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo com precária fundamentação teórica é o que ocasiona e provoca denominações como: “pedabobos, Bombril, capitão do mato, faz tudo, bombeiros e muitos outros”. Delimitar e definir o aspecto do que é pedagógico e o que não é, contribui para a unidade do sistema de formação necessária para a escola de hoje, ao qual afeta as aspirações do nível científico e cultural dos alunos e das escolas.

Um projeto que contemple toda a formação dos profissionais da educação nas instâncias da prática educativa, com ampla abertura e possibilidades legais para os cursos de pedagogia (educação – bacharelado), visando melhorar a escola e a formação dos educadores, possibilitaria a qualidade cognitiva da aprendizagem dos alunos.

6. RECOMENDAÇÕES

Entendemos que o estudo tem pelo menos duas grandes limitações, as quais não invalidam o mesmo, que são a amostra do estudo, tanto no quantitativo de docentes e discentes como no número de escolas pesquisadas.

Por isso recomendamos para estudos futuros que os interessados tenham mais articulação com a Secretaria de Educação, com as Direções das Escolas, bem como com os docentes e discentes, para que todos possam ter um maior envolvimento no estudo e conseqüentemente levantar mais dados do Ensino de Jovens e Adultos e a participação de pedagogos neste ensino, visando a melhoria do EJA.

Finalmente queremos destacar que os objetivos do estudo foram plenamente alcançados, bem como as indagações iniciais do estudo foram respondidas. Entretanto, entendemos que é necessário dar retorno aos pesquisados a respeito dos achados encontrados na pesquisa.

6. REFERENCIAS

AGUIAR, Raimundo. **Educação de Adultos: Políticas Públicas ou Barbárie.** Ensaio. Campinas: CPG Educação -UNICAMP, 1997.

ALBUQUERQUE, B. A. BARROSO, M. T. BATISTA, I. S. **Características de Alunos na Educação de Jovens e Adultos: Desafios ao Ensino de Química.** X Congreso Internacional Sobre Investigación. Sevilla, 2017.

ALVES-MAZZOTTI. Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Porto Alegre, v. 1, n. 0, p.1-108, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf, 2007. Acesso em: 21 de dezembro de 2019.

AZEVEDO, Clayte. **Jovens, Ensino Superior e vestibular: egressos do curso técnico em Química do CEFETMT no Curso de Química da UFMT.** 2007. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, p. 47-70, dez./2000.

BACKES, José; BAQUERO, Rute; PAVAN, Ruth. A presença da cultura meritocrática na Educação de Jovens e Adultos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6 - n. 3, p. 525-539, set/dez 2006.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Nº 63731-BR.** Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria de país para a República Federativa do Brasil. Exercícios Fiscais 2012 a 2015, 21 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. **Educação e economia**: a (re)construção histórica a partir do pós-guerra. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 44, p. 92-106, dez./2011.

BLOCH, Ernst. **Le principe esperance**. Paris: Gallimard, 1982.

BLOCH, Julio Lobo. **Orçamento público brasileiro**: a tecnologia da informação e comunicação como ferramenta de transparência e publicação do orçamento-cidadão. 2013. 73f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Finanças Públicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição política do imperio do Brazil elaborada por um Conselho de Estado** e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacaocultura/texto-167-o-que-e-o-planodecenal-de-educacao-para-todos.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

COSTA, R. G. R. **Gramsci e a socialização da política**. Disponível em: http://pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=artic

le&id=332:gramsci-e-asocializacao-da-politica&catid=2:artigos. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil.

COSTA, J. M. FREITAS, P. L. V. SILVEIRA, R. M. **A Formação de Pedagogos para a Atuação Educação de Jovens e Adultos**. X Congresso Nacional de Educação -EDUCERE. Curitiba, 2011.

COVATTI, R. A. A. ALVES, F. L. **Função do Pedagogo na EJA: Desafios e Possibilidades**. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Curitiba, 2013.

Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: **Decreto 5840 de 13 de julho de 2006**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840>. Acesso em 19 dez. 2019.

