MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

MARÍLIA PEREIRA LIMA

DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Piauí - 2018

MARÍLIA PEREIRA LIMA

DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

Piauí - 2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

L732d Lima, Marília Pereira.
Docência em língua inglesa na educação de jovens e adultos: estratégias de ensino / Marília Pereira Lima. – 2018.
102 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Teresina, 2018.
"Orientação: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura."

1. Prática docente. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Língua inglesa – ensino. I. Título.

CDD 374

Elaborado por Ana Cristina Guimarães Carvalho - CRB 3/108

MARÍLIA PEREIRA LIMA

DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 28 / 08 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Maria da Glória Carvalho Moura
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI
Orientadora/Presidente

Francisca das Chagas Silva Lima
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Examinadora externa

Maria Divina Ferreira Lima
Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima - UFPI
Examinadora interna

Maria do Amparo Borges Ferro
Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro - UFPI
Suplente interna

Hilde Mara Lopes Araujo
Profa. Dra. Hilda Mara Lopes Araújo - UFPI
Suplente externa ao Programa

Piauí - 2018

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também!”.

(PAULO FREIRE, 1987, p.57)

Aos meus filhos Renata, Mariana e Rafael, representantes do que eu sou na plenitude de minha realização como mãe.

AGRADECIMENTOS

A DEUS que permitiu que eu desse mais alguns passos para trilhar o caminho do conhecimento. À ELE dedico toda honra e glória, sempre me amparando nos momentos mais difíceis e tortuosos, fortalecendo-me e não me deixando desistir.

À minha mãe Francisca Maria, pelo zelo, pelas preocupações desprendidas e pela sua compreensão de sempre, contribuindo para me fortalecer nas decisões tomadas.

Ao meu pai Antônio Lima, que, em sua simplicidade, sempre se mostrou presente em minha vida, demonstrando orgulho diante das minhas conquistas.

Aos meus filhos amados, Renata, Mariana e Rafael, agradeço de todo o coração a compreensão pelas minhas ausências e a paciência que muitas vezes precisaram ter. O apoio recebido, o amor, as brincadeiras, contribuíram para tornar mais leve todo este percurso.

À professora Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, cuja convivência mostrou que o trabalho de orientação sempre pode ser um exercício de estímulo e de profundo respeito. Além da orientação sempre competente, a ela agradeço a confiança e o apoio que tantas vezes soube dispensar.

À professora Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, pelas contribuições relevantes, meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de conviver e aprender com ela durante esses meses que antecederam à finalização da minha pesquisa.

Às professoras Doutoras Hilda Mara Lopes Araújo e Maria Divina Ferreira Lima, participantes de minha Qualificação, pela leitura cuidadosa que fizeram e pelas valorosas contribuições.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, que compartilharam comigo seus saberes durante a minha jornada.

À professora Dra. Maria Vilani Soares, amiga para todas as horas, por seu apoio incansável e constante, estímulo nas horas difíceis e pelas horas divertidas. Agradeço a Deus pelo privilégio de tê-la como amiga.

A 26ª Turma de Mestrado, pela convivência harmoniosa. Obrigada, em especial à Natália Simeão, amiga sempre presente e dedicada.

A todas as pessoas que comigo conviveram durante este período e que colaboraram, de forma direta ou indireta, para que esse trabalho pudesse ser realizado, em especial, aos gestores, professores e estudantes da Rede Estadual de Ensino de Teresina, que gentilmente se dispuseram a contribuir com esta pesquisa como interlocutores.

LIMA, Marília Pereira. **Docência em Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos**: estratégias de ensino**.** Dissertação (Mestrado em Educação). 102 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

A pesquisa trata sobre o uso de estratégias de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos, objeto de estudo dessa investigação. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. No percurso metodológico realizou-se pesquisa bibliográfica e documental e estudo empírico descritivo e analítico. Entre os autores referenciados no plano teórico está destacam-se: Arroyo (2004); Bock (1999); Campos (2010); Farias (2017); Gadotti (2002); Gardner (2001); Haddad e Di Pierro (2000); Lago (2000); Moura (2003; 2007); Nunan (1999) Paiva (2003); Prado e Reis (2012) e Silva (2009); dentre outros. O referencial teórico metodológico sustenta-se na pesquisa qualitativa de abordagem descritiva com a participação de professores e estudantes do sistema de ensino estadual de Teresina/Piauí. O objetivo geral foi analisar as estratégias utilizadas por estes professores e sua contribuição para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa. Na exposição do texto dissertativo além da introdução e conclusão, foram desenvolvidas três sessões. Na introdução apresenta-se o tema, o recorte temático, o problema de pesquisa, os objetivos, hipótese, o delineamento metodológico da pesquisa e síntese da forma de exposição do texto. Na segunda sessão discute-se a configuração histórica da EJA e as políticas de oferta e seus reflexos sobre a configuração atual da como modalidade de ensino da educação Básica, destacando também o contexto de implantação da Língua Estrangeira e da Língua Inglesa no Brasil. Na terceira seção o foco do estudo centra-se na opção metodológica definida para o subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, seguida do contexto empírico, o lócus da investigação. O instrumento utilizado para geração das informações foi o questionário semiaberto. A organização das informações produzidas apoiou-se na análise de conteúdo de Bardin (2009) e Oliveira (2010), seguida da forma de organização destas, agrupados em Eixos Temáticos para facilitar a análise interpretativa dos dados empíricos. Na quarta seção foca-se nos resultados do estudo que demonstram o potencial transformador das estratégias de ensino para promoção da aprendizagem da Língua Inglesa dos jovens e adultos estudantes que frequentam as salas de aula da EJA. Entretanto, apesar desse reconhecimento, na realidade específica da escola pesquisada, as estratégias de ensino atingem parcialmente os objetivos esperados, o que remete para a necessidade da implementação de ações de formação continuada com vistas a oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, que contribuam para a o aperfeiçoamento da prática docente, no uso das estratégias já que estas influenciam a aprendizagem dos jovens e adultos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Estratégias de Ensino. Educação de Jovens e Adultos. Prática docente.

LIMA, Marilia Pereira. **English Language Teaching in Youth and Adult Education**: teaching strategies. Dissertation (Master in Education). 102 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2018.

ABSTRACT

The research deals with the use of English language teaching and learning strategies in Youth and Adult Education, object of study of this investigation. It is linked to the Research Line: Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, and to the Interdisciplinary Research Core in Curriculum Practices and Training of Education Professionals (NIPPC) of the Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. In the methodological course, a bibliographic and documentary research and a descriptive and analytical empirical study were carried out. Among the authors referenced in the theoretical plan are: Arroyo (2004); Bock (1999); Campos (2010); Farias (2017); Gadotti (2002); Gardner (2001); Haddad and Di Pierro (2000); Lake (2000); Moura (2003; 2007); Nunan (1999) Paiva (2003); Prado and Reis (2012) and Silva (2009); among others. The methodological theoretical framework is based on a qualitative research with a descriptive approach with the participation of teachers and students from the Teresina / Piauí state education system. The overall objective was to analyze the strategies used by these teachers and their contribution to the teaching and learning of the English language. In the exposition of the essay besides the introduction and conclusion, three sessions were developed. The introduction presents the theme, the thematic outline, the research problem, the objectives, the hypothesis, the methodological design of the research and the synthesis of the exposition of the text. The second session discusses the historical configuration of the EJA and the supply policies and their reflections on the current configuration of the teaching as a basic education modality, also highlighting the context of implantation of the foreign language and the English language in Brazil. In the third section the focus of the study focuses on the methodological option defined to support the development of research, followed by the empirical context, the locus of research. The instrument used for information generation was the semi-open questionnaire. The organization of the information produced was based on the content analysis of Bardin (2009) and Oliveira (2010), followed by the form of organization of these, grouped in Thematic Axes to facilitate the interpretative analysis of empirical data. The fourth section focuses on the study results that demonstrate the transformative potential of teaching strategies to promote English language learning for young and adult students attending EJA classrooms. However, despite this recognition, in the specific reality of the researched school, the teaching strategies partially achieve the expected objectives, which points to the need for the implementation of continuing education actions in order to provide the acquisition of new knowledge that contributes to the improvement of teaching practice, in the use of strategies since they influence the learning of young and adults.

Keywords: English Language Teaching. Teaching Strategies. Youth and Adult Education. Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Assistência à Educação Especial
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFETs	Centros Federais de Educação e Tecnologia
CES	Centros de Estudos Supletivos
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONEDs	Congressos Nacionais de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais para EJA
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais
PBA	Programa Brasil Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
SEA	Serviço de Educação de Adultos

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização
SEDUC	Secretaria da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
SPHAN	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO DE QUADROS

QUADRO 01 **Reforma Francisco Campos /Decretos** 23

QUADRO 02 **Reformas Capanema - Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946**.. 25

QUADRO 03 **Organização da Educação Nacional: níveis, etapas e modalidades de ensino** 36

QUADRO 04 **Matrícula/2018: Unidade Escolar Renascer** 51

QUADRO 05 **Perfil das Professoras**…….. 52

QUADRO 06 **Perfil dos Estudantes**……... 54

QUADRO 07 **Eixos Temáticos** 56

QUADRO 08 **Demonstração dos Dados**..... 57

QUADRO 09 **Prática docente: aspectos negativos e positivos** ……..... 64

QUADRO 10 **Atividades mais realizadas nas aulas de LI com alunos da EJA**..... 68

QUADRO 11 **Estratégias de ensino utilizadas pelo professor de LI** ……...…. 71

QUADRO 12 **Dificuldades enfrentadas pelo estudante no aprendizado de LI** 78

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 13

2 OS MÚLTIPLOS CAMINHOS DA EJA 17

2.1 Trajetórias da EJA no cenário educacional brasileiro: da Colônia ao Império.... 17

2.2 De 1930 aos anos 2000 21

2.3 Reflexões sobre o público alvo da EJA: quem são e o que os atrai para escola ... 40

2.4 O contexto de implantação da Língua Estrangeira 42

2.5 O professor de EJA e o ensino da Língua Inglesa 46

3 OPÇÃO METODOLÓGICA 49

3.1 Tipo de pesquisa 49

3.2 Campo empírico: lócus da investigação 50

3.3 Participantes da Pesquisa: professores e estudantes 52

3.4 Instrumentos de geração dos dados: organização e análise 55

4 RESULTADOS: DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA.... 60

4.1 Eixo temático 01: Motivos de abandono da escola 60

4.2 Eixo temático 02: Prática docente: aspectos negativos e positivos 63

4.3 Eixo temático 03: Atividades realizadas pelo professor de LI em sala de aula 67

4.4 Eixo temático 04: Estratégias utilizadas pelo professor de LI para estudantes da EJA..... 71

4.5 Eixo Temático 05: Percepção dos alunos sobre a escola e a aprendizagem de LI. 74

4.6 Eixo Temático 06: Dificuldades enfrentadas pelo estudante no aprendizado da LI..... 78

4.7 Eixo Temático 07: A complexidade da relação professor aluno: os desafios da prática docente no ensino da Língua Inglesa 82

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 90

APÊNDICES..... 95

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO/PROFESSOR..... 96

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO/ESTUDANTE..... 98

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 100

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, faz parte constitutiva da história da educação brasileira que atende a um perfil de estudantes, em sua maioria constituída de trabalhadores, provindos de diferentes contextos sociais que, em sua luta diária pela subsistência, se afastaram dos estudos e a ele estão retornando, buscando atender aos requerimentos de formação que são apresentados na atualidade.

Nesse universo educacional tão diversificado e heterogêneo, o docente de Língua Inglesa precisa estar atento a vários fatores como o contexto social dos estudantes, o ambiente escolar, os objetivos e metodologias de ensino a adequação do material didático a ser utilizado, que necessitam ser identificados e adequados à natureza dos conteúdos curriculares trabalhados e as características e necessidades educativas dos sujeitos do processo ensino aprendizagem, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e consequentemente para viabilizar uma aprendizagem significativa.

Por aprendizagem significativa concordamos com Ausubel (1982), que compreende ser o conhecimento prévio do aluno a chave para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Para o autor, a aprendizagem significativa está relacionada à capacidade de ampliar e reconfigurar ideias preexistentes na estrutura mental, sendo capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Para tanto, é importante que o docente da EJA reconheça as necessidades dos estudantes, suas dificuldades e anseios, permitindo que estes desenvolvam seu potencial a partir do seu conhecimento prévio do mundo, pois, como ressalta Paulo Freire (2000, p. 90), “não se apreende o objeto, se não se apreende sua razão de ser”.

Nesse sentido, entende-se que a aprendizagem da Língua Inglesa (LI), na formação de jovens e adultos, tem sua relevância por ser um diferencial que possibilita uma resposta às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo em uma sociedade globalizada, uma vez que este aprendizado proporciona o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade.

Assim, acredita-se que o ensino da LI tem sua representatividade para o educando, pois, o domínio deste faculta o uso da tecnologia de informação e comunicação e a construção da aprendizagem favorecendo o acesso às diversas áreas do conhecimento, as relações entre pessoas de diferentes nacionalidades.

Ressalta-se que os estudantes da EJA estão diariamente, em contato com a diversidade da tecnologia e a escola não pode ficar afastada desse contexto em que estão inseridos. (SANTOS, 2012).

Faz-se necessário, portanto, que o professor que ministra o componente curricular Língua Inglesa na EJA, busque identificar o que motiva os estudantes dessa modalidade educacional no aprendizado de um idioma estrangeiro de modo a ampliar as possibilidades de atendimento das suas necessidades de aprendizagem em relação à Língua Inglesa.

Os jovens e adultos estudantes, diante da variedade de saberes acumulados oriundos de suas vivências e experiências do seu cotidiano, na maioria das vezes, veem na escola a possibilidade de acessar um ensino que corresponda às suas necessidades específicas de aprendizagem e, por vezes, acabam se frustrando quanto à aprendizagem que lhes é proporcionada, não os estimula, a encontrar motivação para reconhecer essa disciplina como importante em sua formação acadêmica. Continuam a acreditar que não são capazes de aprender nada ou quase nada de Inglês, pois não tiveram acesso a um ensino regular de qualidade na idade apropriada, que fosse capaz de superar os entraves que inviabilizam o seu progresso nessa disciplina.

Nessa perspectiva, a escola, instituição responsável pela sistematização do conhecimento, necessita estimular os estudantes, por meio de estratégias de ensino que facilite a organização dos saberes advindos da experiência que foram construídos e acumulados ao longo de sua trajetória e vivências articulando-os com os saberes trabalhados pela escola, considerando que o público potencial da EJA, por razões diversas, optou pelo mercado de trabalho mas, reconhece a necessidade de retornar à sala de aula para atender demandas diferenciadas emergentes.

A opção por esse tema decorre da própria experiência enquanto professora de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino, com dezoito anos dedicados à área da Educação e por vivenciar em minha prática pedagógica, os dilemas e as dificuldades de criar um elo motivacional nos estudantes da EJA, reconhecendo assim, uma lacuna na prática docente, uma vez que os estudantes dessa modalidade, em sua maioria, não se mostram motivados para enfrentar o desafio de aprender outro idioma mesmo considerando-o significativo para suas vidas. As dificuldades de aprendizagem enfrentadas por professores e alunos aumentavam a inquietação suscitando o interesse na busca de alternativas que pudessem contribuir para mudar essa realidade.

A trajetória da pesquisadora com a Língua Inglesa começou com o ingresso no Centro Linguístico e Cultural do Piauí (FISK), em 1985. Com a conclusão do curso em 1989, esta foi

convidada para ministrar aulas de inglês como bolsista, no Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, embora não tivesse formação específica para a docência. Essa experiência perdurou por dois anos, e, contribuiu significativamente para reafirmar minha identidade profissional como professora de Inglês.

Em 2000 fui efetivada por concurso público como professora de Língua Inglesa do Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Ensino, em Teresina, capital do Estado do Piauí, permanecendo até 2009, no turno noturno. Nesse período surgiu a oportunidade de lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma experiência que estimulou o desejo de conhecer mais esse público e refletir sobre a prática pedagógica que até então foi direcionada para estudantes do ensino médio regular. Durante os cinco anos voltados para o ensino de estudantes jovens e adultos foi possível constatar que a atuação do professor da EJA é permeada por insegurança, angústia e medo de não atingir os objetivos do ensino da Língua Inglesa, e, consequentemente proporcionar a aprendizagem dos estudantes.

Essa vivência motivou a realização dessa pesquisa, cuja relevância se dá pela reflexão acerca dos problemas enfrentados pelos professores de inglês em uma sala de aula de EJA de uma escola da rede pública.

Assim, no percurso da pesquisa a partir de constatações de situações vivenciadas por professores e estudantes nas aulas de LI, buscou-se conhecer suas dificuldades e o que provoca a falta de motivação dos estudantes pela disciplina. Alicerçadas nesses pressupostos, é que definimos a questão/problema, norte dessa investigação: Como as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula estão contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos?

A partir desta questão problema, foram definidos os objetivos da pesquisa. De forma geral, buscou-se: Analisar as estratégias utilizadas pelo professor na Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa. De forma mais específica a pesquisa orienta-se por: Identificar aspectos positivos e negativos da prática docente no ensino da Língua Inglesa; Conhecer as estratégias utilizadas no ensino de língua inglesa com vistas a aprendizagem de pessoas jovens e adultas; refletir sobre a complexidade da relação professor/aluno no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa.

Nesta perspectiva, sistematizamos esta dissertação em cinco seções, descritas a seguir: Na primeira seção, denominada – “Introdução: caracterizando o objeto de estudo”, apresentamos as considerações introdutórias, buscando problematizar e contextualizar o objeto de estudo que nos permitiu definir a questão/problema da qual emerge os objetivos, a opção metodológica que orientou o percurso da investigação.

Na seção 2, intitulada - “Os múltiplos caminhos da Educação de Jovens e Adultos: visão teórica” aborda-se o contexto histórico, social e político da EJA no Brasil, destacando as ações iniciais como elemento fundamental de sua constituição, iniciando pela ação dos jesuítas, no período da colonização, no período Imperial e Republicano. Seguida da reflexão sobre o público alvo da EJA e suas expectativas em relação à escola, o contexto de implantação do ensino da Língua Estrangeira no Brasil, com destaque para o ensino da Língua Inglesa (LI) na EJA, o papel do Professor e a representatividade desse idioma para esta modalidade de ensino, fundamentado nas ideias de autores como: Arroyo (2004); Bock (1999); Campos (2010); Farias (2017); Gadotti (2002); Gardner (2001); Haddad e Di Pierro (2000); Lago (2000); Moura (2003; 2007); Nunan (1999) Paiva (2003); Prado e Reis (2012)e Silva (2009), dentre outros.

