

## Os impactos do perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos sobre a formação continuada de professores da rede municipal de Manaus/Amazonas

### The impacts of youth and adult education student profile on the continuous teachers training in the city of Manaus/Amazon

Jediã Ferreira Lima <sup>1</sup>

Adriana Teixeira Gomes <sup>2</sup>

Rosana Marques de Souza <sup>3</sup>

#### Resumo

Este artigo apresenta e analisa a experiência de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos (EJA), por meio do Programa de Formação Tapiri da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas. Destaca o Projeto Gestão do Ensino Noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens, que objetiva oferecer possibilidades formativas com a intenção de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, a fim contribuir para a qualidade do ensino noturno. Aborda um estudo realizado pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério com o propósito de conhecer os desafios e as perspectivas da formação continuada de professores da EJA. Os dados apresentados são referentes a uma análise e interpretação de resultados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa em andamento, que realizou-se com o intuito de investigar e averiguar o perfil dos alunos da EJA. O lócus da investigação são 55 escolas e os sujeitos selecionados são 1.689 alunos.

#### Palavras-chave

Educação de Jovens e Adultos, Perfil do aluno, Formação continuada.

#### Abstract

This article presents and analyzes the experience of continuous education of teachers of youth and adult education (EJA), through the 'Tapiri' Training Program of the Municipal Department of Education of Manaus / Amazonas. It highlights the Project Management of Night Teaching: challenges and perspectives of learning, which aims to offer formative possibilities with the intention of collaborating for the development of skills and abilities of teachers, in order to contribute to the quality of night teaching. It approaches a study carried out by the Professional Development Division of the Teachers Regency in order to meet the challenges and perspectives of continuous education for EJA teachers. The data presented refer to an analysis and interpretation of results obtained through a qualitative research in progress, which was carried out with the purpose of investigating and checking the profile of EJA's students. The locus of this research is 55 schools and the selected subjects are 1,689 students.

#### Keyword

Youth and Adult Education, Profile of the student, Continuous education.

---

<sup>1</sup> Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Pedagoga e Professora da SEMED/Manaus/Amazonas/Brasil, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. E-mail: jedylima@hotmail.com

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Coordenação Pedagógica. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Professora da SEMED/Manaus/Amazonas/Brasil, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. E-mail: adritgomes@gmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em Coordenação Pedagógica. Especialista em Políticas Públicas e Contextos Educativos. Professora da SEMED/Manaus/Amazonas/Brasil, atuando como Formadora/Pesquisadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. E-mail: rosana43marques@gmail.com.

## Introdução

O tema deste artigo surgiu em virtude da sua relevância e importância no contexto atual de diversas demandas de formação continuada desenvolvidas pelo Programa de Formação Tapiri da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) / Manaus. Este programa vislumbra um novo profissional da educação, buscando possibilitar a ele o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a fim de promover uma profissionalização de qualidade. É pautado pela articulação entre formação inicial e continuada e pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, estabelecendo-se assim, uma formação teórica, contínua e sólida.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo investigar e averiguar o perfil dos alunos da EJA na SEMED/Manaus, posto que eles demandam de um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, dos conhecimentos prévios, das origens, das vivências profissionais e escolares e dos ritmos de aprendizagem.

Resgata-se inicialmente algumas considerações sobre a EJA no Brasil e no Amazonas, ressaltando que a alfabetização de adultos traz em seu contexto histórico as marcas dos modelos econômico, político e social do Brasil e carrega em sua trajetória a ausência de uma política educacional efetiva para a EJA, o estigma do analfabetismo, assim como o fracasso e a exclusão escolar.

É relevante destacar o Projeto Gestão do Ensino Noturno, o qual objetiva oferecer possibilidades formativas com a intenção de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, a fim alavancar os resultados e contribuir para a qualidade do ensino no-

turno. Tem também como propósito efetivar um novo dimensionamento às formações continuadas da EJA, as quais devem ser associadas à pesquisa.

Com base no exposto, é imperativo pontuar que serão apresentados dados referentes a uma pesquisa em andamento, a qual foi realizada através de pesquisa de campo qualitativa. O lócus da investigação são 55 escolas da SEMED/Manaus que atendem a EJA e os sujeitos selecionados são 1.689 alunos dessa modalidade de ensino. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário com questões fechadas.