DECOMTEC. Departamento de Competitividade e Tecnologia da Federação das Indústrias de São Paulo. **Relatório Corrupção: custos econômicos e propostas de combate**. Questões para discussão, São Paulo. FIESP, março de 2010. Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/arquivo-download/?id=2021>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

DIAS, Cristiano de Oliveira. **A EJA na cidade de Canoas: contradição entre teoria e prática**, 2011, 37p. Monografia, UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72634/000884737.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DINIZ, Regina Aparecida Freitas da Costa. Projeto Político Pedagógico. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 43, jan. fev. 2002. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_9977/artigo_sobre_projeto_politico_o_pedagogico Acesso em: 2 de nov. de 2019.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VERETOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 22-70 jan./abr. 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 29-45, jun./2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p.539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 2, n.7, p. 19-24, jul/set. 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 144.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Popular e Paradigmas Emancipatórios. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 25, nº 83, p. 49-66. Jan./Jun. 2010.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. *Revej@* - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 75- 97, ago./2008. Disponível em: http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/EJA_lutas_e_conquistas.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

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

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, A. M. de A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001a. p. 85-86.

MEC. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos?** **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, dez. 1990.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricometodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427- 446, jul./dez. 2005 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 2 de dezembro de 2019.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Márcia Regina da; BITTAR, Marisa; HAYASH, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Contribuições para o “estado da arte” das pesquisas em educação no período colonial. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 23, p. 129-147, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/267/122>. Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

SME. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas, RS: SME, 2008.

SAVIANI, D. “**Sentido da pedagogia e papel do pedagogo**”. In: ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação, v.5, n. 9. p. 27-37. São Paulo, 1985.

SECAD, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2008.

SAVIANI, Dermeval (et al). **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. rev. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TÍTULO DA PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO ENSINO DE
JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

O participante da pesquisa fica ciente

I) É uma pesquisa apenas com fins acadêmicos e científicos, com o objetivo de verificar a necessidade e a importância da atuação do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas do ensino estadual de Macapá, bem como identificar de que maneira o pedagogo pode contribuir com a equipe pedagógica do EJA.

II) O participante ou voluntário da pesquisa não é obrigado a realizar as avaliações de coleta de dados da pesquisa;

III) A participação neste projeto não irá submeter você a um tratamento, bem como não causará a você nenhum gasto com relação aos procedimentos efetuados com o estudo;

IV) O participante ou voluntário da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização nenhuma e sem prejuízo a sua saúde ou bem-estar físico;

V) O participante ou voluntário não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária;

VI) Direito a Indenização: Item 2.7 da Res. 466/12 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;

VII) Garantia de Ressarcimento: Item 2.21 da Res. 466/12 – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transportes e alimentação;

IX) Riscos: Durante as perguntas os participantes podem se sentir constrangidos pelas suas respostas.

X) Os dados obtidos durante a pesquisa serão mantidos em sigilo pelos pesquisadores, assegurando ao participante ou voluntário a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

XI) O participante ou voluntário da pesquisa autorizara os seus direitos de imagens;

XII) Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais;

XIII) Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do participante da pesquisa;

XIV) Garantir ao participante da pesquisa que este receberá uma via assinada e rubricada do TCLE.

XV) Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa (incluir contatos: telefone/email de todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa).

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____/____/____, abaixo assinado, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os

eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo acima descrito.

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura _____ do _____ participante:

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

Nome do Responsável pela Pesquisa: DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL

Assinatura Pesquisador Responsável: _____

APÊNDICE II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Eu, DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL, solicito autorização para desenvolver a pesquisa que possui banco de dados na NOME DA INSTITUIÇÃO com a finalidade de concluir o curso de mestrado em Ciências da Educação na Faculdade Interamericana de Ciências Sociais-FICS da cidade de Assunção-Paraguai.

A pesquisa intitulada **“A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AMAPÁ-BRASIL”**, e terá como foco os resultados encontrados por meio de questionários para os discentes das instituições mencionadas.

A pesquisa (análise dos resultados do banco de dados) está programada para ser desenvolvida entre os meses de março e abril de 2020.

A pesquisa está de acordo com as normas brasileiras de ética em pesquisa e tem como orientador o Prof. Dr. RICARDO FIGUEIREDO PINTO, portador do RG 2817750 e CPF 126.321.712-53, docente efetivo da Universidade do Estado Pará e docente convidado da FICS, tendo o seguinte link do seu Currículo Latte: <http://lattes.cnpq.br/2871922173876524>.