Na Seção 3 – “Opção metodológica” – apresenta-se o percurso da investigação, momento em que foi delineado o tipo de pesquisa, o *lócus* da investigação, instrumentos de geração de dados, a população investigada e a definição amostral, bem como, a forma de organização e análise dos dados, subsidiados pelos estudos de Bardin (2009), Minayo (2010), Oliveira (2010), Rauen (2013), Soriano (2004), entre outros.

Na Seção 04, “Resultados da pesquisa”, reflete-se sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na EJA, a partir das contribuições dos participantes produzidas no contexto empírico, com foco nas estratégias utilizadas para o ensino da LI, pontos positivos e negativos da prática docente na percepção dos estudantes e dos professores. Enfim, apresentamos os achados da pesquisa, elementos que contribuíram com as reflexões nesse estudo, permitindo aprofundar a compreensão do desafio de ensinar inglês para estudantes da EJA.

Apresentamos as Considerações Finais na seção 5, na qual se retomam os objetivos da pesquisa demonstrando que foram alcançados.

2 OS MÚLTIPLOS CAMINHOS DA EJA

Iniciamos essa seção, discorrendo sobre a trajetória educacional da EJA no cenário brasileiro no século XIX até nossos dias. Em seguida, apresentamos o público alvo da Educação de Jovens e Adultos bem como o professor atuante desse público, com algumas reflexões sobre a importância no ensino de Língua Inglesa nessa modalidade de ensino, no contexto de Língua Estrangeira (LE) no Brasil. Neste percurso de revisão literária, apresentamos, ainda, o professor de LI que atua na EJA e sua prática pedagógica.

2.1 Trajetória da EJA no cenário educacional brasileiro: da Colônia ao Império

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil, segundo Haddad E Di Pierro (2000), é muito antiga, vem desde o período colonial através dos religiosos jesuítas que exerciam sua ação missionária incluindo a educação atendendo adultos, inicialmente com os indígenas e, posteriormente, com os escravos.

Os registros históricos sobre o acesso a escola no período ao colonial evidenciam que esta, era privilégio das classes abastadas, as classes menos favorecidas não tinham acesso à instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta, através da ação dos mais antigos e no próprio processo de trabalho, destacam-se três fases da educação escolar no período colonial: a de predomínio dos jesuítas que vai de 1544 a 1759; a das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal e a do período relativo aos anos de 1808 a 1823, quando D. João VI, então rei de Portugal vem para sua mais promissora colônia, fugindo de Napoleão Bonaparte, então rei da França.

Com a chegada da família real e de sua corte a colônia foi elevada à condição de vice-reino, sendo implantadas diversas medidas para dotá-la das condições mínimas para atender aos interesses da corte portuguesa que integrava a comitiva real. Conforme pode depreender-se dos decretos de com as escolas eram organizadas.

A esse respeito, Moura (2003) considera que a educação de adultos no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas em 1544, prevalecendo, durante séculos sob o domínio da Igreja. Nesse período foram criados estabelecimentos de ensino colégios, dirigidos pelos jesuítas, cuja proposta educacional tinha como objetivo basilar a formação de uma elite religiosa, para dar sustentação a fé católica ameaçada pela divisão da igreja, conforme destacado por Ribeiro (1992, P. 26).

> O movimento de Reforma e Contrarreformas criam o mesmo problema no seio do cristianismo. Portugal entre outras nações se considera defensor do catolicismo estimula a atuação educacional tanto em território metropolitano como no colonial de uma ordem religiosa que se constitui para servir como instrumento de defesa do catolicismo e consequentemente do ataque de toda heresia. Nessa tarefa seus membros se dedicam por inteiro, como guerreiros de Cristo. Inácio de Loyola o fundador como antigo militar espanhol chega a imprimir diretamente um regime de trabalho modelado na sua anterior forma de vida anterior.

Para Ribeiro (1992, p. 26-27), os jesuítas contribuíram para "a formação da elite intelectual brasileira e, portanto, da elite colonial [...] marcada por uma intensa rigidez na maneira de pensar e, consequentemente, de interpretar a realidade". Em uma análise mais aprofundada a respeito da educação jesuítica. Romanelli (1999, p. 21) considera que,

> [...] o que ocorreu na verdade foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas. A cultura indígena foi praticamente aniquilada e a transferência desses padrões se fez mais ou menos na base de um transplante, na expressão de Nelson Wernek Sodré, expressão que nos afigura adequada, tanto mais quanto sabemos que se trata de enxertar uma espécie de corpo estranho em um meio que não era aos menos semelhantes ao da origem (…) que a cultura não é independente das circunstâncias em que foi gerada e que ela tem, nessas circunstâncias criadoras, sua razão de ser.

Romanelli (1999, p. 22), continua:

> Esta forma de transplante teve como consequência uma falta de enraizamento da nossa cultura, devido a maçante imposição de outras culturas na época da colonização do Brasil, que acabou gerando "formas de comportamento intelectual destituídas de conceitos e sentido. O que conseguiu foi imitar desde a época (…) o aspecto formal do modelo cultural (…) a característica dominante da cultura intelectual [...].

A influência dos jesuítas se fazia sentir em todas as áreas dada a influência e poder econômico conquistado por esses religiosos, ao longo dos anos que começa a incomodar a coroa portuguesa que passa a adotar medidas que afetam diretamente as ações da companhia de Jesus culminando com sua expulsão pelo Marques de Pombal, Ministro de Estado de Portugal.

Moura (2003) destaca que após o Marquês de Pombal expulsar os jesuítas de Portugal e das suas colônias em 1759, toda a estrutura organizacional da educação sofreu modificações.

Segundo Romanelli (1985, p. 36)

> [...] a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado uniu pela primeira vez os encargos da educação.

A esse respeito, Azevedo (1963) compreende que, com a expulsão dos jesuítas, após 210 anos de atuação, a educação na colônia viveu uma fase de desestruturação tendo em vista que nenhuma nova proposta de sistema de ensino substituiu a organizada pelos jesuítas. A reforma de ensino proposta por Pombal contribui para a destruição de todo um sistema de ensino, organizado segundo os preceitos da *Ratium Studiorium* que contemplava um Plano de Estudos cuja programação centrava-se nos elementos da cultura europeia, conforme destacado em parte específica deste trabalho, Após destruir o que os Jesuítas conseguiram edificar na colônia, Pombal esperou treze longos anos para começar a implantar medidas visando à oferta de ações educacionais.

Ainda sobre a proposta educacional dos jesuítas e sua destruição, as ameaças se concretizam com divulgação das 16 cartas sobre o "Verdadeiro Método de Estudar", publicado em 1746 por Luis Verney. Essas publicações tiveram enorme repercussão na Colônia e em Portugal, passando o método jesuítico a ser considerado como "a maior obra do pensamento que já se publicou em Portugal".

Souza (2011) destaca que essa classificação contribuiu para a derrocada do sistema educacional jesuítico, que ameaçava o poder ideológico da Coroa Portuguesa não apenas em Portugal, mas também em suas colônias onde os jesuítas atuavam. Mesmo com essa avaliação positiva, o fato de muitos considerarem o *Ratio Studiorum* uma metodologia velha, petrificada e incapaz de adaptar-se às novas necessidades, também contribui para o encerramento da ação educacional nos domínios territoriais portugueses.

As medidas adotadas por Pombal desconstruíram com um ato o que os jesuítas conseguiram construir em dois séculos. Ao analisar a situação do ensino na colônia após a expulsão dos jesuítas e da implantação das Reformas Pombalinas[1].

Azevedo (1963) destaca que a educação era quase que exclusivamente ofertada em escolas confessionais (colégios de padres), e em escolas régias, por mestres nomeados, de acordo com critérios definidos pelos bispos, e pelos padres-mestres e capelães de engenho, "que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos

[1]O Período Pombalino vai de 1760 a 1808 e leva esse nome devido as reformas realizadas na metrópole e nas colônias portuguesa, pelo primeiro-ministro de Portugal, conde de Oeiras e Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo. Pombal tinha o objetivo de realizar reformas que recuperassem a economia portuguesa tendo como plano de fundo a crise do Antigo Regime e a subida das ideias iluministas. Para colocar Portugal numa posição privilegiada em relação aos demais países europeus, era preciso focar na colônia que tinha mais peso econômico, Brasil.

brasileiros" (AZEVEDO, 1963, p. 45).

O autor ressalta que os mestres leigos que assumiram as aulas nas escolas eram profissionais que não tinham conhecimentos a respeito das questões de ensino, não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina o que evidenciava não só uma relativa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de domínio das questões didático pedagógicas.

Ainda segundo Azevedo (1963) a reforma pombalina planejada para o Reino, não só golpeou profundamente as ações educacionais desenvolvidas no Brasil Colônia, como o ensino básico geral, com a instituição das aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, que orientasse o seu desenvolvimento. A análise do percurso histórico permite inferir a existência de uma grande lacuna entre a expulsão dos jesuítas e as medidas adotadas por Pombal,

Depreende-se pela análise até aqui desenvolvida que o sistema educacional da colônia após a reforma pombalina é marcado pela desorganização que expressa sua decadência, uma vez que, as aulas régias e as medidas adotadas por Pombal, que vigoraram até a chegada da corte portuguesa, não contribuíram efetivamente para a sistematização do ensino.

O esboço de uma preocupação com o ensino básico, principalmente com as escolas de primeiras letras, dá-se somente após a Proclamação da Independência, em 1822, com promulgação da Lei Imperial de 20 de outubro de 1823.

A partir das considerações até aqui desenvolvidas, pode-se inferir que a escola pública no Brasil teve seu marco inicial com Pombal, no entanto, os adultos das classes menos abastadas que queriam estudar não foram contemplados nas medidas educacionais implantadas pela Reforma Pombalina, ficando, assim, a educação elementar como privilégio de poucos.

A partir da retrospectiva histórica desenvolvida com base em autores que estudam a temática, constata-se que as medidas adotadas ao longo de décadas com vistas à estruturação da educação no Brasil priorizava inicialmente o atendimento dos interesses da igreja com vistas a expansão da fé católica, cujos domínios haviam sido ameaçado com a divisão da Igreja provocada pelo movimento de Reforma que ocorreu na Igreja de Roma.

O movimento de Contrarreforma foi uma reação da Igreja, que através da instituição da Companhia de Jesus comandada pelos padres jesuítas tinham como missão divulgar a fé católica em todos os continentes. Com relação aos interesses da coroa portuguesa estes também eram de cunho político, econômico e expansionista.

Evidencia-se desse modo que a constituição da educação na colônia no período analisado, era a princípio voltada à catequese, deu lugar à educação da elite, sem se preocupar

com a realidade e as necessidades da colônia, priorizava a transmissão dos valores da cultura europeia. Posteriormente, no período relativo às reformas pombalinas a educação foi marcada pela desestruturação, descontinuidade, e a atuação dos leigos no ensino. No período imperial é priorizado o ensino superior, para atender aos interesses da Monarquia.

Romanelli (1985, p. 35) compreende que:

> [...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

A preocupação com a construção do ensino popular primário no Brasil emerge com a vinda da família real e com a consequente elevação da mais promissora colônia de Portugal à condição de vice-reino, além das mudanças decorrentes de fatores econômicos, políticos e sociais, que impulsionaram medidas nas mais diferentes áreas incluindo à educação, com o objetivo de formar mão-de-obra para atender a nova realidade do Brasil Imperial.

Destaca Soares (2002), que antes mesmo da proclamação da República no Brasil, já havia o desejo de se construir uma proposta de Educação popular, para atender os trabalhadores, os jovens e adultos analfabetos, e consequentemente elevar os indicadores educacionais desse segmento populacional que se situavam em níveis muitos baixos, eram quase inexistentes.

2.2 De 1930 aos anos 2000

O ordenamento democrático, alcançado em 1934, é descrito por Ghiraldelli Jr. (2008) como o que firmou a Educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, com sua oferta, garantida conforme disposições da Constituição de 1937. Ressalta-se, no entanto, que essa responsabilização do estado para com a oferta da educação foi retirada do novo texto constitucional aprovada, no período do Estado Novo imposta por Getúlio Vargas, que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público, eximindo-o da responsabilidade para com educação pública. No novo texto constitucional promulgado competia ao Estado cumprir apenas um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino.

Os dados relativos a esse período inicial do governo Vargas, nos permite inferir que é somente a partir da segunda metade da década de 1930 que o acesso de todos os cidadãos à educação passa a se constituir, de fato uma preocupação do governo central, e não apenas um

dispositivo legal, preocupação essa que foi transformada em ações concretas que garantiram minimamente o acesso à oportunidades de escolarização àqueles que estavam excluídos desse processo, com destaque para os trabalhadores jovens e adultos analfabetos.

A crise da bolsa de Nova Yorque, no final dos anos de 1920, afetou a economia mundial e o Brasil não ficou imune às suas consequências. A economia do país que era baseada no modelo agrário exportador, tendo o café como o produto mais valorizado é afetada duramente, e face a impossibilidade de comercialização da supersafra produzida, o governo implementou ações para enfrentamento da crise.

Considerando que a base da economia brasileira era a importação de grãos, os reflexos da crise perduraram durante muito tempo sendo agravados com os reflexos da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Visando dotar o país de uma infraestrutura mínima que garantisse o atendimento das necessidades da economia combalida com a crise, e pela guerra que impediam a exportação dos produtos, o governo passa a investir na implantação de uma indústria nacional de base, para atendimento das suas necessidades.

Nesse contexto novas demandas foram apresentadas à educação no sentido de atender ao novo perfil de trabalhadores fruto das mudanças que ocorriam no processo produtivo, afetando os setores da economia, que exigiam que os trabalhadores deveriam possuir um mínimo de escolaridade.

A experiência da imigração se revelou ineficiente, uma vez que os trabalhadores oriundos de países como a Itália não aceitavam repassar aos trabalhadores brasileiros os conhecimentos inerentes às técnicas de trabalho e a operar com máquinas e equipamentos obrigando o governo brasileiro a adotar medidas voltadas para a expansão das oportunidades de escolarização básica, a fim de garantir a qualificação da mão-de-obra demandada pela industrialização nascente pelo comércio e demais setores econômicos e sociais.

A reflexão sobre a História da Educação no Brasil deixa claro que esta é marcada, a partir da década de 30, por uma concretização, ainda que não suficiente, de medidas visando garantir o acesso da maioria da população à escola básica. As mudanças decorrentes do modelo agrário-exportador para urbano industrial trouxeram no seu bojo a valorização da educação, e o reconhecimento da necessidade de implantar medidas voltadas para a educação do adulto trabalhador.

Com vista ao enfrentamento desse problema o Governo Vargas adota várias medidas dentre as quais se destaca a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública um dos primeiros atos do Governo Provisório de Vargas (1930-1934). Teve como primeiro Ministro Francisco Campos, então Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais.

Ao assumir o Ministério da Educação o Ministro Campos iniciou o primeiro conjunto de reformas da educação implantadas no governo Vargas, conhecidas como Reformas Francisco Campos, que segundo Dalabrida (2009, p. 185) objetivavam a modernização nacionalizada do ensino secundário. A Reforma

> [...] estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.

A Reforma Francisco Campos, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização, efetivada através de vários decretos estruturou e centralizou na administração federal a oferta dos cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (Ensino Médio Profissionalizante).

A Reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram sob a coordenação dos Estados, conforme pose ser observado no Quadro 01.

QUADRO 01: Reforma Francisco Campos /Decretos

DECRETOS/ Nº	DIRETRIZES
19.850-11/04/1931	Criou o Conselho Nacional de Educação.
19.851-11/04/1931	Dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das - Universidades Brasileiras.
19.852-11/041931	Dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
19.890- 18/04/1931	Estruturou o ensino secundário.
20.158-30/06/1931	Organizou o ensino comercial.
21.241- 14/04/1932	Consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

FONTE: Organizado pela pesquisadora

Com base em autores como Aranha (1996); Bello (1993); Haddad E Di Pierro (2000),

Moura (2007); Paiva (2000); Silva (2015); Strelhow (2010); foi possível realizar o mapeamento dos dispositivos legais que dispõe sobre a organização e oferta da Educação de Adultos no Brasil. A partir desse mapeamento foi possível identificar que a história da EJA é recente,iniciou no século XX com o ensino técnico-profissional que contava com o financiamento do governo e cujo objetivo era o de preparar mão-de-obra qualificada para as indústrias e comércios recém-instalados. A clientela atendida era constituída na sua maioria de trabalhadores que tinham disponibilidade para frequentar a escola somente no turno noturno.

A esse respeito, Paiva (2000), destaca que foi a partir da década de 30 que foi iniciada a implantação de programas voltados para a alfabetização de adultos, tais como a Cruzada Nacional da Educação e a Bandeira Paulista de Alfabetização, considerados como os primeiros programas a pensar em um ensino voltado para a população adulta.

Tais Programas, segundo PAIVA (2000), eram orientados pelo objetivo comum de "lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil". Era uma percepção de uma problemática que transferia para a população analfabeta a responsabilidade pela sua condição, sem compreender que essa decorria da omissão do estado brasileiro que não ofertava oportunidades de educação para todos, ou seja, não se preocupava com a educação das classes populares, incluindo o trabalhador.

Nesse contexto de valorização da educação várias medidas são adotadas objetivando garantir condições concretas de oferta da educação dentre as quais se destacam: a criação em1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, e, de um programa de ampliação da educação primária incluindo o Ensino Supletivo direcionado para jovens e adultos analfabetos. Esse Programa deveria ser criado e financiado com recursos desse Fundo, regulamentado em 1945, três anos sua criação, O referido Fundo estabelecia que 25% dos seus recursos deveriam ser aplicados no plano geral de Ensino Supletivo para promover a escolarização de jovens e adultos analfabetos. (MOURA, 2003, CURY, 2000).

Na década de 1940 foram mantidas as linhas da educação profissional e da educação rural, esta última a exemplo do que foi priorizado na década passada, direcionavam sua oferta para atender ao objetivo de fixar o homem no campo através da educação. Essa compreensão influencia o desenvolvimento de uma multiplicidade de programas pontuais nas décadas de 1940 e 1950., porém com características particulares próprias do Governo Vargas cujo objetivo principal que orientava a discussão de conteúdos visavam a manutenção da ordem social, do culto ao patriotismo e do controle social através da educação.

Nessa perspectiva, dando continuidade às reformas da Educação iniciadas pelo ministro

Francisco Campos, o então ministro da educação Gustavo Capanema, período 1934 a 1945, implementa um conjunto de medidas denominadas de Leis Orgânicas de Ensino regulamentadas através de decretos-leis. Essas reformas formam implantadas no período compreendido entre 1942 a 1946, tal como destacado a seguirnoQuadro02.

QUADRO 02- Reformas Capanema - Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946

DECRETO-LEI	NIVEL DE ENSINO ATENDIDO
8.529-02/01/1946	Organizou e instituiu o ensino primário a nível nacional.
530-02/01/1946,	Organizou o ensino normal.
8.621/8.622-10/01/1946	Criaram o SENAC.
4.048-22 /01/1942	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.
6.141-28/01/1943	Reformou o ensino comercial.
4.073-30/01/1942	Organizou o ensino industrial.
4.244-09/04/1942	Instituiu o SENAI.
9.613-20/08/ 1946	Organizou o ensino agrícola.