### **Algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e no Amazonas**

Conforme a Proposta Curricular -1º segmento - MEC (2001), foi a partir da década de 30 que a educação básica de adultos começou a demarcar seu lugar na história da educação. Nessa época, a oferta do ensino básico foi estendendo-se a diversos setores sociais e a educação elementar foi ampliada e impulsionada pelo governo federal, desencadeando também a extensão do ensino elementar aos adultos.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o Brasil estava vivendo o movimento político da redemocratização e é durante esse período que a educação de adultos se fortaleceu e ganhou destaque nacional, definindo sua identidade.

E do final dos anos 1950 até meados dos anos 1960, o Brasil vivenciou uma fase de entusiasmo e exaltação na EJA com uma nova visão a respeito do analfabetismo e conseqüentemente o fortalecimento de uma concepção pedagógica para a

educação de adultos, a qual teve como referência o educador Paulo Freire. Nessa perspectiva, os fundamentos pedagógicos de Freire bem como sua proposta de alfabetização de adultos influenciaram os principais programas de alfabetização e educação popular que se efetivaram no Brasil no início da década de 1960.

Nesse contexto, é relevante destacar que em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que preconizava a propagação por todo o país de programas de alfabetização direcionados pela proposta de Freire, a qual defendia uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política dos jovens e adultos. Desse modo, Freire criticava:

[...] a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante [...]. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, [...] propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo. [...] referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (PROPOSTA CURRICULAR - 1º SEGMENTO – MEC, 2001, p. 23-24).

Nesse sentido, Freire construiu uma proposta de alfabetização de adultos numa perspectiva conscientizadora e humanizadora.

Entretanto, em 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil e nesse período os programas de alfabetização e de educação popular passaram a ser percebidos como uma espécie de ameaça à ordem pública, sendo que o governo somente autorizava a efeti-

vação desses programas quando eles demandassem um caráter assistencialista e conservador. Diante disso, o governo assumiu o controle dessas ações lançando em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma campanha de alfabetização de massa criada à luz da ideologia do governo militar que tinha por objetivo a formação de um ser humano capaz de compreender ordens e informações, no entanto, não poderia ser questionador. Era a educação funcional, a educação para a mão-de-obra destinada ao atendimento das demandas da produção. Nos anos 70 o MOBRAL expandiu-se por todo o país, diversificando sua forma de atuação.

Os acervos didáticos bem como as orientações metodológicas do MOBRAL reproduziam diversos procedimentos e encaminhamentos difundidos no início da década de 60, mas houve o esvaziamento do sentido crítico e problematizador tão disseminados na época pela concepção de Freire. Para Leite (2013, p. 22), o MOBRAL caracterizou-se “muito mais como um instrumento de controle ideológico do estado do que de formação do cidadão para o exercício de sua cidadania”.

E objetivando suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não concluíram na idade apropriada, a Lei da reforma do ensino 5.692/71 implantou o Ensino Supletivo.

Com o início da abertura política nos anos 80 e o surgimento de diversos movimentos sociais, as ações de alfabetização foram aumentando assim como articularam-se as turmas de pós-alfabetização. E diante do descrédito nos setores educacionais e políticos, no ano de 1985, o MOBRAL foi extinto surgindo em seu lugar a

Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, a qual tinha como funções o atendimento às séries iniciais do antigo primeiro grau, a produção de materiais e a avaliação de atividades.

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o direito à educação às pessoas que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Nesse contexto, de acordo com a Proposta Curricular - 1º segmento - MEC (2001), durante o período que se seguia de redemocratização do país, diversas experiências de alfabetização de adultos consolidaram-se pautadas nas concepções da alfabetização conscientizadora e crítica da década de 60, sendo que a alfabetização passou a integrar de forma crescente os programas mais amplos de EJA.

Em 1990 a Fundação Educar foi extinta, ocasionando um grande vazio no que se refere às políticas públicas para a modalidade em questão, e, conseqüentemente, a EJA chega aos anos 90 precisando de reformulações pedagógicas. Alguns estados, municípios e organizações da sociedade civil passaram a se responsabilizar pela oferta de programas, no entanto, não conseguiram atender a demanda existente. Nesse sentido, além da carência de políticas públicas para aumentar o atendimento, existia também a falta de materiais didáticos específicos para esta área, bem como de estudos e pesquisas.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), a EJA foi contemplada como modalidade de ensino, sendo que no ano de 2000 estabeleceram-se as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EJA.