Nós, mestrando e orientador asseguramos quanto a privacidade de qualquer informação sigilosa bem como o anonimato dos pesquisados de modo a proteger suas imagens, bem como não causar nenhum prejuízo a essas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução Conselho Nacional de Pesquisa em Seres Humanos Nº 466/12, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Belém, 13 de fevereiro de 2020

DOMICIANO DOS SANTOS SOBRAL VERDE - Pesquisador Responsável

RICARDO FIGUEIREDO PINTO - Orientador

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO**Questionário para discentes da EJA****1. Gênero**

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Idade

- a) até 20 anos
- b) de 21 a 25
- c) de 26 a 30
- d) de 31 a 35
- e) de 36 a 40
- f) 41 ou mais

3. Como você se considera?

- a) branco
- b) amarelo
- c) pardo
- d) indígena
- e) preto
- f) outros

4. Há quantos anos você estuda no EJA?

- a) até um ano
- b) até 2 anos
- c) até 3 anos
- d) de 4 anos ou mais

5. Há quantos anos você estuda no EJ nesta escola?

- a) até um ano
- b) até 2 anos
- c) até 3 anos
- d) de 4 anos ou mais

6. Você já interrompeu algumas vez seus estudos no EJA?

- a) sim
- b) não
- c) se sim quantas vezes?

7. Você já ficou reprovado alguma vez no EJA?

- a) sim
- b) não
- c) não lembro

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?

- a) sim

- b) não
- c) não lembro

9. Além do EJA que outra atividade educacional como aluno você participa?

- a) cursos profissionalizantes
- b) nenhuma
- c) aprendiz

10. No momento você tem alguma atividade profissional?

- a) sim
- b) não

11. Nesta instituição, qual sua carga horária semanal?

- a) até 20 horas aula
- b) até 30 horas aula
- c) até 40 horas aula
- d) mais de 40 horas aula

12. Na sua escola, tem pedagogo atuando no EJA?

- a) sim
- b) não
- c) não sei

13. Na sua opinião, qual a necessidade da atuação do pedagogo no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá?

- a) muito importante
- b) parcialmente importante
- c) sem importância

14. Na sua opinião, de que maneira o pedagogo pode contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá.

- a) conversando
- b) sendo prestativo
- c) educação dos alunos
- d) ser mais proativo

15. Na sua opinião, quais as dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá.

- a) "infraestrutura da escola"
- b) "adolescentes que são difíceis de lidar"
- c) "alunos que desrespeitam"

16. Na sua opinião como ocorre a prática do pedagogo no que se refere ao assessoramento docente nesta escola?

- a) integral
- b) parcial
- c) inexistente
- d) não se aplica

17. Na sua opinião como ocorre a prática do pedagogo no que se refere ao assessoramento do discente nesta escola?

- a) integral
- b) parcial
- c) inexistente
- d) não se aplica

18. Com que frequência ocorre reuniões pedagógicas na sua escola com a participação do pedagogo?

- a) mensalmente
- b) bimestralmente
- c) trimestralmente
- d) semestralmente
- e) anualmente
- f) não se aplica

19. Na sua opinião, em geral, os estudantes gostam da atuação do pedagogo no EJA de sua escola

- a) sim
- b) não
- c) sem opinião

20. Na sua opinião, de que forma o pedagogo pode contribuir mais para haver maior interesse e aceitação por parte dos docentes e discentes no EJA?

- a) cobrando dos professores
- b) ensinar os alunos
- c) mais interação

21. Na sua opinião, o que pode contribuir para diminuir as dificuldades na atuação do pedagogo no EJA nesta escola?

- a) "sendo prestativo com todos"
- b) "obedecendo e ajudando"
- c) "mais interesses dos pedagogos e mais projetos"

22. Na sua opinião o que o pedagogo pode fazer para que os docentes e discentes tenham um melhor assessoramento no EJA desta escola?

- a) planejamento
- b) conteúdo das aulas
- c) desenvolvimento das aulas
- d) nos recursos a serem utilizados nas aulas
- e) nas reuniões pedagógicas

Questionário para os docentes da EJA**1. Gênero**

- a) masculino
- b) feminino

2. Idade

- a) até 24 anos
- b) de 25 a 29
- c) de 30 a 39
- d) de 40 a 49
- e) de 50 a 54
- f) 55 ou mais

3. Como você se considera?

- a) branco
- b) amarelo
- c) pardo
- d) indígena
- e) preto
- f) outros

4. Assinale a formação que você possui da lista abaixo

- a) Ensino médio - magistério
- b) Ensino Superior

5. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade informado na questão anterior?

- a) Há 2 anos ou menos
- b) De 3 a 7 anos
- c) De 8 a 14 anos
- d) De 15 a 20 anos
- e) Há mais de 20 anos

6. Que tipo de instituição você fez o curso superior?

- a) Pública federal
- b) Pública estadual
- c) Privada
- d) Não se aplica

7. De que forma você realizou o curso superior?

- a) Presencial
- b) A distancia
- c) Semipresencial
- d) Não se aplica

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

- a) Atualização (mínimo 180h)
- b) Especialização (mínimo 360h)

- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Não fiz

9. Indique qual área temática do curso de pós graduação de mais alta titulação que você possui.

- a) Educação com ênfase em docência do ensino superior
- b) Educação com ênfase em gestão
- c) Educação com outras ênfases

10. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?