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendado pelas leituras.

As medidas implementadas por Gustavo Capanema desempenharam papel relevante para os avanços e retrocessos da educação no país, cuja marca se reflete até a atualidade.

Sobre a composição do Ministério da Educação e Cultura no período Capanema, Miceli (2001), destaca que:

> [...] foi marcado pela presença de intelectuais famosos como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas e autores de programas do governo. Durante praticamente toda a sua gestão, Capanema contou com a fidelidade do poeta Carlos Drummond de Andrade como seu chefe de gabinete, e recebeu colaboração de Mário de Andrade, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira, entre outros representantes da cultura, da literatura e da música nacionais.

As produções teóricas de cunho histórico e político educacional consideram que a gestão Capanema foi caracterizada por reformas profundas nos campos educacional e cultural. Projetos iniciados por Francisco Campos foram aperfeiçoados e outros implementados. Definiu-se, também nessa época, uma política de preservação do patrimônio cultural do país,

culminando na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). (DALABRIDA, 2014).

Durante o Governo Provisório, em 1946, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário que organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais. Sua oferta continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos. Organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o comando do Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. (DALABRIDA 2014).

Com a derrubada da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, várias mudanças foram realizadas na organização da educação nacional, tais como as efetuadas na educação de adultos que passou a ser organizada como parte da educação elementar. A partir de então foram criados, programas de incentivo à educação de adultos no país, surgindo, em 1947, a Campanha de Educação de Jovens e Adultos dirigida por Lourenço Filho que visava a desenvolver um processo de alfabetização de maneira mais rápida. Foram criadas as escolas supletivas que contavam com materiais adequados às características e necessidades dos educandos, entretanto com relação aos professores nenhuma mudança significativa foi implementada, as aulas continuaram sendo ministradas por voluntários. Ainda nesse contexto foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 16 de novembro de 1945.

Segundo Haddad E Di Pierro (2000), a instituição da Campanha contribuiu para que passassem a ser denunciadas em todo mundo as condições de desigualdade existente entre os países, alertando que a educação poderia dar uma significativa contribuição para reverter o quadro de exclusão a que estava submetida a população menos favorecida, em especial os jovens e adultos, que por não dominarem os conhecimentos teóricos e práticos inerentes aos processos de trabalho, não podiam ocupar as vagas abertas no mercado de trabalho.

Dentre as medidas adotas pelo governo brasileiro voltadas para a educação de adultos destaca-se a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), e do Serviço Especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, em 1947, que objetivava reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo direcionados ao atendimento educacional de jovens e adultos analfabetos(HADDAD e DI PIERRO (2000).

O SEA, permaneceu em atividade até o final da década de 1950, passando a partir de

então a ser denominado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), teve grande influência nas condições objetivas de oferta e configuração da EJA, tendo em vista que favoreceu a criação de infraestrutura nos estados e municípios para ampliação da oferta e atendimento das necessidades da EJA. Essa infraestrutura foi preservada pelas administrações locais, prefeituras municipais que assumiram a sua manutenção.

A implantação da UNESCO no Brasil ocorreu em 1964. O primeiro escritório foi instalado em Brasília, entretanto suas atividades só foram efetivamente iniciadas em 1972. A prioridade estabelecida era a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Convém destacar que a instalação da UNESCO ocorre em plena vigência da Ditadura Militar que se instalou no Brasil em 1964, perdurando por 20 anos até 1985.

As reflexões até aqui desenvolvidas subsidiadas em autores como Paiva (2000) e Haddad e Di Pierro (2000). Moura (2004), dentre outros, evidenciam que durante as décadas de 40 e 50, vários movimentos de renovação curricular foram empreendidos. Alguns iniciados no início da década de 30 foram declinando, uma vez que os profissionais voluntários que ministravam as aulas perderam o interesse pelo projeto, em razão da falta de apoio por parte do poder público contribuindo para que a qualidade do ensino ministrado que já era insatisfatória se tornasse ainda mais desqualificada.

Strelhow (2010) considera que uma das causas que levaram a esse declínio foi o fato de se considerar que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar que as crianças, daí a ideia de que os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, e que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia exercer a função de professores de jovens e adultos de maneira voluntária.

Tal posicionamento não levava em conta que jovens e adultos que nunca frequentaram a escola ou que dela se evadiram por motivos diversos, tais como lutar pela sua sobrevivência, necessitam ter suas necessidades de aprendizagens atendidas e suas experiências práticas valorizadas, ou seja, os conhecimentos construídos através de suas vivências e experiências concretas de vida devem ser considerados como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas aprendizagens.

As décadas de 50 e 60 são marcadas pela intensificação da participação popular, pesquisadores ligados a diferentes grupos de pensadores que defendiam a educação popular passaram a questionar os altos índices de analfabetismo existentes no país. Nesse sentido destaca-se que os primeiros anos da década de 60 registram vários avanços no campo

educacional, como a equivalência legal do ensino técnico-profissional com o secundário; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, iniciativas populares voltadas para a educação popular com destaque para o Método Paulo Freire, programa especial de alfabetização de adultos cujo método alfabetizava em 60 dias.

Ainda com relação aos avanços registrados nesse período com foco na educação de adultos destaca-se a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, onde foram apresentadas e discutidas várias propostas, contemplando a educação de adultos apoiadas em novos métodos de ensino. Foi deflagrada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, na tentativa de diminuir os índices alarmantes de analfabetos existentes no país nesse período.

Pesquisadores e estudiosos da temática tais como Moura, Hadad, consideram que mesmos com os avanços registrados, seriam necessárias mudanças no âmbito da Educação de Jovens e Adultos relativas a sua concepção, objetivos, estratégias didático pedagógicas, para atender às características, interesses e necessidades do jovem e adulto trabalhador. È nesse x contexto de efervescência política e social que nos primeiros anos de 1960 surgem outros movimentos idealizados por estudantes universitários e intelectuais, tais como o Movimento de Cultura Popular, a disseminação das ideias e contribuições de Paulo Freire sobre uma educação de adultos que compreendia que a mesma deveria ter como método algo que fosse contextualizado com a vida e as condições concretas de existência de cada educando.

Na década de 60, três movimentos foram implementados, eram iniciativas educacionais que tinham como idealizadores estudantes, intelectuais e políticosk, foram eles: Movimentos de Cultura Popular (MCP) Movimento de Educação de Base (MEB) e Centro Popular de Cultura (CPC). Todos clamavam por uma participação mais efetiva das camadas populares e por uma sociedade mais justa e humanizada (Paiva, 2000).

Paiva (2000) assinala que, os Centros Populares de Cultura (CPC)foram criadosem 1961, diretamente ligados a UNE (União Nacional dos Estudantes). Ressalta o autor que o CPC surgiu de manifestações artísticas e populares que aconteciam nas ruas, praças, avenidas e sindicatos por jovens intelectuais e artistas de teatro, com o objetivo de atrair a atenção das camadas populares para os problemas políticos e econômicos do país.

Quando da proposta de criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), Paiva (2000) ressalta que a ideia era oferecer à população rural alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, promover o homem rural e prepará-lo para se inserir em um contexto de defesa da reforma agrária, estimulando-o a participar também nas discussões sobre economia,

e na vida política e na sociedade em geral, A estratégia utilizada para propagar essas iniciativas de educação em áreas tão afastadas, foi através da comunicação via rádio. Os programas de rádio realizados na época tratavam de temas diversos, políticos, educativos e dos problemas que afetavam a vida das pessoas.

A repercussão dos Programas de alfabetização foi tanta que o horário de programação na rádio destinado a sua veiculação teve que ser expandido. Entretanto face ao alcance das ideias difundidas por tais programas, após a deflagração do golpe militar, foram suspensos, extintos, por não se coadunarem com a ideologia política do governo militar. Em um contexto de repressão os meios de comunicação foram utilizados para difundir as ideias dos militares.

Outro movimento de grande destaque nesse período foi o MEB, Movimento de Educação de Base, criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e apoiado pelo Governo Federal. Teve como foco um programa de educação de base, desenvolvido a partir de escolas radiofônicas ligadas às emissoras católicas.

Segundo Gadotti e Romão (2006), A educação de base desenvolvida por Paulo Freire e demais educadores incluindo os estudantes universitários e a desenvolvida por segmentos da Igreja Católica contemplava uma concepção de educação visando também a "conscientização" das camadas populares, com vistas à valorização plena do homem e desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, visando sua transformação. O MEB em face de sua ligação com a Igreja Católica foi o único movimento de educação popular que continuou funcionando, sobrevivendo até 1969. Nos dias atuais, ainda é possível encontrar iniciativas de educação de adultos desenvolvidos principalmente pela igreja.

Com deflagração do golpe militar em 31 de março de 1961, foram implementadas várias mudanças pelos militares de descumprimento do que havia sido aprovado pelo governo do Presidente João Goulart dentre as quais destacam-se a alteração de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N 4024 de 1961, que definia as diretrizes e bases de organização e oferta da educação no país, a não implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 1962, que não foi implementado por não atender as prioridades do projeto de educação dos militares,

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 foi instituída a descentralização, ao determinar que cada Estado organizasse seu sistema de ensino. Tal projeto, segundo Aranha (1996), tramitava no Congresso desde 1948 com a proposta de mudanças na área educacional em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior, entretanto, somente em 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de sua criação, é que foi sancionado. Quando quiseram colocá-la em prática a mesma já estava ultrapassada, e não

atendia as necessidades educacionais daquele momento. Como bem ressalta Aranha (1996), a educação de adultos não foi se quer citada na primeira LDB de 1961.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 1962, também foi extinto duas semanas após a deflagração do golpe militar de 1964. Paulo Freire, que foi o responsável por organizar e desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos, com o golpe militar, foi visto como ameaça ao regime sendo obrigado a se exilar do país. Assim após a instalação do governo militar as iniciativas de educação de adultos desenvolvidos por intelectuais, estudantes e organizações da sociedade civil são extintas 1967, sendo criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de ofertar educação aos jovens e adultos trabalhadores jovens e adultos analfabetos. Segundo os ideólogos do governo a concepção de educação pelo Mobral tinha como referência as ideias de Paulo Freire.

Dentre as várias iniciativas desenvolvidas pelo governo ditatorial para adequar a educação ao seu projeto de poder destaca-se a aprovação da Lei 5.540/68 que reforma a educação superior, e a lei reformista da educação, nº 5.692/71, que alterou artigos da Lei nº 4.024/71, implantou o ensino de 1º grau de 8 anos, unificando o antigo primário e o ginásio, extingue o ensino secundário e o substitui pelo ensino de 2º grau profissionalizante.

A profissionalização compulsória do ensino de 2º grau implantado a partir da Lei nº 5.692/71 revelou-se um verdadeiro fracasso, em razão da falta de professores qualificados, falta de infraestrutura, laboratório, oficinas, material didático dentre outras necessidades, para apoiar as atividades práticas dos vários cursos profissionalizantes implantados. Era uma formação profissional teórica que revelava a fragilidade da formação oferecida, decorrente do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio ministrado anteriormente. A formação profissional oferecida, que não lhes dava condições de ingressarem no ensino superior e também não atendia aos interesses dos alunos, nem as demandas do mercado. Fragilidades essas aprofundadas ainda mais pela falta de condições materiais e técnicas para atender aos objetivos de uma profissionalização de nível técnico.

Com relação à educação de adultos a Lei 5692/71 contempla no Capítulo IV, do Ensino Supletivo quatro artigos e respectivos incisos destinados a EJA, destacado a seguir:

> Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: .
> a) escolaridade regular para os adolescentes e adultos que não a tenham concluído na idade própria;
> b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o caminho regular no todo ou em parte.
> *Parágrafo único.* O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelosrespectivos Conselhos de Educação.

> Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.
> § 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.
> § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.
>
> Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:
> b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau para os maiores de dezoito anos.
> § 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.
> § 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.
>
> Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.
>
> *Parágrafo único.* Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.
>
> Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

A análise do texto legal deixa claro que a preocupação do governo militar com a organização e oferta da educação de jovens e adultos que passa a partir de agora a ter uma finalidade, organização própria definida em Lei além de poder ser ofertada com tipologias diversificadas de iniciativas de formação: cursos, exames supletivos, duração e regime escolar próprio, buscava atender aos objetivos do projeto de poder dos militares e somente após o atendimento das prioridades do governo atender às características e necessidades da clientela jovem e adulta do país. Ressalta-se que os militares buscavam ajustar a educação em todos os seus níveis a sua função ideológica e a influência que exerce na formação dos sujeitos.

Nos anos de 1980, os intelectuais, estudiosos e movimentos sociais organizados intensificam a luta pela redemocratização do país e pela elaboração de uma nova Constituição Federal, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases e de um novo Plano Nacional de Educação, considerando às exigências desse novo contexto. Nesse sentido, vários Encontros, Seminários

Congressos foram realizados no país visando coletar sugestões para subsidiar a elaboração dos dispositivos legais anteriormente mencionados a partir da contribuição da sociedade civil organizada, os quais foram complementados com dados decorrentes de pesquisas sobre a situação política do país e sobre a baixa qualidade da educação. Tais propostas por serem oriundas de um processo de discussão coletivas estavam diretamente articuladas aos interesses e necessidades da sociedade brasileira.

Com relação as mudanças na educação que se faziam necessárias desde meados dos anos 80, organizações da sociedade civil organizada, pesquisadores e intelectuais divulgam o resultados de pesquisas sobre a língua escrita e sobre a alfabetização de adultos.No campo político ocorre a eleição indireta para presidente da República.

Segundo LIMA, (2003, p.1), face aos os acordos firmados quando da campanha das "Diretas Já", o governo se vê forçado a atender

> [...] as diversas reivindicações dos movimentos populares e dos setores liberais da burguesia, uma delas era a de realização de uma constituinte. No entanto, não havia consenso entre as diversas classes sociais, nem mesmo entre os setores burgueses que comandavam o processo, sobre a forma de realização desta. Setores ligados ao governo, em especial a burocracia militar, defendiam um Congresso com poderes constituintes, setores da burguesia e dos movimentos populares, defendiam uma Constituinte Exclusiva.

Antecipando-se aos conflitos que começavam a crescer no país e buscando evitar o crescimento do movimento popular por uma constituinte exclusiva em 28 de março de 1985. (LIMA, 2003, p.1), destaca que o então o Presidente da República

> [...] encaminhou ao Congresso Nacional uma mensagem, que foi posteriormente, transformada na Emenda Constitucional de nº 43 que transformava a legislatura seguinte em Congresso Constituinte. Além dos Deputados e Senadores a serem eleitos em novembro de 1986, esse Congresso contaria, ainda, com a presença dos senadores biônicos indicados em 1982.

Após intensos debates no Congresso Nacional em outubro de 1988, foi aprovada a Constituição Federal de 1988, que pelos avanços contemplados no texto constitucional ficou conhecida como Constituição Cidadã hoje já totalmente desfigurada em razão das várias alterações aprovadas.

A difícil missão de corresponder aos anseios do povo, além de enfrentamento de crises, com destaque para a financeira que a assolava a economia do país, e a educacional, que apresentava índices muitos baixos de cobertura educacional em todo território nacional, número elevado de analfabetos entre a população jovem e adulta, sucateamento das escolas, carência

de professores qualificados, baixa qualidade da educação.

O Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República de 1986 a 1989 decorre de um movimento que concretizaria as ações do Governo. Entretanto sua atuação na área educacional pouco se fez sentir. Tendo em vista que a situação educacional na Nova República era caracterizada pela ausência de ações efetivas na educação tais como: crianças em idade escolar fora da escola, alto índice de analfabetismo de crianças mesmo entre as que frequentavam a escola, excesso de atividades extracurriculares sobrecarregando o sistema educacional. Em 1989, a taxa nacional de matrícula no Ensino Fundamental era de 84%, porém, a taxa de conclusão da educação fundamental era aproximadamente 14%.

A situação nos demais níveis de ensino também era insustentável, escolas sucateadas, professores insatisfeitos face as precárias condições de trabalho e inexistência de Planos de Cargos e Salários, universidades sem recursos, demanda concentrada, sem condições de ampliação do atendimento na educação superior nas universidades públicas. Como estratégia para enfrentamento do problema do baixo atendimento o governo estimula a implantação do ensino superior privado. Esse período registrou um intenso crescimento das matrículas nas instituições privadas de ensino assim como também o aumento do número dessas instituições no país.

O destaque educacional dessa época ocorre na área da educação profissional técnica de nível médio, com a transformação das Escolas Técnicas Federais – ETF em alguns estados em Centros Federais de Educação e Tecnologia. – CEFETs. Os critérios que orientaram quais estados seriam contemplados com esse Programa foi objeto de muitas críticas em face da forma como feita a escolha dos Estado para participar do Plano, que segundo os estudiosos eram critérios mais políticos que técnicos.

No campo da educação de adultos e governo extingue o Mobral substituindo-o pela Fundação Educar que diferentemente do Mobral, não atua diretamente na oferta da educação de jovens e adultos, e sim apoiava técnica e financeiramente as iniciativas de alfabetização que já existiam e eram desenvolvidas pelos entes federados e instituições da sociedade civil.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, o Estado amplia o seu dever para com a Educação incluindo a Educação de Jovens e Adultos e, em seus artigos 205 e 208, assegura, o dever do Estado, *para E*nsino Fundamental obrigatório e gratuito, incluindo o atendimento daqueles que não tiveram acesso na idade própria, tal como destacado a seguir:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

> pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Redação Dada Pela Emenda Constitucional Nº 14, De 1996).

Em novembro de 1990, é eleito, através de eleições diretas, o primeiro Presidente Civil, entretanto, após 02 anos de mandato foi afastado do governo face a denúncias que envolviam seu governo e seus assessores mais diretos. Tais denúncias culminaram com o impeachment, do presidente. Na área da educação nenhuma medida efetiva foi adotada pelo governo Collor. Durante o seu curto período no comando do país, o Ministério da Educação formulou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAIC, a ser desenvolvido em três fases envolvendo o nível os três entes federados União, Estados e Municípios.

A proposta central do Programa era a de universalizar a educação fundamental até 1995. Com o impeachment do Presidente o Programa caiu no esquecimento. Assume o Presidência da República para um período de dois anos o Vice-Presidente, que adota como principal medida do seu governo."[...] a criação de um plano para barrar o crescimento da inflação: o Plano Real. Idealizado e organizado pelo Ministro da Fazenda.[...]"[2].O Plano Real obteve êxito, reduzindo a inflação de 50% para 4%, em um mês", no dia 21 de abril de 1993.