Com base nessa premissa levantada é relevante pontuar que a partir de 2003 o Ministério da Educação passou a desenvolver o Programa Brasil Alfabetizado, que é destinado à alfabetização de jovens, adultos e idosos e à formação continuada de professores alfabetizadores, sendo seu principal objetivo a universalização do acesso à educação. E nessa perspectiva, de acordo com Silva, Lima e Camargo (2010), o Governo do Estado do Amazonas, através da Universidade do Estado do Amazonas, criou em 2003 um Projeto de Alfabetização de jovens e adultos denominado "O Letramento através da questão Ambiental: uma proposta de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia", e posteriormente transformou-o na política pública do Estado para vencer o iletrismo com o nome Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro que foi um programa de alfabetização de jovens e adultos executado no Estado do Amazonas. Foi desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas em parceria com o Governo Federal/MEC, através do Programa Brasil Alfabetizado, com a Secretaria de Educação Estadual e Prefeituras Municipais do interior do Estado.

Conforme as autoras supracitadas, o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro estabeleceu como prioridade o desenvolvimento de ações estruturadas e organizadas no segmento da alfabetização de jovens e adultos, unindo a política de luta contra o iletrismo. Iniciou em 2003 atendendo a área urbana dos municípios do Estado que apresentavam os mais elevados índices de analfabetismo. O programa também esteve presente em 5.000

localidades na área rural dos 62 municípios amazonenses, bem como atendeu 36 etnias indígenas.

Vale ressaltar, segundo Leite (2013), que vários teóricos e educadores da atualidade que atuam com adultos defendem as ideias pautadas na concepção de Educação Continuada através da aprendizagem ao longo da vida. Essa concepção estabelece a educação como direito humano por meio de políticas desenvolvidas pelo Estado, garantindo processos educativos constantes:

[...] as propostas atuais, consideradas progressistas, reconhecem que o homem é um ser inacabado, devendo estar sempre em processo de formação, [...] deve aprender e educar-se, durante toda a vida, visando aos direitos humanos, em favor de uma sociedade solidária, [...] as políticas educacionais devem prever campos e espaços de educação para além da perspectiva escolar, sempre envolvendo novos temas, novos problemas e novos sujeitos (LEITE, 2013, p. 23-24).

Baseado no exposto, essa nova proposta estabelece uma formação para a vida, bem como para o desenvolvimento humano no seu sentido amplo e integral. No entanto, a realidade da política de EJA ainda é destinada para atender as demandas de uma escola excludente e estigmatizada pelo fracasso de uma parcela significativa da população brasileira.

### **Programa de Formação Continuada Tapiri**

É relevante enfatizar que durante o curso de graduação os professores têm uma formação ainda distante das reais necessidades do cotidiano educativo, posto que

tal formação não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar. No decorrer da formação inicial do professor, as bases teóricas referentes à EJA são apresentadas de forma aligeirada e, no momento em que ele se desvincula da academia, evidencia-se sua fragilidade no que diz respeito às concepções que fundamentam essa modalidade de ensino que são os pressupostos andragógicos, ou seja, os elementos facilitadores, articuladores e orientadores na relação de aprendizagem entre adultos.

Dessa forma, falar em reflexão sobre a prática docente implica desenvolvimento da criticidade e entendimento das concepções que fundamentam tal prática, pois toda e qualquer ação é pautada pelas teorias que lhes servem de aporte. E essas concepções apresentam possibilidades inovadoras e diversificadas no que se refere ao ensino e a aprendizagem, implicando a consolidação de novas abordagens relacionadas à EJA.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) aborda a necessidade da formação continuada dos professores, similarmente às responsabilidades do poder público, enfatizando sua importância, a qual é apontada nos artigos 67, 80 e 87.

Portanto, no ano de 2000 foi criado o Centro de Formação Permanente, Estudo e Pesquisa do Magistério Municipal, regulamentado pela Lei nº 591 de 23 de março de 2001 com o nome de Centro de Formação Permanente do Magistério e de acordo o Programa de Formação Continuada Tapiri (2014, p. 9), este espaço foi destinado ao "estudo e a pesquisa educacional e tinha como objetivo primeiro coordenar o

processo de formação inicial e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino". Entretanto, a partir de 2006 o Centro de Formação passou a chamar-se Coordenadoria de Formação do Magistério, transformando-se em 2007 na Gerência de Formação do Magistério e em 2009 na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), nomenclatura utilizada até os dias atuais. E em 26 de dezembro de 2013, através do Decreto nº 2.682, a SEMED/Manaus definiu as competências da DDPM no Diário Oficial do Município.