- a) sim
- b) não
- c) não lembro

11. Qual a carga horária da atividade de formação continuada que você considerou mais relevante?

- a) menos de 20 horas aula
- b) de 21 a 40 horas
- c) de 41 a 80 horas
- d) mais de 80 horas
- e) não se aplica

12. Há quantos anos você trabalha como docente nessa instituição?

- a) menos de 1 ano
- b) de 1 a 2 anos
- c) de 3 a 5 anos
- d) de 6 a 9 anos
- e) de 10 a 15 anos
- f) de 16 a 20 anos
- g) há mais de 20 anos

13. Há quantos anos você atua como docente?

- a) menos de 1 ano
- b) de 1 a 2 anos
- c) de 3 a 5 anos
- d) de 6 a 9 anos
- e) de 10 a 15 anos
- f) de 16 a 20 anos
- g) há mais de 20 anos

14. Há quantos anos você ministra aulas para estudantes do EJA?

- a) até 2 anos
- b) de 3 a 4 anos
- c) de 5 a 6 anos
- d) de 7 a 8 anos

e) mais de 8 anos

15. Há quantos anos você ministra aulas para estudantes do EJA nesta instituição?

- a) até 2 anos
- b) de 3 a 4 anos
- c) de 5 a 6 anos
- d) de 7 a 8 anos
- e) mais de 8 anos

16. Nesta instituição qual a sua carga horária semanal?

- a) 20 h/aula
- b) até 30 h/aula
- c) até 40 h/aula
- d) mais de 40h/aula

17. Em quantas instituições de ensino você trabalha como docente no EJA?

- a) Apenas nesta instituição
- b) Em 2 instituições
- c) Em 3 instituições ou mais

18. Qual é a sua situação trabalhista nesta instituição?

- a) Estatutário
- b) Prestador de serviço por contrato temporário
- c) Outras

19. Na sua opinião qual a necessidade da atuação do pedagogo no EJA nas escolas de ensino estadual no município de Macapá?

- a) muito importante
- b) parcialmente importante
- c) sem importância

20. Na sua opinião, de que maneira o pedagogo pode contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas do ensino estadual no município de Macapá?

- 'conduzir, orientar para a melhora do processo ensino aprendizagem''
- 'conteúdo teórico''
- 'maior diálogo''
- 'formação, palestras, projetos''
- 'maior diálogo''

21. Na sua opinião quais as dificuldades encontradas pelo pedagogo para contribuir com docentes e discentes no EJA nas escolas do ensino estadual de Macapá?

- 'condições de trabalho''
- 'maior diálogo, reuniões''
- 'falta de estrutura''

22. Na sua opinião, como ocorre a prática do pedagogo no que se refere ao assessoramento docente nesta escola?

- a) integral
- b) parcial
- c) inexistente
- d) não se aplica

23. Na sua opinião, como ocorre a prática do pedagogo no assessoramento discente nesta escola?

- a) integral
- b) parcial
- c) inexistente
- d) não se aplica

24. Com que frequência ocorre reuniões pedagógicas na escola em que está atuando como professor com a participação do pedagogo?

- a) mensalmente
- b) bimestralmente
- c) trimestralmente
- d) semestralmente
- e) anualmente
- f) não se aplica

25. Na sua opinião, em geral, os estudantes gostam da atuação do pedagogo no EJA de sua escola?

- a) sim
- b) não
- c) sem opinião

26. Na sua opinião, de que forma o pedagogo pode contribuir mais para haver mais interesse e aceitação por parte dos docentes e discentes no EJA?

- 'ser atuante, participativo"
- 'entendendo mais a realidade"
- 'relacionamento voltado ao desenvolvimento dos estudantes"
- 'contato entre professores e alunos"
- 'elaborar projetos"
- 'boa convivência"
- 'mais projetos"
- 'flexibilidade de horários"

27. Na sua opinião o que pode contribuir para diminuir as dificuldades na atuação do pedagogo no EJA nesta escola?

- 'melhorar as condições de trabalho"
- 'número maior de professores"
- 'falta de material"

'mais reuniões, diálogo..."
'organização de tempo"

28. Na sua opinião o que o pedagogo pode fazer para que docentes e discentes tenham um melhor assessoramento no EJA desta escola?

- a) planejamento
- b) conteúdo das aulas
- c) desenvolvimento das aulas
- d) nos recursos a serem utilizados
- e) reuniões pedagógicas