Com relação a Educação, o Governo realizou a Conferência Nacional de Educação, compromisso assumido nas Conferências Mundial de Educação realizada em Jomtien na Tailândia das quais o Brasil participou sendo uns dez países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, decorrente das discussões debates e decisões decorrentes das Conferências. A exemplo de outros países que assinaram a Declaração apresentava índices muito elevados de analfabetismo, baixa qualidade do ensino, formação ineficiente dos professores, aliada as precárias condições das escolas em todas as regiões do país.

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, assumiu a defesa da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Educação para Todos orientada pelos seguintes artigos de 01 a 10, exemplificado através do Art. 1º- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Cada pessoa seja criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Ao final da Declaração os participantes se comprometeram com o cumprimento dos

[2](Documentário Céu aberto João Batista disponível no site: Andradewww.sociedadedigital.com.brhttp://www.fpabramo.org.br/uploads/conjunturaetatica.pdf)

artigos assinando o documento destacado a seguir:

> Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação.
> Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento. As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo. Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano. de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração (UNESCO)

Convém destacar, que a década de 90, registra vária iniciativas em favor da EJA. Os municípios passaram a se engajar mais diretamente aos grupos informais e populares, Fóruns estaduais e nacionais, que defendiam novas ações a serem adotadas pelo Estado brasileiro para a Educação de Jovens e Adultos.

A mobilização da sociedade civil, educadores, intelectuais e alunos que defendiam a elaboração/aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o país, tendo em vista que existente, não mais atendia a realidade de uma sociedade em constante mudança. Após intensas discussões e debates envolvendo a sociedade civil e as entidades representativas dos educadores, foram realizados vários eventos com destaque para os Congressos Nacionais de Educação – CONEDs, cujos resultados subsidiaram a elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases, encaminhado ao Congresso Nacional.

Mesmo tendo sido iniciada a discussão do projeto de Lei construído pela sociedade civil, na Câmara dos Deputados, esse processo foi interrompido com a eleição e posse do novo Presidente da República, em novembro de 1995. Uma das prioridades do seu governo foi a elaboração de um projeto de LDB, encaminhado Senado, suspendendo as discussões do projeto de LDB iniciada na Câmara dos Deputados. Com pequenas concessões aos educadores a Lei aprovada, recebeu o número 9.394, sancionado em 20 dezembro do mesmo ano, incorpora alguns avanços do projeto elaborado pela sociedade civil.

A nova Lei define uma concepção ampliada de educação ao reconhecer no Art. 1º que:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na

> convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.
> §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A análise do art. 1º nos permite identificar que no contexto global o texto da LDB caracteriza-se por ser bastante progressista, configurando um inegável avanço rumo à LDB que almejavam os educadores comprometidos com a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. Isto é, garantiu a continuidade da democratização da educação proposta desde o início do processo legislatório da LDB. A lei inova também com relação a organização da educação nacional que passa a ter a seguinte organização, conforme disposto no Título V dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino. Capítulo I, Art. 21 da Composição dos Níveis Escolares: A educação escolar compõe-se de: I - a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. II - Educação superior. (Quadro 03).

QUADRO 03: Organização da Educação Nacional - níveis, etapas e modalidades de ensino

NÌVEIS	ETAPAS	MODALIDADES DE ENSINO
- Educação Básica	-Educação Infantil -Ensino Fundamental -Ensino Médio	-Educação de Jovens e Adultos - Educação Especial - Educação Profissional e - Tecnológica - Educação do Campo - Educação Escolar Indígena - Educação Escolar Quilombola - Educação a Distância
- Educação Superior	-Cursos e Programas da Educação Superior -Sequenciais -Graduação -Pós-Graduação -Extensão	

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendada pelas leituras

A análise do artigo 21 nos permite inferir que a LDB, nº 9.934/96 apresenta características indicativas, de aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas. Tais discussões proporcionaram autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretárias de educação (Municipal ou Estadual), descentralizando o poder de decisões da União, definindo assim as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos conforme a realidade nas diferentes localidades.

Finalmente, observa-se que a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, com relação a

melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional.

Quanto a EJA, a Lei trouxe o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos pudessem se submeter aos exames supletivos, fixando a idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, tal como destacado a seguir:

> 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.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;
> II– no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

Silva (2015) destaca que o novo texto da LDB aprovado, descentralizou os encargos financeiros com a educação, racionalizando o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório, o que representou para a educação de jovens e adultos uma posição marginal já ocupada historicamente nas políticas públicas de âmbito nacional.

Moura (2007), à luz da LDBEN Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, destaca que o desenho atual da EJA, assegura a oferta de oportunidade escolar aos jovens e adultos fora da idade prevista em lei, ocasionando o fenômeno de juvenilização da EJA, que é o ingresso fora da idade prevista em lei, provocando modificações nas salas de aula, situações de conflitos , face a diferença de faixas, interesses, atitudes e desrespeito entre os alunos.

A esse respeito dentre outras medidas Moura (2007) ressalta a necessidade de adoção de uma abordagem pedagógica diferenciada para atendimento a esta nova clientela, e a realidade gerada com o ingresso de jovens nas salas de aula de EJA, incluindo novos conteúdos, metodologias, tipologias organizacionais e avaliação diferenciada.

Em conformidade com a compreensão de Moura (2007), a nova LDBEN, ao dispor sobre a organização da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio na Modalidade Educacional EJA, a ênfase não pode ser dada em termos de aproximação de conteúdo desta modalidade aos conteúdos dos cursos diurnos, uma vez que tal procedimento pode transformá-la em um programa de qualidade duvidosa.

Atender a concepção de educação de jovens e adultos, exige a concentração de esforços tanto das instâncias governamentais quanto da sociedade civil organizada, no sentido da atenção prioritária para os setores vulneráveis da sociedade das periferias urbanas e rurais. Na elaboração de uma Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da EJA (MOURA, 2007), propõe que esta seja elaborada “pelo coletivo da escola, pensada pela escola e para a escola”.

Sobre essa questão ressalta-se que em 2009, foram elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Resolução CNE/CEB n° 1/2000, que respaldaram a elaboração de Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais para a EJA nos diferentes estados e municípios brasileiros.

Convém destacar que nas DCNEJA, a EJA é vista como um direito civil e uma modalidade da Educação Básica cujo propósito é o distanciamento da ideia de compensação do tempo perdido e aproximação do progresso através das funções de reparação, equidade e qualificação, conforme destacado por Silva, 2009, p. 14), a seguir:

> Função reparadora– direito a uma escola de qualidade e ao reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante;
> Função equalizadora– relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilita oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação;
> Função qualificadora– refere-se à educação permanente, com base no carater incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Os programas voltados para a oferta de ações educativas de EJA, criados inicialmente para democratizar as oportunidades formativas a jovens e adultos trabalhadores, vêm ao longo dos anos 2000, perdendo sua identidade, ao passar a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e de regularização do fluxo escolar, conforme já destacado ao nos referirmo-nos ao fenômeno da juvenilização da EJA.

Essa nova configuração amplia as exigências com relação à formação do professor que precisa estar preparado, para desenvolver um trabalho diferenciado a partir de um planejamento contextualizado, que considere as ricas experiências de vida da clientela atendida, e os interesses desses novos sujeitos que frequentam as salas de aulas de EJA, que tem objetivos diferenciados daqueles que caracterizam os jovens e adultos que tiveram que se evadir da escola por motivos diversos, geralmente relacionados com o ingresso precoce no mercado de trabalho, para garantir sua sobrevivência.

Mesmo com os avanços registrados em termos legais, a não destinação de recursos públicos para financiamento da EJA permanece como problemática principal posto que ao aprovar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, a EJA não foi contemplada com recursos para financiar suas ações, o que provocou críticas severas dos educadores e pesquisadores brasileiros, evidenciando

discordâncias entre o governo e a sociedade civil, a respeito das políticas de educação de jovens e adultos.

Assim, na tentativa de encaminhar estratégias para minimizar os efeitos perversos da falta de recursos para financiar a EJA o governo cria o Programa Alfabetização Solidária Uma proposta já elaborada que contrastava com o conteúdo do documento aprovado na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos que aconteceu em Hamburgo na Alemanha e com a prática de construção social da EJA.

> O Programa Alfabetização Solidária era um subprograma da Comunidade Solidária, estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, que desenvolvia programas inovadores. No entanto, algumas das suas características inovadoras, tais como parcerias com empresas, duração dos módulos, mudança de alfabetizador após seis meses de desempenho, utilização de alfabetizadores leigos, entre outras, só podem ser entendidas se o Programa for considerado a partir do seu contexto histórico. Portanto, este trabalho analisa e discute o Programa Alfabetização Solidária, considerando a Reforma do Estado em curso nessa época, as novas características das políticas sociais e, ainda, sua vinculação com a Comunidade Solidária, da qual surgiu. (BARREYRO, 2010, p. 177).

Em substituição ao FUNDEF em 2006, o governo federal cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente. Segundo as diretrizes legais "São destinatários dos recursos do FUNDEB os estados, Distrito Federal e municípios que oferecem atendimento na educação básica." (MEC, 2007).

> Para a distribuição desses recursos, do Fundo são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Os alunos considerados, portanto, são aqueles atendidos:
> §nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio;
> §nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado;
> §nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural;
> §nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno).(Portal MEC, acessado em julho, 2018).

Quanto ao tratamento dado à EJA, Arelaro (2007) destaca dois pontos que foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo:1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do FUNDEB para a EJA; e 2) a fixação do fator de

ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental "regular" urbano, no ano de implantação do FUNDEB, que era menor comparativamente ao percentual destinado as etapas e outras modalidades da educação básica.

Convém informar que o Fundo contempla ainda outras limitações no tratamento dispensado à EJA com relação à destinação de recurso, entretanto a partir do FUNDEB a EJA passou a vivenciar outra realidade e melhoria das condições de oferta.

Em 2003, o governo federal lançou o Programa "Brasil Alfabetizado", inicialmente com características de mais uma campanha, com ênfase no trabalho voluntário, cujo foco era a erradicação do analfabetismo em 4 anos, tendo uma atuação sobre 20 milhões de pessoas. No entanto, em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o programa foi reformulado, retirando-se a meta de erradicar o analfabetismo de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada passando de 4 para 8 meses. Eis uma amostra de como chegamos até o século XXI com mais de 30 milhões de analfabetos considerados funcionais, que apesar de terem frequentado uma escola, falta-lhes o uso social da leitura e da escrita.

Para tanto, é fundamental uma reflexão acerca do público alvo da educação de jovens e adultos, tais reflexões serão contempladas na subseção a seguir, respaldadas no diálogo com autores como Arroyo (2004); Farias (2017), Gadotti (2002); Moura (2003; 2007); Prado e Reis (2012); dentre outros.

2.3 Reflexões sobre o público alvo da EJA: quem são e o que os atrai para escola

Considerando o percurso de construção da EJA, a reflexão a ser desenvolvidas a seguir as características do público da EJA, o jovem e o adulto trabalhadora subsidiada em autores como Gadotti (2002); Farias (2017); Arroyo (2004); Prado e Reis (2012); Moura (2007); Freire (1986) e Pimenta (1996) dentre outros. Inicialmente abordaremos o perfil dos sujeitos de EJA, jovens e adultos geralmente trabalhadores que desenvolvem atividades diversificadas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, considerando que o público alvo da pesquisa são alunos de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada na capital Teresina, as reflexões iniciais abordam o perfil do estudante da EJA da rede pública. Tendo como referência Gadotti (2002. p.36) que compreende que este é construído, "[...]de trabalhadores, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais [...] com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças". Muitos vêm cansados de jornadas extenuantes de trabalho, retornam à escola buscando atender as exigências de escolarização demandadas pelo mercado de trabalho, na

esperança de que esses requerimentos de formação impulsionem o seu desenvolvimento profissional e pessoal, possibilitando a construção de outras realidades para suas vidas.

Ao refletir sobre o perfil dos estudantes de EJA que frequentam a escola noturna, Farias (2017), apresenta elementos sobre as trajetórias escolares desses estudantes interrompidas por sucessivas reprovações que culminam com o abandono da escola. Segundo a autora, muitos são repetentes desde o início de escolarização formal, e são levados a estudar a noite por não disporem de tempo para frequentá-la no turno diurno. O estudante, trabalhador, mesmo chegando às vezes tarde na escola, cansado e com sono, querendo sair mais cedo, muitos têm curiosidade e o desejo de aprender e lamentam faltarem e/ou desistirem porque precisam trabalhar para manter a si e a sua família Farias (2017).

Para estes estudantes, estudar bem como trabalhar é uma necessidade, a dificuldade está em combinar escola e trabalho. A esse respeito convém destacar que a escola em face da sua organização em termos de horário, calendário escolar, disciplinas, conteúdos curriculares ainda não se adequou em termos de flexibilização das suas normas de funcionamento para o atendimento desse público, e acaba contribuindo para sua expulsão desse espaço. Ou seja, ao invés de incluir, exclui.

Arroyo (2004) compreende que os jovens e adultos que trabalham durante o dia e frequentam a EJA à noite, dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificarem todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho. Segundo o autor, ao voltar para a sala de aula, buscam algo além dos conteúdos ministrados pelo professor, ou seja, em sala de aula. A preocupação maior destes alunos está em saber se o conteúdo ministrado vai ou não, ser aplicado no seu dia a dia no espaço de trabalho, daí a necessidade do professor levar em conta as experiências de vida desses educandos, e trazer para a sala de aula conteúdos curriculares que estejam relacionados com o universo destas pessoas.

Os estudantes que frequentam a EJA, para Prado e Reis (2012), o fazem com a expectativa de melhorar suas condições de vida. Com base nos relatos destes alunos, em pesquisas desenvolvidas pelas autoras é destacado que é com sacrifício que estes estudam no noturno, pois acumulam responsabilidades profissionais e domésticas, reduzindo o pouco tempo de lazer que possuem, manifestam a esperança de continuar os estudos, concluir o Ensino Fundamental e Médio e ter acesso a outras habilitações profissionais e a progressão de estudos em nível superior.

Ao traçar ao perfil do público que frequenta as salas de EJA, Moura (2007, p.56) destaca que: “[...] dotadas de peculiaridades próprias relacionadas ao grupo etário, interesses, motivações, experiências de vida e expectativas no campo pessoal e profissional”. Com

referência à origem humilde desses sujeitos, fica evidenciado que vêem na escola a possibilidade de aquisição de um certificado como passaporte para adentrar ao competitivo mercado de trabalho garantindo assim condições de empregabilidade. Além de passar a ser considerado dentro de outra perspectiva como cidadão que domina os conhecimentos exigidos pela sociedade letrada que valoriza o conhecimento formal.

Ainda segundo Moura (2007), essa aspiração se constitui como um dos instrumentos motivadores para estes jovens retornarem à escola. Entretanto, outros instrumentos motivacionais são também apontados pela pesquisadora, fundamentada em dados de pesquisa sobre os alunos da EJA da Rede Pública Municipal de Teresina-PI. Em depoimento, os professores de EJA da Rede Pública Municipal compreendem que estes buscam:

> [...] uma formação profissional; namoro; drogas; fazer amigos; vencer, mas a realidade é cruel. Eles se sentem impotentes no mundo competitivo. Tudo isso gera desânimo, baixa autoestima, causando sérios problemas à comunidade escolar. Este é o perfil do jovem na representação dos professores razão pela qual requer uma proposta urgente de currículo capaz de desconstruir e desmistificar esse perfil. (MOURA, 2007, p.57)

A análise da citação acima evidência a urgência de que seja elaborada uma proposta curricular que desconstrua e desmistifique o perfil dos estudantes desta modalidade de ensino considerado como sendo um aluno tímido, que apresenta dificuldades de aprendizagens, desmotivado, desatento, não participa das aulas, não revela quais são seus desejos ao retornar para a escola. A escola necessita considerar as demandas de formação apresentadas por essa clientela e construir uma proposta educativa que que seja capaz de encorajá-los a darem continuidade a seus estudos, assumindo-se como sujeitos ativos, participativos com possibilidades de crescimento cultural, social, profissional e econômico.

2.4 O contexto de implantação da Língua Estrangeira e da Língua Inglesa no Brasil

Explicitamos inicialmente a compreensão do contexto de implantação da Língua Estrangeira (LE) escolaridade básica no Brasil. Este, conforme Bohn (2003) pode ser dividido em três momentos marcantes.

O primeiro refere-se ao pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), onde o País contava com poucas escolas públicas a qualidade de ensino era igual nas escolas independente da sua dependência administrativa pública ou particular. Nesse período eram ofertados três idiomas: francês, inglês e espanhol, o latim era compulsório. A implantação do ensino de idiomas

estrangeiros no país teve como objetivo atender o interesse da classe média em aprender inglês além dos aspectos voltados ao trabalho e à empregabilidade, particularmente no tocante à classe média incluindo, demandas acadêmicas, voltadas à ciência, tecnologia e pesquisa; ou outras demandas relacionadas a setores produtivos específicos demandadas pelo processo de industrialização nascente.

O segundo momento é o da ditadura Militar (anos 64 a 88) com ênfase na competência técnica para a preparação para o mercado industrial. Lá pelos anos 70, a importância de se aprender inglês é percebida pela elite brasileira como possibilidade de abertura de novas oportunidades e galgar possíveis estratégias vantajosas. Nesse período são implantadas várias escolas de idiomas e realizadas viagens de intercâmbio para os EUA.

O terceiro momento refere-se aos anos de 1990, reformas educacionais, aprovação da LDBEN (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998). O ensino de LE passa a ser compulsório no ensino fundamental, cabendo às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre a escolha da língua a ser estudada, se Inglês ou Espanhol, a oferta estaria atrelada à disponibilidade de profissional para assumir a docência da disciplina.

Alguns autores como Bohn (2003); Celani (2000); Coelho (2005); Jorge (2009); Leffa (2011); Paiva (2003); Rajagopalan (2003); Silva (2009) identificam as discrepâncias entre a legislação e o sistema atual de ensino de LE. Paiva (2003), analisa criticamente o texto da legislação que segundo a autora parece dificultar de fato a execução de um ensino eficiente de LE.

Leffa (2011) destaca a importância de conhecermos pelo menos duas línguas estrangeiras, uma do país do mesmo continente e uma internacional, no caso o inglês. Ressalta ainda que as leis mesmo dispondo sobre a sua ofertam concretamente dificultam e até restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, já que não oferecem as condições necessárias para sua oferta e aprendizagem dos alunos, seja por falha no planejamento da escola que acaba sempre compactando a carga horária, pela falta de materiais para o aluno ou descontinuidade desarticulando com o currículo. Ao aluno, segundo o autor, não se propõe nem mesmo o conhecimento de uma única LE.