É importante destacar que no ano de 2001 foi lançado o Programa de Formação Tapiri da SEMED/Manaus, o qual:

[...] tinha como base teórica os princípios da Transdisciplinaridade, fundamentado nas pesquisas mais atuais da época sobre formação continuada de professores. O objetivo era de implementar processos de formação contínua e permanente do educador e educadora para instrumentalizá-los diante das complexidades, nas relações de ensino-aprendizagem, cultura e diversidade, inter, multi, pluri e transdisciplinaridade presentes no contexto municipal [...] (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2014, p. 9).

Sendo assim, este programa é pautado pela articulação entre formação inicial e continuada, pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, projetando uma educação pública de qualidade para todos.

Vale ressaltar, que o Programa de Formação Continuada Tapiri vislumbra um novo profissional da educação, buscando possibilitar a ele o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, a fim de promover uma profissionalização de qualidade, semelhantemente um profissio-

nal que se perceba "como sujeito nutrido de sensibilidade imaginativa, criativa, lúdica e dialógica entre o corpo e o espírito, o pensar e o sentir, o viver e o aprender, o ser e o conhecer, a arte e a ciência, o homem e a natureza, a cidade e a floresta" (2014, p. 4). Estabelece-se assim, uma formação teórica, contínua e sólida, posto que, mediante a reflexão sobre o fazer em sala de aula, o professor pode se apropriar dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua ação.

Atualmente, a DDPM é composta pela Gerência de Formação Continuada – GFC e pela Gerência de Tecnologia Educacional – GTE, as quais oferecem e articulam diversos projetos e programas.

A GFC desenvolve estratégias de formação por meio do Polo de Formação Continuada, das Oficinas de Formação em Serviço e do Programa de Tutoria Educacional. O Polo de Formação Continuada atende professores da Educação Infantil (Creche e Pré-escola), do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano), do 4º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos; as Oficinas de Formação em Serviço acompanham in loco a prática docente por meio da pesquisa para a ressignificação da formação continuada; e o Programa de Tutoria Educacional visa fortalecer as práticas educativas por meio da formação em serviço, promovendo o desenvolvimento profissional do professor em estágio probatório de forma customizada e sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. A GFC atua também com programas e projetos a saber: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, PARFOR – Plataforma Freire, Programa Qualifica, Pós-Graduação, Programa Ampliando Hori-

zontes, Projeto English for kids, Profucionário Merendeiras e Secretárias e Educação Escolar Indígena.

Referindo-se à GTE, essa gerência oferece o Projeto Formativo: recursos tecnológicos e organização do trabalho pedagógico, o PROINFO, o Telecentro, os Ambientes Virtuais e as parcerias estaduais, federais e particulares.

As modalidades de formação continuada desenvolvidas pela DDPM são contempladas pela formação presencial (modalidade principal), destinada aos processos de formação contínua com a presença sistemática dos professores, pedagogos e gestores escolares; pela formação semipresencial (modalidade intermediária), efetivada para os processos de formação contínua intercalando encontros presenciais e à distância; e pela educação à distância (modalidade complementar), em que são ofertados cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e de aperfeiçoamento.

No que diz respeito às estratégias de formação continuada presencial, estas acontecem por meio da Formação em Polo na qual os professores, gestores ou pedagogos deslocam-se a um polo predeterminedo de formação que poderá ser a DDPM e/ou escolas previamente selecionadas. Nessa estratégia de formação o atendimento é feito por segmento de ensino e/ou organização pedagógica, tendo em vista as necessidades de formação da rede municipal. A outra estratégia é a Formação em Serviço, em que os professores formadores se deslocam até a escola, ou seja, é uma formação in loco.

Nessa perspectiva, as formações continuadas fundamentam-se nas concepções interdisciplinar, transdisciplinar e multidisci-

plinar e são ministradas pela equipe de Professores Formadores da DDPM, no período de março a novembro do ano letivo, sendo que os encontros formativos acontecem nas dependências da DDPM e nos Polos de Formação.

Segundo Freire (2011, p. 40), "por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Nesse sentido, as formações continuadas para os professores da EJA estão vinculadas às reflexões, almejando o desenvolvimento de uma prática educativa consciente e emancipatória.

### **Gestão do ensino noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens**

No contexto brasileiro é relevante identificar a história da educação a qual é marcada por passos, descompassos, retrocessos, sinais de avanços e nela, a oferta do ensino noturno como alternativa de responder ao quadro de desigualdades sociais, instabilidade econômica, políticas públicas de desmandos e culturas de exclusão.