Aspectos tais como tempo reduzido destinado às aulas de LE, influenciam diretamente na qualidade do ensino do idioma estrangeiro além de fatores como o desinteresse dos alunos e professores para com esse componente curricular, aliado as condições precárias da sala de aula das escolas públicas, com número elevado de alunos por turma, o que torna o trabalho com cada aluno, ou até mesmo em pequenos grupos, inviável. Os PCN/1998 ressaltam a necessidade de se considerar as condições da sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária

reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a livro didático etc.) como instrumentos inviabilizadores de ensino de qualidade. (BRASIL, 1998).

Dessa forma, o fato de o ensino de língua estrangeira não ser visto como importante na formação do aluno, nem como um direito que lhe deve ser assegurado, ou o fato dessa disciplina não ter lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas localidades, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental tem contribuído para a desvalorização desse importante componente curricular para a vida do estudante na contemporaneidade. (BRASIL, 1998).

Conforme Coelho (2005, p.23) "[...] o ensino de uma LE deve confirmar o propósito de formar cidadãos para o mundo e não contribuir para aumentar o preconceito e o determinismo a que são relegadas as camadas mais empobrecidas da população". A esse respeito, Jorge (2009, p.16) considera que a aprendizagem em uma LE deve oportunizar aos aprendizes a compreensão de diferentes visões de mundo e formas de expressão, "cultivando as possibilidades de uma perspectiva multicultural crítica no ensino de línguas, que não nega as diferenças e que desafiem os discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais".

A importância de se aprender uma LE segundo Caldas-Coulthard (2014), representa uma forma de "empoderamento", uma vez que ao ser capaz de usar um novo código linguístico, os estudantes terão acesso a outros grupos sociais, adquirindo novos discursos, remodelando suas próprias identidades. É um processo que se articula a outras aprendizagens construídas pelo educando ampliando o seu universo vocabular e possibilitando a articulação entre idiomas numa perspectiva de integração.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, dispõe que é a partir do 6º ano de escolaridade no Ensino Fundamental que as escolas devem inserir no currículo da EJA como oferta obrigatória, uma língua estrangeira(BRASIL, 2000), reafirmando, desse modo o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) em seu artigo 26 ao dispor que "no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano" (BRASIL, 1996).

Com relação ao currículo de ensino médio, este, obrigatoriamente, deverá incluir o estudo da Língua Inglesa e poderá ofertar ainda outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, no mínimo duas, preferencialmente o espanhol. Esta oferta deve considerar a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016), o que representa na prática apenas o cumprimento de um dispositivo legal,

face às limitações das condições que condicionam a sua oferta.

Depreende-se, portanto, que é importante que o estudante compreenda e reconheça a utilidade da Língua Inglesa (LI) em vários momentos de sua vida, como no seu trabalho, na leitura de manuais de produtos importados, na operação de equipamentos cujas orientações na sua maioria estão nana língua inglesa, não são traduzidas para outros idiomas, acessar a internet ou outros aplicativos de computadores, telefones celulares, para realizar pesquisas ou participar de programas de formação, estabelecer conversações com outros sujeitos, para acesso e compreensão de conhecimentos/informações em diferes áreas.

Os diversos usos da língua inglesa deverão atenderas necessidades dos sujeitos do processo educativo. Dessa forma, consubstanciados em Silva (2015), compreendemos que a LI representa uma possibilidade real de atendimento das demandas da globalização da economia, e da reestrutura produtiva que acrescentou novos requerimentos de formação ao perfil do trabalhador, os quais devem ser considerados, incorporados ao projeto pedagógico da escola.

Autores como Arruda (2006) consideram que o ensino de LI representa “alargamento cultural e plurilingüístico” já que, além de ampliar as possibilidades de ascensão social no mercado de trabalho, favorece o indivíduo a dirigir um outro olhar para as transformações que ocorrem continuamente no mundo, com mais chances de participação, compreensão e comunicação em diferentes esferas da vida social e global.

De esse modo considerar a experiência dos alunos adultos como uma fonte que pode contribuir com sua aprendizagem é de fundamental importância, tendo em vista que a experiência, conforme Silva (2015), é o item motivador da aprendizagem, já que se volta para as necessidades e interesses que a aprendizagem trará para a vidas destes alunos.

Quando os alunos se interessam pela Língua Inglesa, seja por gostar ou por necessidades profissionais, buscam cursos particulares, pois não acreditam que as aulas na escola regular serão suficientes para proporcionar a aprendizagem, o domínio deste idioma, favorecer a capacidade de leitura, interpretação, conversação.

A esse respeito destaca-se a inadequação dos procedimentos didáticos pedagógicos, onde o ensino fica preso a regras gramaticais que não valorizam as situações conversação em que as regras são apenas apoio a real aprendizagem da língua. Há que se levar em conta que o aluno precisa aprender a falar, ler, ouvir e escrever na língua objeto de estudo.

No que diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos, adotados pelo professor de LI como planejar as aulas considerando as situações reais de uso do Inglês no cotidiano dos alunos pode ocorrer: desinteresse, deixar de frequentar as aulas e até a escola. A observação de tais situações contribui para que a inclusão da disciplina no currículo escolar não representa

apenas o cumprimento de um artigo da LDB.

Para tanto o professor ao ministrar aulas de inglês, precisa contextualizar a importância do aprendizado desse idioma, enfocar as reais possibilidades decorrentes do seu aprendizado, adotando procedimentos didáticos pedagógicos para respaldar sua prática docente.

2.5 O professor de EJA e o ensino da Língua Inglesa

Em se tratando da formação/atuação do professor de Língua Inglesa que atua na EJA. fez-se necessário para entender quais referenciais devem respaldar a formação desse professor, quais seus saberes docentes, seu saber-fazer no contexto desta modalidade de ensino. O entendimento destes aspectos é de fundamental importância para pensar na formação do professor de LI que trabalha com EJA.

Destaca-se inicialmente que o professor para alcançar os objetivos que orientam o ensino de uma segunda língua e, especificamente de Língua Inglesa, precisa se qualificar participar de formação específica que o habilite a trabalhar com jovens e adultos, conhecer e saber fazer uso de materiais adequados para respaldar sua atuação em sala de aula.

Freire (2001) ressalta a responsabilidade ética, política e profissional de quem ensina, compreendendo que este deve se preparar, se capacitar, se formar, antes mesmo de iniciar sua atividade docente, considerando que a atividade da docência exige preparação, capacitação e formação como um processo permanente, numa perspectiva de formação continuada.

O professor de Língua Inglesa que atua na EJA precisa reconhecer a importância que a LI tem para jovens e adultos trabalhadores ou não para que assim conhecer o que cada um dos educandos espera desse componente curricular, possa apresentar os estímulos adequados a se motivarem e se predispuser a aprender uma nova língua.

Planejar situações de ensino e aprendizagem nas quais apresente gradativamente o conteúdo curricular, mostrando concretamente como ela está presente no dia a dia de cada um, de forma natural, uma vez que muitos alunos chegam à escola sem ter a menor ideia de como lidar com os conteúdos desse componente curricular. Caso o professor não consiga apresentar os estímulos necessários que os motivem os educandos a realizarem novas descobertas, poderá provocar a falta de interesse em estudar e conhecer a LI.

Os alunos da EJA precisam dominar os conhecimentos considerados basilares para, não apenas ingressar, mas permanecer empregado, demonstrar condições de empregabilidade. Depreende-se desse modo que é necessário demonstrar objetivamente o quanto a aquisição da Língua Inglesa pode se constituir um diferencial na sua formação, em decorrência de exigências

da globalização da economia que afeta todas as áreas apresentando novas demandas formativas a serem incorporadas pela educação e pela escola no processo de formação de novos sujeitos e principalmente do trabalhador.

A globalização da economia o neoliberalismo e a reestruturação produtiva alçou a Língua Inglesa à condição de idioma fundamental que permite o acesso em contextos mundiais face ao avanço da tecnologia em todas as áreas do conhecimento, principalmente nas áreas de exatas, e tecnologia com destaque para a informática, área de saúde, humanas e sociais, em que todas as instruções para operacionalização de máquinas e realização de pesquisa na rede, em alguns sites utilizam o Inglês como língua, o que exige consequentemente o domínio, pelo menos da leitura para poder decodificar o texto escrito, símbolos e imagens.

Desse modo não faz sentido deixá-los limitados ao que estão acostumados, ou seja, tradução de alguns verbetes. É imprescindível mostrar a eles o quanto a aquisição da Língua Inglesa pode fazer a diferença no seu *currículm vitae*, face ao destaque que o idioma inglês alcançou, e o seu crescimento constantemente, desse modo o indivíduo precisa saber pelo menos alguns verbetes necessários a sua inserção em diferentes contextos nos quais se fazem necessários o domínio desse idioma.

Com base no exposto, fica evidenciado que os docentes precisam relacionar a disciplina com o contexto sociocultural dos alunos. Articulado o conteúdo com práticas do dia a dia, colocando o aluno para participar da leitura e interpretação de textos, conversação, tradução, o que requer aulas/conteúdos contextualizados, com o macrocontexto: global, nacional e local. A riqueza revela-se no sentido de fazer com que o aluno para falar inglês, se envolva e participe da disciplina tanto na sala de aula quanto em situações do cotidiano.

O professor de Língua Estrangeira deve, enfim, ter a preocupação constante de oferecer um ambiente que disponha de materiais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita, facilitando os caminhos que conduzem à aprendizagem.

Reafirma-se desse modo a necessidade de que o professor compreenda que a sua prática docente precisa ser reinventada e reconstruída num processo permanente, e não como algo que está pronto, acabado. (ARROYO, 2006).

Nesse sentido, destaca-se que a EJA na condição de modalidade de ensino da Educação Básica segundo o Art. 13 da LDB/9394, dispõe que os docentes incumbir-se-ão de:

> I -participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II-elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

> IV -estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V -ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI -colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O texto legal destaca a importância de sua contribuição, em um esforço coletivo, na elaboração de propostas, com foco na aprendizagem do aluno e nas necessidades educacionais da população. Fica evidenciada, dessa forma, a importância que a prática pedagógica do professor deve contemplar uma dimensão política e social. Assim, a adoção de estratégias de ensino são elementos que devem fazer parte dessa reflexão.

A esse respeito Arroyo (2006, p.17) considera que o educador de jovens e adultos encontra-se ainda em construção e faz o convite para que todos os pesquisadores da área colaborem com essa construção.

Nesse sentido, destaca-se o Título VI da LDB 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, define os fundamentos, delimita os níveis e o lócus da formação docente apresentando os requisitos para a valorização do magistério, com destaque para o Art. 61 que dispõe sobre “A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos”. O texto legal explicita preocupação com a formação dos professores de modo geral, incluindo os que atuam na EJA.

Na Seção seguinte a discussão se volta para o percurso metodológico da pesquisa.

3 OPÇÃO METODOLÓGICA

Nesta Seção, discute-se inicialmente a metodológica definida para o percurso da pesquisa, seguida do contexto empírico, e o lócus da investigação. Caracterizam-se a população e a definição amostral, apresentando os participantes que contribuíram fornecendo informações no campo empírico, que nos permitiu responder a questão/problema que orientou o processo da investigação. Apresenta-se, também, os instrumentos utilizados para a coleta de dados que subsidiaram a produção das informações, seguida da forma de organização destas, agrupados em Eixos Temáticos para facilitar a análise interpretativa dos dados empíricos à luz da análise de conteúdo, apoiados em: Bardin (2009), Minayo (2010), Oliveira (2010), Rauen (2013), Soriano (2004), entre outros.

3.1 Tipo de pesquisa

Para atingir o propósito delineado pelo objeto deste estudo o ensino da língua inglesa na EJA, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Qualitativa, porque trabalha os fenômenos humanos colhidos no campo empírico, como parte da realidade social e, por isso dispensa dadas somente quantitativas. É importante destacar ainda que, por meio da pesquisa qualitativa, o objeto de estudo se reconstrói no percurso da investigação na medida em que se constrói o referencial teórico e se tem acesso aos dados empíricos.

Optamos pela pesquisa qualitativa por considerar, segundo Minayo (2010, p. 14), "[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Nesse sentido, são caracterizadas por seu empirismo, subjetividade e envolvimento pessoal e profissional do pesquisador.

As pesquisas qualitativas, segundo Rauen (2013), englobam os estudos que não se delimitam a dados bibliográficos, confiam na notação qualitativa dos achados, intervindo na realidade, visto que, é um trabalho empírico que subjaz à associação com uma ação, no caso específico, o trabalho desenvolvido em sala de aula, buscando alternativas para a resolução de problemas coletivos.

Descritiva, pois faz uso de informações da própria realidade, priorizando os significados, as aspirações, os valores e as crenças, atribuídas pelos participantes, no entendimento de questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, possibilitando a interação dos

participantes com a pesquisadora, pois, são consideradas as opiniões pessoais, os sentimentos e as impressões desses, acerca do fenômeno que está sendo investigado.

Assim, a opção pelo enfoque qualitativo e descritivo se aplica ao interesse em investigar a influência das atividades desenvolvidas no ensino da Língua Inglesa, com os estudantes do Ensino Médio, no cotidiano da sala de aula, possibilitando uma melhor compreensão da realidade pesquisada. (OLIVEIRA, 2010).

Chizzotti (2011), complementa afirmando que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a interpretação do sentido do evento através do significado que as pessoas atribuem ao que dizem. Isso significa dizer que estabelece uma relação dialógica com a realidade investigada subsidiada pelas informações produzidas no campo empírico.

3.2 Campo empírico: lócus da investigação

O contexto empírico da pesquisa foi à "Unidade Escolar Renascer", localizada em um bairro periférico da Zona Norte de Teresina, funcionando desde 2005. Integra a rede pública estadual de ensino e recebeu essa denominação obedecendo a critérios éticos que orienta a não identificação do *lócus* da investigação. (FOTOGRAFIA 01).

FOTOGRAFIA 01 – Unidade Escolar Renascer: lócus da investigação



FONTE: Arquivo da Pesquisadora

A escola dispõe de ótima infraestrutura, doze salas de aula, pátio coberto, quadra de esporte, além das dependências administrativas. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo Ensino Fundamental e Ensino Médio. No turno manhã atende a uma matrícula de

36 alunos do 6º ao 8º ano. No turno da noite oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental, VI e V etapas, 19 e 17 estudantes respectivamente, totalizando 36 alunos. No turno da noite oferece também a EJA, etapas, VI e VII, que correspondem ao Ensino Médio, atendendo 77 estudantes. (QUADRO 04).

QUADRO 04: Matrícula/2018 - Unidade Escolar Renascer

Turno	**Matrícula**	**Níveis e Modalidade Educacional**						
		Ensino Fundamental	EJA/Ensino Fundamental		EJA/Ensino Médio			
		6ºano	7ºano	8ºano	IV Etapa	V Etapa	VI Etapa	VII Etapa
Manhã	36	10	10	16	-	-	-	-
Noite	113	-	-	-	19	17	41	36
Total	149	-	-	-	-	-	-	-

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendado pelos dados coletados no campo empírico.

Analisando os dados do quadro é notório que a escola atende um número reduzido de estudantes no Ensino Fundamental no turno da manhã, bem abaixo do que é recomendado para a formação de uma turma pela legislação vigente. A escola não funciona no turno da tarde. O turno da noite o número de aluno por sala na EJA/Ensino Médio está um pouco acima da registrada no ensino fundamental regular matutino, ou seja, 19 e 17 alunos respectivamente. Situa-se em níveis aceitáveis, mesmo que uma turma de jovens e adultos com 41 alunos possa ser considerada um número elevado em razão do perfil e das especifidades da clientela atendida.

Mesmo não se constituindo objetivo desse estudo o número reduzido de alunos matriculados no ensino fundamental diurno nos remete a questionamentos dos fatores que podem estar contribuindo para a redução das matrículas na escola, tais como: o processo de municipalização do ensino fundamental cuja responsabilidade pela oferta é do Município, localização da escola em área de vulnerabilidade social, violência/insegurança na escola e infraestrutura física da escola.

Segundo o gestor da escola apesar de existir demanda, nos meses iniciais do período letivo a frequência às aulas reduz significativamente. Considerando essa situação a Secretaria Estadual de Educação, tem reiterado sucessivamente a possibilidade de fechamento da escola, no turno noturno que atende a EJA Ensino Médio, que concentra o maior número de matrícula conforme já mencionado.

Para a Secretaria de Educação (SEDUC), o reduzido número de alunos representa um prejuízo material e de recursos humanos que poderiam ser deslocados para outras Unidades de Ensino que possui carências de pessoal, e onde existe maior demanda por vagas e maior percentual de alunos nas salas de aula ao longo de todo o ano letivo.

Essa situação merece uma análise detalhada do que estaria contribuindo os altos índices de evasão. No entanto, a situação evidencia que esforços necessitam ser dispendidos por todos incluindo autoridades educacionais, gestor escolar, professores, funcionários, equipe pedagógica, alunos e pais, enfim a comunidade em geral, provocando mudanças tanto nos processos educativos quanto na estrutura da escola criando possibilidades educativas para adultos, jovens e crianças da comunidade.

3.3 Participantes da Pesquisa: professores e estudantes

Participaram da pesquisa, duas professoras da "Unidade Escolar Renascer" localizada na cidade de Teresina, Capital do Estado do Piauí pertencente a rede pública estadual, que atuam na modalidade EJA, na disciplina de Língua Inglesa do Ensino Médio e 20 estudantes. O acesso às informações possibilitou a definição do perfil dos participantes, e para preservar suas identidades passaram a serem identificados, nesse estudo, por T1 e T2, os professores e de S1 a S20 os estudantes (QUADROS 05 e 06).

Vamos conhecer um pouco melhor as duas professoras que ministram aulas do Componente Curricular Língua Inglesa, nas turmas de EJA, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio na escola investigada. (QUADRO 05).

QUADRO 05: Perfil das professoras

Identificação	**Idade/ Anos**	**Escolaridade**		**Atuação no Magistério / Anos**		
		Graduação	Pós-Graduação *Lato senso*	Ensino Fundamental (diurno)	Ensino Fundamental (EJA)	Ensino Médio
T1	32	Letras / Inglês	-	06	-	06
T2	46	Letras / Inglês	Letras / Inglês	20	-	11

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendado pelos dados coletados

Conforme pode depreender-se dos dados registrados no Quadro 05, as duas professoras que responderam ao questionário são graduadas em Letras/Inglês, formação compatível com o Componente Curricular que ministram nas turmas de EJA. Sendo que somente uma professora participou de curso de pós-graduação na sua área de formação.

Identificamos que nenhuma das duas docentes participou de formação específica para atuar em EJA, o que nos permite inferir que as professoras perderam as oportunidades de formação em nível de especialização e aperfeiçoamento promovidos pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, em articulação com as Universidades públicas no caso específico do Estado do Piauí a Universidade Federal do Piauí - UFPI.

A não participação em atividades de formação pode ter ocorrido por motivos diversos, tais como: desarticulação entre as instituições promotoras, desconhecimento por parte do professor em participar dessas atividades que objetivam oferecer oportunidade de formação em nível de atualização, aperfeiçoamento e especialização.

Com relação à faixa etária, a diferença de idade, entre as professoras é de 14 anos. No que se refere ao tempo de serviço temos duas realidades distintas. 01 professora possui 06 anos de experiência no Ensino Médio e a outra professora possui 20 anos de experiência Fundamental e Médio que nos permite considerar que ambas possuem experiências distintas no magistério. Possuem, portanto conhecimento da realidade da escola e do público com o qual trabalha, o que pode ser considerado como um diferencial para o planejamento de atividades em termos de acúmulo de experiência, conhecimento da realidade da sala de aula da EJA, subsídios esses que podem orientara sua atuação docente.

Sobre os educandos da EJA que participaram da pesquisa o Quadro 06, apresenta o desenho das informações recolhidas, relativas a sexo, idade, profissão, se trabalha ou não, profissão/ocupação exercida, se repetiu o ano ou não e o tempo que ficaram afastados da escola.

QUADRO 06: Perfil dos estudantes

Identidade	Sexo		Idade / Anos	Trabalho/ Ocupação	Nãotra balha	Repetiuano		Tempo fora da escola
	M	F				SIM	NÃO	
S1		x	40	Doméstica		x		10
S2	X		26	Vigilante		x		05
S3		x	21	Serv. Gerais		x		03
S4		x	26	Copeira		x		08
S5	X		23	Zelador		x		08
S6		x	22	-	x	x		03
S7	X		48	Frentista			x	25
S8	X		40	Pintor		x		21
S9	X		27	Aux. Adm.		x		03
S10	X		23	Cabeleireiro		x		03
S11		x	23	-	x	-	x	05
S12	X		41	Elet. e Seg.		x		19
S13	X		32	Zelador		x		12
S14		x	20	-	x	x		02
S15	X		18	Aux. Adm.		x		-
S16		x	49	Doméstica		x		29
S17		x	23	-	x	x		04
S18	X		28	Conferente		x		10
S19		x	23	-	x	x		04
S20		x	18	-	x	-	x	03

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendado pelos dados coletados

Dos 20 educandos ouvidos 10 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, representando portando 50% de cada sexo no total da amostra pesquisada. A faixa etária situa-se no intervalo de 18 a 49 anos, caracterizando desse modo um grupo bastante heterogêneo formado por 02 sujeitos 1% do total, que tiveram que se transferir do diurno para o noturno por não ter concluído o Ensino Médio até os 18 anos, idade limite para frequentar a escola regular no diurno, passando a vivenciar outra realidade, ou seja, integrar outro grupo com características distintas e a dinâmica diferenciada da EJA, já que cursou todo o Ensino Fundamental e iniciou o Ensino Médio no ensino diurno, convivendo com colegas da sua faixa etária.

Destaca-se que ao agir dessa forma a escola está interpretando de forma equivocada o artigo da LDB que dispõe a respeito dessa questão, ao determinar que mesmo tendo completando 18 anos, se o educando já está cursando o Ensino Médio, no diurno pode continuar frequentando a escola no turno em que estra matriculado, até a conclusão dos estudos. O que a lei determina é a data para ingresso na EJA/Ensino Médio no turno noturno dos alunos que irão

completar 18 anos, até 31 meses de março do ano em que irão iniciar o Ensino Médio na Modalidade EJA.

Dando continuidade ao processo de delineação do perfil dos estudantes participantes da pesquisa, destacamos que: 09 educandos representando 45%, da amostra, estão na faixa etária dos 20 aos 28 anos. Apenas 01 (0,5%), tem 32 anos, 05 (25%) estão na faixa etária situada entre 40 a 49 anos.

Com relação à profissão, 14 (70%) do total exercem as mais variadas ocupações (Domésticas, Auxiliares de Administração, Zeladores, Vigilante, Auxiliar de Serviços Gerais, Copeira, Frentista, Pintor, Cabeleireira, Eletricista de Segurança, Conferente), destes, 06 (30%) declararam que não trabalham. Contudo, 17 (85%), do total de estudantes investigados já repetiram o ano por motivos, os mais variados possíveis, desde a necessidade de trabalhar para sobreviver à incompatibilidade entre o horário da escola e do trabalho, desmotivação/desinteresse. No entanto, 04 (20%) do total, não repetiram o ano, entretanto estão atrasados em relação a idade/série no Ensino Médio, motivo esse que determinou a sua transferência para a EJA.

Sobre o tempo que permaneceram fora da escola varia entre dois e 29 anos, sendo que a maior concentração está em três anos, relativo a cinco pessoas, os demais se situam no intervalo entre um e dois anos.

3.4 Instrumentos de geração dos dados: organização e análise

Com a finalidade de atender aos objetivos deste estudo, utilizou-se como instrumento para a coleta das informações produzidas, o questionário direcionado aos professores e estudantes do Componente Curricular, Língua inglesa do Ensino médio da EJA.

Esse, foi entregue aos participantes e recolhidos posteriormente, buscando a partir da percepção dos estudantes identificar as estratégias aplicadas ao ensino da língua estrangeira no contexto da sala de aula, a fim de provocar uma reflexão sobre a rede de sentidos sociais expressa nos depoimentos dos professores do Ensino Médio, que possibilitam e/ou dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita da língua inglesa na escola respondendo à questão problema que norteou este estudo. Este instrumento possibilitou a ampliação dos dados porque permitiu colher maior número de informações sobre o problema investigado (SORIANO, 2004).

É importante ressaltar que antes da entrega dos questionários, a finalidade da pesquisa, importância social e acadêmica, foi esclarecida propiciando um clima de aceitação dos

participantes, seguida da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecida (TCLE) nos termos da Resolução (TCLE) nos termos da Resolução nº. 466/12, de 12 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (Apêndice C). Esclarecendo todas as dúvidas, principalmente aquelas relacionadas aos possíveis riscos, ou seja, alguns constrangimentos que os participantes pudessem sentir ao responder ao questionário, deixando claro, os benefícios pessoais e profissionais para o coletivo da escola.

Os dados com as informações produzidas foram organizados em Eixos Temáticos, os quais agregaram as contribuições dos participantes, para posterior análise, com intuito de responder à questão/problema que deu origem a esta pesquisa. (Quadro07).

QUADRO 07: Eixos Temáticos

Nº	Eixo Temático
01	Eixo Temático 01- Motivos de abandono da escola
02	Eixo Temático 02 -Prática docente: aspectos negativos e positivos
03	Eixo Temático 03 -Atividades realizadas pelo professor de LI em sala de aula
04	Eixo Temático 04 - Estratégias utilizadas pelo professor de LI, para enfrentar os problemas de aprendizagem dos estudantes de EJA
05	Eixo Temático 05 - Percepção dos estudantes sobre a escola e a aprendizagem de LI
06	Eixo Temático 06 - Dificuldades enfrentadas pelo estudante no aprendizado da LI.
07	Eixo Temático 07 - A complexidade da relação professor/aluno: os desafios da prática docente no ensino da LI

FONTE: Organizado pela pesquisadora

O critério de organização por Eixos Temáticos foi o tratamento dado às informações produzidas, resultado das contribuições dos participantes da pesquisa no campo empírico, agregadas aos eixos, retratando a realidade que os próprios dados oferecem. (BARDIN, 2009). No Quadro 08, apresenta-se a organização dos dados, com a finalidade de oferecer ao leitor uma visão global dos achados da pesquisa.

QUADRO 08: Demonstração dos dados

Eixos	Contribuição dos participantes
Eixo Temático 01 – Motivos de abandono da escola	*- Quando tinha 20 anos me envolvi com uma turma da pesada da escola mesmo e fiz muitas besteiras nesse tempo… fui preso e tive que tomar cadeia por 15 anos… Quando sai, fiz várias coisas pra me sustentar e agora tive a sorte de arranjar um emprego de frentista e isso me animou a voltar aos estudos.* (S7). *- Aos 19 anos engravidei minha namorada da escola e fomos morar com os pais dela. O meu sogro era pintor e sempre me chamava para trabalhar com ele… então eu fui tomando gosto pela profissão e passei logo a dar sustento para a família. Hoje meu filho me deu o maior estimulo para minha volta aos estudos. E, se Deus quiser, vou concluir.* (S8). *- Quando vi que estava gravida foi a maior confusão. Não tive com quem deixar meu filho, já que lá em casa todo mundo trabalhava. Daí tive que abandonei mesmo. E quando a mamãe disse que tomaria de conta dele para que fosse pra escola eu preferi trabalhar numa casa de família como doméstica.* (S16). *- Aos 18 anos me vi gravida e sozinha… até quando consegui esconder a barriga, ia à escola, mais ai ela cresceu demais e meus pais não se conformavam.* *- Decidi que precisava ficar mais em casa, ai parei de ir para escola.* (S4). *- Engravidei aos 19 e nunca pensei que pudesse me sentir tão sozinha não me sentiu mais com vontade de estudar fique só em casa mesmo, ajudando minha mãe.* (S6). *- Engravidei [...] aos 16 anos e quase apanhei dos meus pais, parei então de ir a escola e passei cinco anos sem estudar.* (S11). *- Decidi não ir mais a escola quando soube que estava gravida, sentia muito enjoo e vomitava direto, não dava pra ficar na escola assim.* (S14). *- O motivo de desistir de ir a escola foi a gravidez, minha mãe só foi notar quando eu já estava com 8 meses, pois sou bem magrinha e deu pra esconder com a blusa folgada.* (S17). *- Engravidei do meu namorado que era muito ciumento… depois ele pediu pra mim não ir mais pra escola pois tinha ciúmes. Então minha mãe botou ele dentro de casa e ainda hoje estamos juntos.* (S19).
Eixo Temático 02 – Prática Docente: Aspectos negativos e positivos	*Aspectos Negativos* *- Número reduzido de aulas.* (T1 e T2) *- Falta de dinâmicas nas aulas.* (T1 e T2) *- Falta de leitura em sala de aula.* (T1 e T2) *- Excesso de aula sobre gramática.* (T1 e T2) *- Diferença entre a pronúncia e a escrita das palavras.* (T1 e T2) *- Falta de material de apoio.* (T1 e T2) *Aspectos Positivos* *- Empenho do professor na transmissão do conteúdo.* (T1 e T2) *- Identidade do professor com* a Língua Inglesa (T1 e T2) *- Aulas dinâmicas.* (T1 e T2) *- Estímulo do mercado de trabalho.* (T1 e T2) *- Interesse do aluno em aprender novas culturas.* (T1 e T2) *- Possibilidade de ampliação do vocabulário.* (T1 e T2) *- Relacionamento professor aluno.*(T1 e T2).
Eixo Temático 03-Atividades realizadas pelo professor de LI em sala de aula	*- Tradução.* (T1 e T2) *- Interpretação de texto.* (T1 e T2) *- Leitura em voz alta, exercitar a pronúncia das palavras.* (T1) *- Aulas de gramática.* (T1 e T2) *- Tradução de letras de músicas.* (T1) *-Provas.* (T1 e T2)

Eixo Temático 04 – Estratégias utilizadas pelo professor de LI, para enfrentar os problemas de aprendizagem dos alunos da EJA	*- Aulas expositivas dialogadas.* *- Relaciona os conteúdos ensinados com situações do cotidiano como forma de despertar a curiosidade dos estudantes.* *- Trabalhos em pequenos grupos.* *- Explica detalhadamente os objetivos de ensino e combina as metas a serem alcançadas.* *- Elabora atividades de ensino, utilizando dinâmicas e brincadeiras que podem colaborar para a evolução do aluno.* *- Orienta o aluno para a importância da compreensão em detrimento da memorização.* *- Utiliza um ritmo de desenvolvimento dos conteúdos nas aulas que permite que todos os alunos façam um encadeamento das ideias trabalhadas.* *- Estabelece metas realistas de aprendizagem ao perceber que os alunos estão com dificuldades de aprendizagem.* *- Oferece pistas de como superar as dificuldades sem revelar de imediato qual a alternativa de solução.*
Eixo Temático 05 – Percepção dos estudantes sobre a escola e a aprendizagem da LI	*-O meu futuro na Educação, uma profissão.* (S1) *- A escola representa a chance de ter um bom desempenho no mercado de trabalho, […] ensina a me expressar melhor […].* (S3) *- Estudar para ter uma profissão e escolher algo melhor*. (S5) *- Uma chance de […] encaminhamento para o emprego melhor.* (S12) *- Tudo, só você ter uma oportunidade de aprender alguma coisa pra mim é muito importante, pode conseguir tipo um trabalho melhor.* (S16) *-Uma oportunidade muito boa, para quem parou por alguns anos.* (S4) *-[…] acesso ao conhecimento, construir, uma base sólida para o convívio dentro da sociedade. (*S7) *- Representa o desenvolvimento de conhecimento.* (S9) *-Um ambiente bastante importante para a vida de qualquer ser humano.* (S15) *-Estudar para ter uma profissão e escolher algo melhor. Os estudos te dão uma orientação, te informam. Isso é importante pra ter um futuro melhor.* (S3) *-Eu não tenho assim um estudo suficiente pra trabalhar. Para mim entrar no colégio é tudo, só você ter uma oportunidade de aprender alguma coisa para mim é muito importante, poder conseguir tipo um trabalho melhor […] eu tenho que ter estudo e isso eu não tenho,[...] então eu estou procurando, caminhando para estudar para vê se eu consigo alguma coisa. Só por causa do trabalho mesmo.* (S16) *Aprendizagem da Língua Inglesa* *-Aprender língua estrangeira melhora nosso desempenho no nosso estudo e pode servir para trabalhar em outro país.* (S9) *- [...]em quase todos os lugares e ocasiões exigem ter no mínimo um conhecimento básico em inglês.* (S15) *-Para ler e aprender, falar com pessoas que falam outras línguas.* (S1*)* *-Porque no mundo em que vivemos temos necessidade de aprender o inglês para poder receber melhor pessoas que vem de outros países.* (S3) *-Hoje há uma necessidade urgente de aprender outras línguas*. (S7) *-A língua inglesa é considerada o idioma mundial.* (S8) *-Porque ajuda muito no futuro, a nos desenvolver e conhecer outros países.*(S10) *-Porque é uma das matérias que eu tenho dificuldade.* (S12) *-Porque o inglês é muito importante no dia a dia no trabalho.* (S14) *-Pois em quase todos os lugares e empresas exigem ter no mínimo um conhecimento básico em inglês.* (S15) *- Porque quero desenvolver minha vida.* (S17) *-Para crescer mais é preciso saber vários idiomas, o principal é o inglês.* (S19)

Eixo Temático 06 – Dificuldades enfrentadas pelo estudante no aprendizado da LI	*- Falta de motivação por parte do aluno* *-Falta de motivação por parte do professor.* *- Falta de livro didático e outros recursos como dicionários e recursos audiovisuais.* *- Temas utilizados nas aulas não relacionados com o cotidiano do aluno.* *- Métodos de ensino utilizados pelo professor.* *- Falta de incentivo por parte do professor.* *- Falta de tempo para estudo.* *- Vontade e disposição para aprender a Língua estrangeira.* *-Provas difíceis.* *- Notas baixas.* *- Interpretação e tradução de texto.* *-Produção de textos em Inglês.* *- Exercícios de gramática.* *- Leitura em voz alta.* *- Dificuldades com Pronúncia.* *- Medo de errar*
Eixo Temático 07 – A complexidade da relação professor/aluno: os desafios da prática docente no ensino da LI	*-O que mais me desanima nas aulas de língua inglesa com os alunos da EJA é o fato destes não se interessarem em responder as atividades em sala de aula, mesmo em conteúdo mais simples, como os gramaticais, o que me deixa muito frustrada. Percebo que alguns demonstram muita ansiedade, o que acredito que seja talvez pelo fato de eles se sentirem incompetentes, frustrados, tornando-os, assim, mais reservados*. (T1) *- Não me sinto mais tão animada em dar aulas como antigamente. Hoje meu relacionamento com os alunos não é tão bom, às vezes sinto até medo de alguns alunos. Acredito que pode ser porque já estou ficando velha e cansada e porque não tenho mais coragem de enfrentar o desinteresse dos alunos, que é muito grande. A maioria não se esforça para querer aprender algo*. (T2) *-Os alunos da EJA, ao iniciaram seus estudos de inglês, geralmente se sentem muito entusiasmados. Entretanto, ao longo do curso, [...] tendem a sentir que não progridem, pelo menos, não da forma como acreditam que deveriam, e acabam por desistir, pois pensam que o aprendizado de uma língua estrangeira não é para eles*. (T2).

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados

A apropriação dos referenciais bibliográficos, que compõem a primeira parte da pesquisa, convergiu para a inserção na empiria, para levantamento de informações e suporte para análise reflexiva dos dados. Nessa perspectiva, de posse das informações produzidas e organizadas passamos a Seção 04, na qual se procura descrever reflexivamente, os achados da pesquisa a luz da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009).

4 RESULTADOS: DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA

Esta seção agrupa o resultado das discussões ocorridas no campo empírico apresentando a análise das informações produzidas, reunidas nos Eixos Temáticos (01; 02; 03; 04 e 05), iniciando com a discussão sobre os motivos que provocaram o abandono temporário da escola pelos jovens e adultos estudantes no ambiente escolar seguido da análise das contribuições dos participantes agrupados nos demais eixos temáticos: as dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino da Língua inglesa, os pontos positivos e negativos identificados e a compreensão das possíveis falhas decorrentes desses aspectos no desenvolvimento da prática docente, além de outras questões relacionadas ao foco principal desse estudo, no intuito de responder a questão/ problema da pesquisa: Como as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula estão contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos?

4.1 Eixo temático 01: Motivos de abandono da escola

Com já mencionado as motivações para o abandono da escola são diversas e estão relacionadas com a história de vida dessas pessoas jovens e adultas, a saber: Dificuldade de conciliar horário de trabalho e escola (S1, S2; S3; S9; S10; S12; S13; S15; S18). Gravidez e envolvimento com entorpecentes (S4). Envolvimento com entorpecentes. (S5; S20). Gravidez. (S6; S11; S14; S17: S19). Reclusão por 15 anos (S7). Engravidou a namorada tendo que trabalhar para dar sustento à família (S8) e engravidou não tendo com quem deixar o filho e conciliar horário escola e trabalho (S16). Nesse contexto, visando ampliar a base de dados relacionadas como o eixo temático 01, relacionamos o seguinte grupo de falas representativas para proceder à análise.

> Quando *tinha 20 anos me envolvi com uma turma da pesada da escola mesmo e fiz muitas besteiras nesse tempo… Fui preso e tive que tomar cadeia por 15 anos… Quando sai, fiz várias coisas pra me sustentar e agora tive a sorte de arranjar um emprego de frentista e isso me animou a voltar aos estudos.* (S7).