O ensino noturno tem se configurado para muitos gestores e professores como um grande desafio, ocasionando certo incômodo a ser enfrentado cotidianamente por aqueles que atuam nessa modalidade de ensino. E o que se percebe ao longo da história é que os governos têm buscado quase sempre medidas paliativas na oferta do ensino noturno sem se preocupar em dar condições necessárias e adequadas ao seu pleno funcionamento. Pode-se citar alguns pontos que corrobo-

ram para o cenário dessa modalidade de ensino: os profissionais, muitas vezes, têm uma visão negativa do ensino noturno e dos alunos atendidos, entretanto, esses profissionais nem sempre têm o perfil para atuar com esse público e/ou não receberam formação adequada para lidar com as especificidades do aluno adulto; e a falta de condições de trabalho que traz um modelo de organização de escola que é própria do ensino diurno, sem levar em consideração as características do público trabalhador, idoso e jovem.

Nesse sentido, é preciso criar políticas públicas educacionais que considerem não só um currículo que atenda esse público, mas também a gestão, os financiamentos, a formação de professores, o material didático e a infraestrutura apropriada à sua realidade. Não se pode gerenciar a escola noturna da mesma maneira e/ou com o mesmo modelo de gestão do ensino diurno sem se considerar suas particularidades. A evasão é algo muito presente porque a escola noturna não tem sido capaz de atender o aluno em sua totalidade, na globalidade da sua vida como trabalhador e como sujeito inserido em uma sociedade. Desse modo, o aluno não se sente pertencente aquele lugar, sentindo-se quase sempre deslocado e esta mesma sensação também pode ser atribuída a alguns profissionais que não nutrem o sentimento de pertencimento da escola noturna.

Nessa perspectiva, o Projeto Gestão do Ensino Noturno, que compõe o Programa de Formação Tapiri da SEMED/Manaus, tem como objetivo principal oferecer possibilidades formativas com a intenção de colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades dos profes-

res, a fim de alavancar os resultados e contribuir para a qualidade do ensino noturno, uma vez que há razões para considerá-lo como um espaço rico de formação. O projeto busca melhorar os processos de ensino-aprendizagem e as alternativas metodológicas para a EJA, por meio da qualificação do profissional da educação, a partir das concepções e abordagens apresentadas e discutidas nas formações continuadas. Tem também como propósito, efetivar um novo dimensionamento às formações continuadas, as quais devem ser associadas à pesquisa posto que, o fio condutor da reflexão e da análise do trabalho docente, segundo Tardif (2014), são os modelos de ação presentes nas práticas cotidianas dos professores, como as representações construídas por eles que servem para organizar, estruturar, definir e orientar tais práticas.

### **Análise e interpretação dos resultados da pesquisa**

No ano de 2014 a SEMED/Manaus, por meio da DDPM, realizou um estudo com o objetivo de conhecer os desafios e as perspectivas da formação continuada da EJA, sendo que esse estudo serve como parâmetro para os debates e as reflexões sobre os rumos desta modalidade de ensino.

Os dados apresentados neste artigo são referentes a uma pesquisa em andamento, a qual foi realizada através de pesquisa de campo qualitativa. A pesquisa realizou-se com o intuito de investigar e averiguar o perfil dos alunos da EJA na SEMED/Manaus, posto que eles demandam de um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, dos conhecimen-

tos prévios, das origens, das vivências profissionais e escolares e dos ritmos de aprendizagem.

O lócus da investigação são 55 escolas da SEMED/Manaus que atendem a modalidade em questão e os sujeitos selecionados são 1.689 alunos da EJA.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário com questões fechadas, o qual foi aplicado in loco com a participação de vários profissionais, a saber: professores, gestores, pedagogos, assessores das Divisões Distritais Zonais e a equipe de professores formadores da DDPM.

Sexo dos Alunos	
Respostas	Percentual
Feminino	55,1%
Masculino	44,9%

Tabela I: Sexo  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Referindo-se ao sexo dos alunos, a pesquisa apresentou que 55,1% da população é do sexo feminino e 44,9% é do sexo masculino. Com base nesse cenário, o levantamento realizado entre os períodos de 1992 a 1997, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já anunciava os avanços da população feminina no mercado de trabalho e com isso a necessidade da sua qualificação também por meio da educação escolar. A mulher tem buscado ascensão profissional no estudo e melhoria de suas condições de vida, considerando que hoje ela é a provedora e mantenedora em muitas famílias, porém, o mercado exige o mínimo de escolarização.

Faixa etária dos alunos	
Respostas	Percentual
Entre 15 a 20 anos	58%
Entre 21 a 30 anos	15,6%
Entre 31 a 40 anos	14,9%
Entre 41 a 50 anos	6,7%
Entre 51 a 60 anos	4,2%
Acima 61 anos	0,6%

Tabela II – Faixa etária dos alunos  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

No que diz respeito à faixa etária, a pesquisa mostrou que se encontra matriculada na EJA uma população de 58 % que tem entre 15 e 20 anos, representando mais da metade dos alunos, 15,6% que tem entre 21 a 30 anos, 14,9% que tem entre 31 a 40 anos, 6,7% que tem entre 41 e 50 anos, 4,2% que tem entre 51 e 60 anos e apenas 0,6% que tem acima 61 anos. Percebe-se que a população de jovens é predominante e estes dados, a princípio, podem sinalizar uma preocupação quanto ao papel da escola, considerando o fracasso na garantia da escolarização desses jovens na idade escolar certa, “com passagem curta e não sistemática pela escola” (Oliveira, 2001 *apud* Leite, 2013, p. 170).

Dimensão do trabalho	
Respostas	Percentual
Possuem emprego fixo	55,1%
Encontram-se na informalidade	44,9%

Tabela III: Dimensão do trabalho  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Quanto à dimensão do trabalho, a pesquisa identificou que apenas 25,6% dos alunos possuem emprego fixo para 74,4%

que não possuem e encontram-se na informalidade. O Jornal G1 Amazonas em 2014 publicou, com base nos dados apresentados pela Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento, que na cidade de Manaus/AM existe uma estatística de 33 mil pessoas trabalhando como ambulantes, porém, apenas 8 mil são regulamentados junto aos órgãos competentes. A importância de se pensar nesses dados justifica-se pelo fato deles implicarem uma reflexão sobre a fonte de renda oriunda de atividades informais, demandando com isso a necessidade de se reestruturar o currículo da EJA no que diz respeito aos limites e possibilidades do mercado de trabalho, posto que o trabalho é uma questão inerente ao contexto do universo do aluno adulto.

#### Acesso à internet pelos alunos

Respostas	Percentual
Utilizam a internet	83,6%
Não utilizam a internet	16,4%

Tabela IV: Acesso à Internet pelos alunos  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

Com relação ao acesso à internet, a pesquisa revelou que 83,6% dos alunos utilizam essa forma de comunicação, sendo

#### Fontes de acesso à internet

Respostas	Percentual
Utilizam a internet na própria residência	51,3%
Utilizam a internet em Lan House	27,7%
Utilizam a internet somente na escola	21%

Tabela V: Acesso à Internet pelos alunos  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014

que apenas 16,4% não a utilizam. Sobre as fontes de acesso, 51,3% dos alunos utilizam a internet na sua própria residência, sendo que 27,7% utilizam em Lan House e 21% utilizam somente na escola. Um dos desafios da EJA tem sido a necessidade da utilização de outros espaços, além da sala de aula, que fortaleçam o processo de ensino e ofereçam novas oportunidades de aprendizagem. E observando esses resultados pode-se perceber uma busca por novos conhecimentos e até mesmo uma nova forma de aprender. Nesse sentido, Freire (2011) diz que ensinar exige respeito aos saberes dos alunos e ressalta a importância de se valorizar esses saberes, assim como suas experiências, nos fazendo refletir sobre como utilizar as habilidades de uso da internet numa proposta de transformar as informações em conhecimento científico.

Atualmente, um dos grandes dilemas que se apresenta nos debates sobre a EJA é a questão da reprovação/desistência. No que se refere à reprovação, a pesquisa constatou que 74% dos alunos já reprovaram e apenas 26% nunca reprovaram. Com relação à recorrência da reprovação, 63% dos alunos já reprovaram entre 1 e 2 vezes, 35% já reprovaram entre 3 a 5 vezes, sendo que apenas 2% reprovaram acima de 5 vezes. Quanto aos motivos da reprovação, 32,8% dos alunos apontaram a falta de interesse nos estudos, 25% a dificuldade em ler, escrever e interpretar, 15,4% sinalizaram que os conteúdos são apresentados de forma complicada, 10% destacaram a elaboração de provas muito difíceis e por fim, 16,8% consideraram a dificuldade na relação com o professor. É imperativo enfatizar que Freire (2011) afirma que ensinar exige querer bem aos alu-

Motivos da reprovação dos alunos	
Respostas	Percentual
Falta de interesse nos estudos	32,8%
Dificuldade em ler, escrever e interpretar	25%
Conteúdos apresentados de forma complicada	15,4%
Elaboração de provas muito difíceis	10%
Dificuldade na relação com o professor	16,8%

Tabela VI: Motivos da reprovação dos alunos  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014

nos, mas não apenas um querer bem com afetividade, mas também com rigorosidade e dedicação ao trabalho docente, pois quando se percebe os próprios alunos apontando a falta de interesse pelos estudos como uma das causas de sua reprovação/desistência, se faz necessário refletir sobre todos os sujeitos envolvidos no processo da modalidade em questão, assim como as estruturas oferecidas a esse aluno.