> Aos *19 anos engravidei minha namorada da escola e fomos morar com os pais dela. O meu sogro era pintor e sempre me chamava para trabalhar com ele… Então eu fui tomando gosto pela profissão e passei logo a dar sustento para a família. Hoje meu filho me deu o maior estímulo para minha volta aos estudos. E, se Deus quiser, vou concluir.* (S8)

> Quando *vi que estava grávida foi a maior confusão. Não tive com quem deixar meu filho, já que lá em casa todo mundo trabalhava. Daí tive que abandonei mesmo. E quando a mamãe disse que tomaria de conta dele para que fosse pra escola eu preferi trabalhar numa casa de família como doméstica.* (S16)

A partir da análise da fala dos participantes identificamos que S7 agora com 48 anos, abandonou a escola em decorrência de problemas com a lei, classificado segundo ele como: *tomar cadeia por 15 anos, e quando foi liberado, conseguiu um emprego sentiu a necessidade de concluir os estudos.*S8 alega que aos 19 anos teve que abandonar os estudos para trabalhar e sustentar mulher e filho. Já para S16, o afastamento da escola deveu-se a gravidez aos 20 anos, e não ter conseguido conciliar escola/estudos, cuidados com o filho, tendo inclusive que trabalhar como doméstica para garantir o seu sustento.

Percebemos nessas justificativas do abandono da escola, que a necessidade de trabalho exclui a opção pelos estudos, principalmente quando se é jovem e não se consegue conciliar trabalho com estudo e ainda responsabilidades com a família. Os jovens quando se encontram diante de questões problemáticas, são levados a tomar decisões que poderão afetar suas vidas, ou pelo menos, boa parte dela.

Como bem ressalta Nascimento (2009) é importante pensar em programas que visem orientar profissionalmente esses estudantes da EJA, pois são poucos os jovens que conseguem elaborar a decisão da escolha profissional de forma madura e consciente, trazendo como consequência o abandono dos estudos, como alternativa para solução dos problemas que enfrentam no cotidiano.

Como pontua Levenfus (1997), os estudantes da EJA demonstram interesse em continuar seus estudos e superar as dificuldades com as quais se defrontam, ou seja, que a vida lhes apresentou, ao longo de sua trajetória. Percebemos que desde muito jovens já existe o desejo de ser um profissional e não apenas um trabalhador, daí a necessidade de se investir em políticas públicas que promovam não só a escolarização dos jovens e adultos, mas também sejam criados programas voltados para o desenvolvimento profissional desses estudantes.

Questões de trabalho e gravidez são os dois principais motivos que afastam os estudantes da EJA dos estudos. Os dados da pesquisa, revelam que 60% das jovens afirmam que pararam de estudar porque engravidaram o que representa um índice bastante elevado dentre os motivos elencados. A maioria das estudantes está na faixa etárias situada entre 20 a 26 anos, uma vez que dentre estudantes identificadas como S4, S5 e S1 e S11 que engravidou aos 16 anos. Já entre os meninos da mesma faixa etária, somente 13% declararam que interromperam os estudos pela mesma razão, assumirem a paternidade de filhos gerados ainda na adolescência.

As falas a seguir ilustram essa realidade vivenciadas pelos estudantes de EJA.

> Aos *18 anos me vi grávida e sozinha… até quando consegui esconder a barriga,ia à escola, mais aí ela cresceu demais e meus pais não se conformavam. Decidi que precisava ficar mais em casa, aí parei de ir para escola.* (S4)
>
> Engravidei *aos 19 e nunca pensei que pudesse me sentir tão sozinha, não me senti mais com vontade de estudar aí fique só em casa mesmo, ajudando minha mãe.* (S6)
>
> Engravidei *[...] aos 16 anos e quase apanhei dos meus pais, parei então de ir à escola e passei cinco anos sem estudar.* (S11)
>
> Decidi *não ir mais a escola quando soube que estava gravida, sentia muito enjoo e vomitava direto, não dava para ficar na escola assim.* (S14)
>
> *O motivo de desistir de ir à escola foi a gravidez, minha mãe só foi notar quando eu já estava com 8 meses, pois sou bem magrinha e deu para esconder com a blusa folgada.* (S17)
>
> *Engravidei do meu namorado que era muito ciumento… depois ele pediu pra mim não ir mais pra escola pois tinha ciúmes. Então minha mãe botou ele dentro de casa e ainda hoje estamos juntos.* (S19)

A gravidez na adolescência, segundo Yazlle (2006), pode resultar no abandono escolar sendo que o retorno aos estudos se dá em menor proporção, tornando difícil o ingresso desses jovens e adultos no grupo da população economicamente ativa, que recebe salários melhores,

Tal situação contribui para o agravamento das condições de vida de pessoas jovens e adultas que não concluíram seu percurso de escolarização e já se encontram em situação econômica desfavorável.

A partir da análise dos dados do Quadro 3, podemos identificar que a maioria das adolescentes que chegaram a abandonar os estudos por “Gravidez” não trabalham, e o abandono da escola só contribui para reafirmar as condições de desigualdade educacional, social e econômica em que se encontram.

Ainda com relação aos motivos de abandono da escola, 20% dos participantes da pesquisa do sexo feminino abandonaram os estudos por “Dificuldade de conciliar horário de trabalho e escola", com relação ao sexo masculino o índice é de 50%.

A esse respeito autores como Guimarães & Romanelli (2002) denominam essa situação de fenômeno de “adultização”, que segundo estes está associado à dificuldade de os trabalhadores juvenis administrarem suas vidas diante do acúmulo de atividades que lhes são atribuídas, como o trabalho, a escola, a família e os filhos.

Muitas vezes, como ressaltam os autores, Guimarães & Romanelli (2002) os jovens não estão preparados para lidar com as exigências inerentes a estes contextos, ou seja, diante do desafio de obtenção da renda própria advinda do trabalho, para custear suas despesas e de seus

dependentes, alguns estudantes tem o seu nível de estresse elevado reforçando desse a decisão deseu afastamento da escola.

4.2 Eixo temático 02: Prática docente: aspectos negativos e positivos

A Língua Inglesa é vista como língua mundial que permite o acesso a diferentes espaços, entretanto na realidade da escola pública brasileira, para esse componente curricular assim como para outros, não têm sido oferecidas as condições necessárias para viabilizar o ensino e a aprendizagem dos alunos, principalmente pela reduzida carga horária que possibilita apenas uma aula semanal, com uma hora aula que não corresponde a 45 minutos, em face de dificuldades de retorno dos alunos a sua moradia pela carência de transporte no turno noturno.

Foi apontada também a escassez ou mesmo falta de material de apoio didático adequado para respaldar a atuação do professor e dos educandos tais como: computador, impressora, data show, gravador, filmadora, pincel, papel chamex, filmes micro-sistem etc., o que inviabiliza o desenvolvimento da disciplina apoiada em recursos didáticos e equipamentos e recursos didáticos compatíveis com as características do componente curricular trabalhado.

A utilização desses recursos/equipamentos poderia favorecer uma melhor compreensão/assimilação pelo aluno, com relação ao domínio da leitura, tradução, desenvolvimento das habilidades orais e competência leitora e escritora, além da capacidade de conversação imprescindível para o aprendizado de um idioma estrangeiro.

Infere-se que tais limitações têm interferido na prática docente do professor de Inglês, no desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, uma vez que não dispõe de condições que viabilizam o alcance dos objetivos que orientam o ensino desse idioma.

Mesmo com os limites decorrentes da falta de condições objetiva ao professor superar tais dificuldades, através da adoção de estratégias alternativas para o desenvolvimento da prática docente, a partir da tendo consciência da importância do Inglês na formação dos educandos face às exigências de uma sociedade, marcada por sucessivas mudanças, e, que tem colocado novas demandas a serem incorporadas no projeto educativo que orienta a formação de sujeitos para atuar em um contexto continuamente revolucionado.

Em sua prática docente no dia a dia da sala de aula da escola pública brasileira e piauiense, o professor não dispõe das condições necessárias em termos de formação inicial e continuada, valorização e condições de trabalho, recursos materiais e equipamentos para apoiar a atuação didática pedagógica em sala de aula.

Sobre os aspectos negativos e positivos da prática docente no ensino da LI (Quadro 09) traz a percepção de professores sobre essa questão.

QUADRO 09: Prática docente - aspectos negativos e positivos

Pontos Positivos	**Identificação**		**Pontos Negativos**	**Identificação**	
	T1	T2		T1	T2
Empenho do professor na transmissão do conteúdo.	x	x	Aulas difíceis de compreender	-	-
Identidade do professor com língua	x	x	Pronúncia difícil das palavras	-	-
Aulas dinâmicas	x	x	Número reduzido de aulas	x	x
Estímulo do mercado de trabalho	x	x	Falta de dinâmicas nas aulas	x	x
Interesse do aluno em aprender novas culturas	x	x	Falta de leitura em sala de aula	x	x
Possibilidade de ampliação do vocabulário	x	x	Falta de material de apoio	x	x
Interesse em possibilitar novas aprendizagens	x	x	Excesso de aula sobre gramática	x	x
Interesse em aprender outra língua	-	-	Diferença entre a pronúncia e a escrita das palavras	x	x
Relacionamento professor aluno	-	-	Provas/avaliação da aprendizagem com um nível muito alto de dificuldade.	-	-
			Críticas desmotivantes feitas pelos alunos		

FONTE: Organizado pela pesquisadora referendado pelas informações produzidas no campo empírico

A análise das opções assinaladas permite constatar que mesmo que as professoras identifiquem que a aprendizagem de um idioma estrangeiro representa um diferencial para a inserção em diferentes contextos incluindo o mercado de trabalho, oportuniza a realização de novas experiências, além da utilização de novas tecnologias, posicionaram-se de forma bastante tímida ao indicar os aspectos positivos de sua prática, com destaque para: "*Aulas dinâmica (T1-T2); Empenho do professor na transmissão do conteúdo (T1-T2); Identidade do professor com a língua (T1-T2); Estímulo do mercado de trabalho (T1-T2); Interesse do aluno em aprender novas culturas (T1-T2): Possibilidade de ampliação do vocabulário (T1-T2): Interesse em possibilitar novas aprendizagens (T1-T2)"* . Estranhamente as opções "*Interesse em aprender outra língua, e Relacionamento professor aluno"*, não foram apontados como aspectos positivos que podem contribuir com o aprendizado de qualquer idioma. O bom relacionamento professor aluno exerce influência significativa não apenas com relação à aprendizagem, mas também no estabelecimento de um clima favorável na sala de aula.

O relacionamento positivo entre aluno/professor, professor/aluno, aluno/aluno, é condição fundamental para desenvolvimento do processo educativo.

A análise dos depoimentos das professoras evidência que as mesmas se sentem responsáveis pela aprendizagem do aluno, e em certo ponto é mesmo, entretanto devemos ter clareza que não se pode atribuir somente ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou dificuldades enfrentadas pelo aluno. Não se deve delimitar o nível de aprendizagem apenas ao tipo de relação que se desenvolve em sala de aula, sem considerar outros fatores intervenientes nesse processo, como as influências que o aluno recebe em outros espaços dos quais participa fora da vida escolar. Suas experiências influenciam diretamente seu desempenho escolar e profissional, sem falar nas condições de ensino que a própria escola oferece.

As professoras reconhecem a necessidade do estudante de EJA ter maior contato com o idioma, justificando que na atualidade é referência em quase todo o mundo. Desse modo o professor de L.I. deve priorizar não apenas o ensino de regras gramaticais, ou a pronúncia de algumas palavras soltas, para comunicação aligeirada com outras pessoas, mas também considerar a necessidade do educando saber ouvir, decodificar, o discurso falado e escrito, interpretar, ou seja, ler, escrever se comunicar, estar capacitado a utilizar a língua inglesa em situações diversas. As professoras pesquisadas reconhecem a necessidade de tornar as aulas mais atrativas para os alunos, de modo a despertar o interesse e a motivação do estudante de EJA.

Sobre os aspectos negativos, reconhecem que suas aulas são cansativas, e que em decorrência da hora aula ser reduzida no turno noturno por razões diversas, já referenciadas anteriormente, o desenvolvimento/explanação do conteúdo é prejudicado por não possibilitar uma abordagem mais aprofundada dos conteúdos que estão sendo trabalhado em sala de aula, além de não disponibilizar tempo para questionamentos, esclarecimentos de dúvidas, exercitar a leitura e o acompanhamento do desempenho do aluno pelo professor.

Destacam, também, como aspecto negativo, o volume excessivo de aulas sobre gramática sem que os alunos tenham assimilado ainda os aspectos fundamentais do idioma, que possam permitir uma melhor compreensão daquilo que está sendo apresentado.

Destaca-se, entretanto, que a distribuição da carga horária a ser trabalhada por unidade de ensino é de competência do professor então cabe a ele corrigir essa distorção e atribuir a cada unidade de ensino carga horária compatível com as exigências do conteúdo a ser trabalhado. Reorganizar o seu plano de trabalho/desenvolvimento da disciplina subsidiado no diagnóstico realizado junto ao aluno, para correção das dificuldades apontadas por estes, planejar as atividades de ensino que orientarão o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se ainda como aspecto negativo apontado pelas professoras, as críticas feitas à prática docente destas, em razão do que foi destacado anteriormente. A esse respeito, compete

às professoras adotar novos procedimentos didáticos pedagógicos, realizar esclarecimentos sobre sua atuação e desenvolvimento da disciplina, mudança de atitude, demonstrar maior comprometimento com o ensino de Inglês e com a aprendizagem dos alunos, e cobrar da gestão da escola e do serviço de coordenação pedagógica da escola ou da SEDUC o apoio necessário em termos de acompanhamento, além da realização de ações de formação para superação das dificuldades enfrentadas.

A partir dos elementos apresentados acima, depreende-se que faz-se necessário que o educando esteja motivado para desenvolver a aprendizagem de um idioma estrangeiro, não apenas para atender demandas do mercado de trabalho, mas para ampliar as oportunidades de comunicação, trocas interativas com outras pessoas em outros continentes, acesso a informações disponibilizadas por outro idioma as quais poderão contribuir para ampliar as oportunidades de construção de novos conhecimentos e de realização de aprendizagens, motivando-o para a aprender uma língua estrangeira, notadamente o Inglês, tanto pela sua importância, como pelas atividades realizadas pelo professor mediador desse processo. Isso justifica a relevância que deve ser dada ao papel do professor e às orientações didáticas adotadas em sala de aula.

As Professoras de Língua Inglesa, participantes da pesquisa reconhecem a importância do estudante da EJA ter um contato maior com o idioma, bastante valorizados em todos os espaços da vida contemporânea. Reconhecem que não se devem ensinar apenas regras gramaticais ou a pronúncia de algumas palavras, compreendem que é fundamental ensinar/orientar ao aluno a desenvolver a habilidade da audição, da leitura, da escrita, da interpretação e principalmente falar em Inglês, exercitar a conversação, capacitando-o para fazer uso da língua em situações diversas.

Desse modo, compete às professoras selecionarem os recursos, as estratégias de ensino aprendizagem tornando-os mais atrativos, e as aulas mais agradáveis para que assim possam despertar o interesse e a motivação dos estudantes da EJA, para o aprendizado da LI.

As professoras consideram que “as aulas cansativas, que não priorizam atividades de leitura, e reconhecem o excesso de aulas sobre gramática, avaliam sua própria prática docente como “desmotivantes”, aspecto este ratificado pelos alunos.

Com relação às opções indicadas no instrumento de pesquisa como pontos positivos, mas não foram assinaladas pela professora: bom relacionamento entre professor/aluno, bem como motivação em fazer com que os estudantes despertem o interesse em aprender outras línguas, em obter informações atualizadas sobre mercado de trabalho; transmitir o conhecimento aprendido para outros sujeitos no caso o aluno, estes não foram apontados

pelas duas professoras.

Acreditamos que uma das maneiras do professor estimular os alunos a se motivarem para aprender inglês é ajudando-os a descobrir as possibilidades que serão abertas com a aprendizagem de uma língua estrangeira, refletindo junto com eles sobre a necessidade de se esforçarem para participar mais das aulas, e se comprometendo com a realização de aulas mais dinâmicas atrativas, de modo a evitar a passividade dos mesmos, o tédio em sala de aula, enfim não deixar que suas aulas contemplem apenas aspectos que não contribuirão com a aprendizagem dos estudantes.

O professor precisa estimular os alunos para que estes se motivem para realizar novas descobertas sobre o significado de aprender inglês, provocando neles a curiosidade, a vontade de saber utilizar uma língua tão útil no mundo globalizando em que vivemos. No entanto, para que isso ocorra, é importante que reflita sobre sua prática revendo sempre os pontos positivos e negativos, a fim de minimizar ou superar os desafios que se apresentam no contexto do ensino de L. I. nas salas de aula de EJA.

4.3 Eixo temático 03: Atividades realizadas pelo professor de LI em sala de aula

Dando continuidade às reflexões inerentes a esta pesquisa, destaca-se que nas últimas décadas o professor tem sido muito cobrado sobre a necessidade de mudança/atualização da sua prática docente, mudanças na metodologia de ensino adotada entre outros aspectos. É orientado principalmente no sentido da mudança de procedimentos didático-pedagógico, a abandonar o ensino tradicional, posto que já foi superado, substituindo-o por métodos e concepções inovadoras de ensino aprendizagem, adequadas ao conteúdo que será ensinado.

Para realizar essa alteração, o professor necessita apoiar-se em sólidos conhecimentos teóricos e práticos até porque essa mudança não pode ser realizada da noite para o dia, sem os investimentos necessários na formação, sem analisar as condições objetivas para que essas mudanças ocorram refletindo também sobre a pertinência das mesmas.

Desse modo, visando oferecer o respaldo para as mudanças que na visão das autoridades educacionais se fazem necessárias, são apresentados diferentes projetos educativos para orientar o trabalho do professor em sala de aula. Entretanto caso os objetivos almejados pelas alterações realizadas, não sejam alcançados, o professor é orientado e até induzido mais uma vez a mudar a metodologia de ensino para se adequar ao que o sistema educacional propõe para o momento, sem que seja realizada uma avaliação dos motivos que contribuíram para que tais mudanças não atingissem os resultados almejados.

Outras questões também se colocam, como: qual o apoio oferecido pelo órgão gestor em termos de auxílio, assessoramento pedagógico, para que o professor possa repensar a sua prática? Na maioria das vezes esse é um trabalho solitário, dividido apenas com os profissionais da escola, em razão do distanciamento com órgão gestor.

Mesmo que a escola possua profissional responsável pelo assessoramento e orientação no planejamento das atividades de ensino, realização de atividades de coordenação pedagógicas, e ocorram reuniões periódicas para discutir as prioridades que devem orientar o projeto pedagógico da escola, percebe-se que a mesma não tem realizado um planejamento adequado a essa Modalidade Educacional, nem um acompanhamento pedagógico sistematizado no sentido de orientar os professores sobre a sua prática docente em sala de aula. Quando esse trabalho é realizado, segundo o que pode ser observado durante o período de coleta de dados e algumas informações fornecidas pelas professoras, nem sempre atingem os objetivos desejados, pela descontinuidade das ações, e da desarticulação com as questões pedagógicas.