Desistência dos alunos	
Respostas	Percentual
Desistiram pelo menos 1 ou 2 vezes	72%
Nunca desistiram	28%

Tabela VII: Acesso à Internet pelos alunos  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

E sobre a desistência, 72% dos alunos afirmaram ter desistido pelo menos 1 ou 2 vezes, apontando como principal motivo a falta de recursos financeiros para o transporte, assim como o cansaço físico por ter que conciliar trabalho e estudo, sendo que apenas 28% não desistiram. Essa demanda

revelada na pesquisa vem permeando e caracterizando o público em questão, assim como mostrando elementos que constituem essa modalidade de ensino e segundo Leite (2013, p. 52), os jovens e adultos que estudam na EJA “apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional durante a infância”, a qual ainda se perpetua. O autor afirma que para aprender, o aluno adulto precisa perceber sentido e significado no processo de aprendizagem, garantindo sua permanência na escola e acima de tudo o êxito no seu processo de formação. Carvalho (2001) destaca a necessidade de se questionar as condições de ensino e aprendizagem para o trabalhador estudante, ressaltando a urgência de se encontrar possibilidades para articular os saberes da escola com os saberes produzidos no exercício da sua prática profissional.

Ao discorrer sobre a aprendizagem, a pesquisa indicou que 66,1% dos alunos afir-

Disciplinas que os alunos apresentam dificuldades	
Respostas	Percentual
Matemática	66,1%
Português	33,9%

Tabela VIII: Disciplinas que os alunos apresentam dificuldades  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

maram que a disciplina na qual apresentam maiores dificuldades é Matemática e em segundo lugar, com 33,9% é a Língua Portuguesa. Conforme Klusener (2011), o ensino da matemática na escola tem se configurando com dificuldades em todos os seus aspectos, produzindo dois estados

preocupantes: a dificuldade do aluno entender a matemática por falta de uma didática que aproxime os conteúdos do contexto real em que vive, gerando o fracasso e abandono de muitos; e a condição dos alunos que não desistem de estudar mas continuam, de acordo com Klusener (2011, p. 183), sem superar o “analfabetismo matemático”. Desse modo, esse é um indicativo para o fortalecimento dessas áreas a partir da reflexão sobre o currículo e as metodologias utilizadas nas atividades do cotidiano da EJA.

A respeito da expectativa ao finalizarem o Ensino Fundamental, a pesquisa sinalizou que 37,1% dos alunos pretendem

conclusão do Ensino Fundamental. A expectativa da maior parte dos alunos quanto à continuidade dos estudos até o Ensino Médio na visão de Morais (2003), pode ser resignificada por uma “ética do ainda-não ou enquanto”, ou seja, mesmo que ainda não estejam no Ensino Médio, a escola precisa oferecer pequenas e continuadas situações que aproximem o aluno desse segmento, se fazendo necessário traçar e almejar metas que viabilizem essa conquista. Dessa forma, esses resultados evidenciam a relação constante que o aluno adulto faz com o mundo do trabalho procurando entender que a escola pode melhorar sua qualificação.

**Expectativas dos alunos ao finalizarem o Ensino Fundamental**

Respostas	Percentual
Seguir até o ensino médio	37,1%
Concluir o ensino superior	29,4%
Ingressar em um curso técnico	15,7%
Melhorar sua colocação no mercado de trabalho	9,1%
Conseguir um emprego e depois pensar em prosseguir com os estudos	4,7%
Não pensou no que fazer	4%

Tabela IX: Expectativas dos alunos ao finalizarem o Ensino Fundamental  
Fonte: Aplicação do questionário, 2014.

seguir até o Ensino Médio, pois com sua conclusão acreditam que terão condições para uma melhor colocação no mercado de trabalho, 29,4% desejam concluir o Ensino Superior, 15,7% almejam fazer um curso técnico que oportunize uma profissão, 9,1% vislumbram melhorar sua colocação no mercado de trabalho, 4,7% têm como objetivo conseguir um emprego e só depois pensar em prosseguir com os estudos e 4% não pensou no que fazer após a con-

## Considerações Finais

Ao discorrer a respeito de algumas considerações sobre a EJA no Amazonas e no Brasil, ressaltou-se que a alfabetização de adultos traz em sua trajetória a ausência de uma política educacional efetiva, bem como o estigma do analfabetismo, o fracasso de uma parcela significativa da população e a exclusão escolar.

Dessa forma, a carência de uma políti-

ca pública reflete também na falta de diretrizes destinadas ao ensino superior com ênfase na formação do professor que atenderá as especificidades da EJA, sobretudo em decorrência de reduzidos referenciais teórico-metodológicos para nortear a prática pedagógica nessa modalidade de ensino. Evidencia-se a necessidade de mudanças e adequações significativas nos currículos dos cursos de graduação, a fim de que o professor possa se apropriar efetivamente dos conhecimentos inerentes à práxis pedagógica desenvolvida nesse contexto, para utilizar com autonomia e segurança metodológicas e estratégias pautadas nos pressupostos andragógicos. É importante enfatizar que as lacunas que alguns alunos apresentam nos revelam, acima de tudo, como o ensino é direcionado, assim como a aprendizagem se desenvolve.

Nesse sentido, a formação continuada necessita ser imbuída de processos formativos significativos e contextualizados com o universo da EJA, à luz das necessidades, inquietações e perspectivas dos professores. E o Projeto Gestão do Ensino Noturno, através da efetivação da formação continuada concatenada à pesquisa e das percepções dos sujeitos inseridos no contexto da EJA, indubitavelmente contribui para que os professores adquiram a instrumentalização necessária que possibilitará aos alunos a construção da competência comunicativa, para que se tornem sujeitos ativos e criativos no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Com base nos dados levantados nesta pesquisa foi possível dimensionar parcialmente, posto que a pesquisa se encontra em andamento, os aspectos que mais se destacam no olhar dos alunos sobre a es-

cola, o aprendizado, as expectativas ao finalizarem o Ensino Fundamental, o mundo do trabalho, o ensino e a motivação para estudar, dentre outras categorias que sinalizaram possibilidades e limites para a melhora dos processos de ensino-aprendizagem e das alternativas metodológicas para a EJA.

E diante do panorama apresentado, o desafio atual é possibilitar o fortalecimento e ampliação dos aspectos que mais se destacaram nesta investigação, no âmbito do desenvolvimento do processo de formação dos alunos. Nessa perspectiva se almeja que, ao final do Ensino Fundamental, o aluno tenha expectativas de continuidade da sua escolarização, para que através dela possa melhorar sua situação socioeconômica e profissional, bem como perceber que é um sujeito que pode intervir e transformar a realidade.

Entretanto, para a construção desse novo cenário do ensino noturno é oportuno que todos os envolvidos nesta modalidade tenham disposição para refletir, problematizar e agir, analisando e interpretando as variáveis e os ritmos diferenciados que envolvem tal contexto. Desse modo, urge a necessidade de vivenciar uma proposta educacional que oportunizará a construção de uma sociedade humanizadora, justa e igualitária, tendo como meta principal a educação para todos, posto que é um direito de todos. ■

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação para jovens e adultos - Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 1º segmento. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil: 1992 - 1997. Disponível <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv779.pdf>>. Acesso em 12 de março de 2016.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino Noturno: realidade e ilusão. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v 27).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

G1 AMAZONAS. Manaus possui 25 mil vendedores ambulantes irregulares, diz SEMPAB. G1 Amazonas Online. Manaus, 02 dez. 2014 à 01h58. Disponível <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/12/manaus-possui-25-mil-vendedores-ambulantes-irregulares-diz-sempab.html>>. Acesso em 13 de março 2016.

KLUSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 9ª Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA. São Paulo: Cortez, 2013.

MANAUS. Lei nº 591, de 23 de março de 2001. Dispõe sobre o novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos servidores do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 23 março/2001. Nº 3.147, Ano XIV. Disponível <[http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/LEI\\_591\\_DE\\_23\\_03\\_2001.pdf](http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/LEI_591_DE_23_03_2001.pdf)>. Acesso em 15 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 26 dez/2013. Ed. 3319. Ano XIV, p. 29-38.

MORAIS, Regis de. Educação contemporânea: olhares e cenários. Campinas, SP: Alínea, 2003. (Coleção educação em debate).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Programa de Formação Continuada Tapiri. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Manaus, 2014.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da; LIMA, Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de; CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. Programa de letramento reescrevendo o futuro: uma experiência de alfabetização de jovens e adultos no Estado do Amazonas. In: I Congresso Internacional da Cátedra da Unesco de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, PB: Editora Universitária-UFBP, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