Considerando que um dos objetivos orientadores do presente estudo é conhecer como o professor de L.I realiza suas atividades didático pedagógicas em sala de aula, apresentamos um rol de atividades e solicitamos que as professoras identificassem aquelas que são mais utilizadas nas aulas de LI com os educandos de EJA. Foram assinaladas as seguintes atividades (Quadro 10).

QUADRO 10: Atividades realizadas nas aulas de LI com alunos da EJA

ATIVIDADES	T1	T2
Tradução	x	x
Interpretação de texto	x	x
Leitura em voz alta	x	
Diálogo		
Teatro		
Filmes		
Gramática	x	x
Música	x	
Brincadeiras		
Produção de texto (redação) em inglês		
Explicação de matéria	x	x
Provas	x	x
Exercícios no livro apresentação de trabalhos		
Pronúncia	x	
Conversação		

Fonte: Pesquisa realizada em agosto/2018

As opções assinaladas pelas professoras reiteram a percepção evidenciada no questionamento anterior, e indicam a necessidade de ressignificação da prática pedagógica do professor de LI que atua na EJA, na perspectiva de ampliar a sua compreensão sobre as dificuldades inerentes ao aprendizado desse idioma, a partir da identificação das dificuldades e dos desafios enfrentados por professores e estudantes nesse processo.

A partir da análise das opções assinadas no questionário como respostas a essa questão, buscamos relacionar o que foi expresso pelos pesquisados através de suas falas com a contribuição de pesquisadores da temática, como Arroyo, Haddad, Di Piero entre outros, na perspectiva de produção de uma análise que reflita tanto as informações coletadas, subsidiada pelo referencial teórico e concepção pedagógica assumida pelo professor.

Nesse sentido no Quadro 10, a partir da análise das opções de atividades didático pedagógicas mais utilizadas nas aulas de EJA foi possível perceber que atividades como tradução; interpretação de texto; exercícios de gramática; explanação do conteúdo e provas, foram apontadas pelas duas professoras, o que revela que as professoras de LI da escola pesquisada, T1 como T2, referendam sua atuação em uma perspectiva teórica que articula o ensino tradicional com perspectivas teóricas atualizadas de ensino da língua.

Em respeito à autonomia e a concepção pedagógica assumida e a valorização do trabalho do professor, acreditamos que os mesmos já têm consciência sobre a necessidade de avançar em relação a atualização e aperfeiçoamento dos domínios teóricos e conceituais que o auxiliarão nesse processo.

Presume-se que quanto maior for o conhecimento sobre o processo educativo mais seguro o professor se sentirá para realizar as mudanças que se fizerem necessárias para que a prática docente atenda aos objetivos do processo educativo e as necessidades dos estudantes. Dentre essas mudanças destaca-se a adoção de métodos variados de ensino para incrementar suas aulas, e estimular o interesse do aluno. Entretanto qualquer mudança somente será possível se o professor tiver consciência de que é necessário se comprometer com a sua implementação.

Desse modo, destaca-se que essa disposição para as adequações que se fazem necessárias à prática docente das professoras ouvidas quando se analisa as opções assinaladas por elas, que associadas a outras falas deixam claras as evidências de que estas reconhecem que em alguns momentos se limitam a apontar uma compreensão burocratizada do ensino. Demonstram comprometimento com os alunos da EJA no aprendizado do idioma inglês, e também com a construção de uma prática de ensino que privilegie o desenvolvimento de atividades criativas e estimuladoras.

Os estudantes jovens e adultos são mais atraídos por métodos modernos e dinâmicos de aprendizagem, principalmente quanto às expectativas de aprendizagens e anseios criados por eles em relação ao futuro e se deparam com dificuldades que minam a sua disposição de construir algo novo e útil para sua vida pessoal e profissional.

A partir da análise das atividades mais realizadas tanto por T1 como por T2 em suas aulas de LI com alunos da EJA, atividades como leitura em voz alta e pronúncia são trabalhadas apenas por T1, já T2 não faz uso das atividades elencadas por T1, assim como também não estimula o diálogo entre os alunos, não utiliza o teatro, exibição de filmes, audição e tradução de letras de música e conversação como estratégias criativas de Ensino de LI, relacionadas com a questão da oralidade. Com relação a T1, mesmo que trabalhe com a pronúncia das palavras em inglês e conversação, faz uso da música como recurso auxiliar a sua atividade didático-pedagógica estabelecendo a relação como interesses dos alunos. Destaca-se, no entanto, que os estudantes classificaram as letras das músicas utilizadas nas aulas de inglês como sendo de difícil compreensão.

Nesse sentido, deve ser possibilitado espaço para que os professores e alunos exponham os problemas e dificuldades, vivenciados nas aulas de LI o que viabilizará o conhecimento por todos os envolvidos com o trabalho educativo das dificuldades enfrentadas e de forma coletiva selecionar alternativas teórico-metodológicas que subsidie, o desenvolvimento de um ensino que efetivamente viabilize a aprendizagem dos sujeitos do processo educativo.

Com base nesse entendimento de prática pedagógica docente, evidencia-se que na EJA, o docente ao exercê-la, deve ter clareza da sua importância e significado no percurso de escolarização dos estudantes. O professor deve reconhecer-se como agente de mudança, mediador do conhecimento, mobilizador dos saberes necessários ao seu aprendizado e principalmente do estudante, estabelecendo uma relação com os acontecimentos que acontecem na realidade dando significado a esse aprendizado.

É a prática docente que irá validar a ação pedagógica crítica/reflexiva, ou a reprodutora da ideologia dominante. Sendo uma das dimensões da prática pedagógica, está diretamente ligada à construção de uma melhoria qualitativa e quantitativa, sobretudo na EJA, uma modalidade de ensino que atende a um público específico, e que por muito tempo foi e pode-se dizer que ainda hoje é relegada ao segundo plano nas políticas educacionais. Apesar dos avanços ocorridos, ainda se tem um longo caminho a percorrer para a alcançar a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Encarar e assumir o desafio de enfrentamento das dificuldades encontradas no percurso de aprendizagem de modo geral e da Língua Inglesa especificamente, com vistas à resolução

desses problemas, é um grande desafio para prática pedagógica do professor da EJA, afinal o seu papel é preparar o estudante para que se perceba como sujeito construtor do seu conhecimento. Cabe, portanto, ao sistema educacional, pensar um modelo de escola mais flexível, conectado a vida, investir na formação docente e ter um olhar mais sensível quanto as necessidades desses jovens e adultos e a tudo que lhe diz respeito e que consideram relevante para a sua vida.

Esse tipo de ensino planejado e ofertado de forma aligeirada sob o discurso de inclusão, não impede que o professor, de forma consciente, exerça o seu trabalho como um formador de sujeitos críticos/reflexivos, e rompa com essa lógica excludente e elitista que configura a nossa educação escolar.

4.4 Eixo temático 04: Estratégias utilizadas pelo professor de LI para enfrentar os problemas de aprendizagem dos estudantes de EJA

Considerando os desafios e os problemas vivenciados pelo professor da EJA nas salas de aula, as professoras revelaram o que costumam fazer para reverter esta realidade, assinalando as ações constantes no Quadro 11.

QUADRO 11: Estratégias de ensino utilizadas pelo professor de LI

ESTRATÉGIAS DE ENSINO	T1	T2
- Demonstra entusiasmo com os conteúdos que estão sendo ensinados	x	x
- Destaca a relação entre os conteúdos ensinados com os fatos do cotidiano como forma de despertar a curiosidade dos alunos;		
- Orienta o aluno para a importância da compreensão em detrimento da memorização;	x	x
- Elabora atividades de ensino que podem colaborar para a evolução do aluno;	x	
- Utiliza um ritmo de desenvolvimento dos conteúdos nas aulas que permite que todos os alunos façam um encadeamento das ideias trabalhadas.		
- Muda as estratégias de ensino ao perceber que os alunos não estão conseguindo aprender	x	x
- Estabelece metas realistas de aprendizagem ao perceber que os alunos estão com dificuldades de aprendizagem;	-	-
- Explica detalhadamente os objetivos de ensino e combina as metas a serem alcançadas;	-	-
- Oferece pistas de como superar as dificuldades sem revelar de imediato qual a alternativa de solução	-	-
- Evita destacar os aspectos negativos nas avaliações, realizar comparações a fim de evitar baixar a autoestima dos alunos.	x	x

Fonte: Pesquisa realizada em agosto /2018.

As estratégias assinaladas pelas professoras demonstram a compreensão das mesmas sobre como enfrentam as situações de sala de aula. Cabe destacar que a elas compete apresentar os estímulos que irão motivar os alunos a querer permanecer na escola aprendendo, se socializando construindo novas possibilidades para si e para os que dependem dele.

Despertar o interesse pela matéria, reconhecer a importância e necessidade da LI no presente e em seu futuro, são ações que estão diretamente relacionadas às atribuições do professor desse componente curricular, daí a necessidade de aulas mais dinâmicas, que valorize as experiências trazidas pelo aluno, tomando-as como ponto de partida para as novas aprendizagens que irão se realizar. Deixá-lo se expressar livremente, assinalando as correções que necessitam ser feitas e que vão ser objeto de atendimento individualizado, estimulando-o de forma a que estes se motivem para aprender.

Das opções constantes no Quadro 11, ´T1 e T2, assinalaram apenas cinco opções, havendo identidade de escolha entre as duas professoras, nas seguintes opções: *demonstrar entusiasmo com os conteúdos que estão sendo ensinados; orientar o aluno para a importância da compreensão em detrimento da memorização; mudar as estratégias de ensino ao perceber que os alunos não estão conseguindo aprender; evitar destacar os aspectos negativos nas avaliações, realizar comparações a fim de não contribuir para baixar a autoestima dos alunos.*

A opção *"elabora atividades de ensino que podem colaborar para a evolução do aluno",* foi escolhida apenas por T1. Já as opções relacionadas a seguir, não foram assinaladas por nenhuma das 02 professoras. *"Destaca a relação entre os conteúdos ensinados com os fatos do cotidiano como forma de despertar a curiosidade dos alunos; Utiliza um ritmo de desenvolvimento dos conteúdos nas aulas que permite que todos os alunos faça um encadeamento das ideias trabalhadas: Estabelece metas realistas de aprendizagem ao perceber que os alunos estão com dificuldades de aprendizagem; Explica detalhadamente os objetivos de ensino e combina as metas a serem alcançadas; Oferece pistas de como superar as dificuldades sem revelar de imediato qual a alternativa de solução".*

A análise das opções não assinaladas pelas professoras revela que importantes estratégias que poderiam contribuir com o encaminhamento de alternativas que contribuíssem para a melhoria do processo ensino aprendizagem não foram escolhidas por razões diversas não reveladas.

Observa-se uma contradição nas respostas assinaladas quanto ao entusiasmo com que as mesmas ensinam os conteúdos conforme os relatos relativos ad questão 5 (ver apêndice 1) com relação aos fatores que provocam a falta de motivação. Tanto T1 como T2 demonstram desânimo e certo comodismo quanto ao ato de ensinar a Língua Inglesa aos estudantes da EJA.

Outra contradição é percebida em T1, quando esta faz referência ao uso da estratégia de "elaboração de atividades que orientam como o aluno pode evoluir", no aprendizado do Inglês. A professora explicitou anteriormente em parte específica deste trabalho dissertativo, a priorização da unidade que trata do conteúdo gramatical, não foi perceptível identificar os motivos da resistência dos estudantes da EJA em participar das atividades realizadas em sala de aula, ou seja, conhecer quais dificuldades de aprendizagem do educando na disciplina LI.

Ao analisar a relação teoria como fundamento da prática docente, (BROWN, 2001, p.54), afirma que "através das percepções e assimilações entre prática (escolhas feitas na sala de aula) e teoria (princípios oriundos de pesquisa), o ato de ensinar tende a tornar-se 'esclarecido'."

É relevante a opinião do teórico no sentido de que possuir uma base teórica acerca de como se aprende e ensina uma língua estrangeira, posto que o autor sugere que o ensino de um idioma deva acontecer orientado por princípios (fatores que podem facilitar o processo ensino-aprendizagem de uma língua).

Infere-se, portanto, que através da prática desses princípios, o professor de inglês será capaz de perceber o motivo pelo qual certa atividade pedagógica foi escolhida em determinado momento da aula, se a mesma é adequada ou não, podendo realizar as alterações necessárias visando adequá-la às características do(s) conteúdo(s) a ser(em) ensinados e às necessidades dos estudantes atendidos. Desse modo "a formação docente fornece subsídios para escolha, execução e avaliação de determinada técnica de ensino". (OLIVEIRA, 2015, p. 89).

O ponto de partida é que professores de inglês devem possuir uma formação específica para atuarem. Assim, a formação acadêmica em inglês é justificada pela importância que ela exerce na prática pedagógica. Uma formação específica é imprescindível na vida de um professor, uma vez que é a base sólida que servirá como subsídio na realização de atividades escolares e sustentação nas tomadas de decisões pedagógicas.

Com relação as estratégias elencadas no Quadro 11 , "*Muda as estratégias de ensino ao perceber que os alunos não estão conseguindo aprender*" (T1-T2), Bzuneck (2003), ressalta que a mudança de estratégias de ensino aprendizagem devem ser adequadas aos objetivos daquilo que está sendo ensinado aos estudantes, estas podem, e devem ser mudadas sempre que se fizer necessário, se estão favorecendo atingir os objetivos do processo educativo, devem ser mantidas e continuamente avaliadas, se não estão favorecendo que o ensinar seja estimulante o suficiente para estimular a aprendizagem, mudanças se fazem necessárias a fim de manter o nível de motivação dos alunos em qualquer componente curricular incluindo a Língua Inglesa.

Ressalta-se que o trabalho do professor se torna mais objetivo e a aprendizagem mais

acessível e significativa quando existe uma relação entre o conhecimento que o docente possui da matéria e o conhecimento prévio que seus alunos têm acerca do conteúdo a ser ministrado.

Dessa forma, é necessário conhecer primeiramente a clientela, com sua história, antes de escolher os recursos didáticos que serão utilizados nas aulas. Essa atitude poderá promover uma aprendizagem positiva, além de estreitar laços entre professor e aluno, criando um clima de confiança e proporcionando maior facilidade na compreensão de conteúdos complexos, inerentes ao ensino da LI (OLIVEIRA, 2015, p. 99).

4.5 Eixo Temático 05: Percepção dos alunos sobre a escola e a aprendizagem da Língua Inglesa (LI)

Para que possamos analisar qual a percepção que os estudantes de EJA tem sobre a escola e sobre seu percurso de escolarização na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), inicialmente, faz-se necessário conhecermos qual a representação que a escola tem para esses sujeitos, o que esperam dessa instituição ao retornarem aos bancos escolares em busca de novos conhecimentos, novas aprendizagens que os permitam atender as novas demandas apresentadas pelo progresso técnico científico que tem exigido dos trabalhadores novos domínios teóricos e práticos que os permitam construir competências e habilidades para poder operar máquinas e equipamentos.

Assim compreendida convém destacar que a escola enquanto instituição construída socialmente, para realizar a formação humana em diferentes contextos, se tornou dever do Estado e o acesso a esta instituição direito do cidadão. Sendo, portanto, inquestionável o reconhecimento de sua necessidade na (con)formação social dos sujeitos. Compreende-se que o fato dos sujeitos de EJA retornarem à escola significa que estão buscando dar continuidade a sua formação educacional e também atender as demandas do contexto social global de construção de novos conhecimentos, construir novas competências e desenvolver habilidades que possam vir a referendar sua inserção no mercado de trabalho.

A educação escolar é vista desse modo como um bem inestimável para o desenvolvimento do indivíduo, contudo não diz respeito somente ao mercado de trabalho, mas também, para referendar o seu desenvolvimento pessoal e atuação na sociedade.

As respostas apresentadas pelos sujeitos à questão “O que a escola representa nas suas vidas”, revela a importância atribuída pelos pesquisados a esta instituição que em razão da sua função social assume a responsabilidade de transmissão dos conhecimentos produzidos pelas gerações passadas para as gerações mais novas, viabilizando a preservação do patrimônio

cultural, os valores as crenças, inerentes a determinados contextos históricos, possibilitando o acesso e à produção de novos conhecimento.

A análise das respostas à questão, evidencia que para alguns a escola representa "tudo", que o futuro está na educação, a possibilidade de construção de um futuro melhor, acesso a conhecimentos e consequentemente a um melhor emprego, tal como expresso nas falas relacionadas a seguir, classificadas segundo o sentido manifesto pelos estudantes.

> *O meu futuro na Educação, é uma profissão.* (S1)
>
> *A escola representa a chance de ter um bom desempenho no mercado de trabalho, […] ensina a me expressar melhor[…]*.(S3)
>
> *Estudar para ter uma profissão e escolher algo melhor*. (S5)
>
> *Uma chance de […] encaminhamento para o emprego melhor.* (S12)
>
> *Tudo, só você ter uma oportunidade de aprender alguma coisa pra mim é muito importante, pode conseguir tipo um trabalho melhor.* (S16)

Sobre a importância atribuída à escola, os depoimentos revelam a crença na escola e no poder transformador da educação. Ao retornarem à escola tem a expectativa de que essa instituição poderá alterar significativamente o curso de suas vidas, abrindo-lhes novas possibilidades em termos de futuro, perspectiva essa que abarca as diferentes áreas da vida dos pesquisados.

> *Representa educação do dia a dia.* (S2)
>
> *Uma oportunidade muito boa, para quem parou por alguns anos.* (S4)
>
> *[…] acesso ao conhecimento, construir uma base sólida para o convívio dentro da sociedade.* (S7)
>
> *Representa o desenvolvimento de conhecimento.* (S9)
>
> *Um ambiente bastante importante para a vida de qualquer ser humano.* (S15)
>
> *Várias coisas para manter-se atualizado no cotidiano.* (S18)

Alguns estudantes complementaram o seu reconhecimento sobre a importância da escola tal como (S16), revelando que escola traz a possibilidade de ascensão social representa a porta de entrada para o mercado de trabalho, uma vez que favorece sonhar e acreditar nessa possibilidade de alcançar o objetivo pretendido. Destacamos que a consideração desses aspectos pode contribuir para entendermos melhor os fatores que concorrem para a permanência dos estudantes na escola, conforme evidenciado nos depoimentos a seguir:

> *Estudar para ter uma profissão e escolher algo melhor. Os estudos te dão uma orientação, te informam. Isso é importante para ter um futuro melhor.* (S3)

> *Eu não tenho assim um estudo suficiente para trabalhar. Para mim entrar no colégio é tudo, só você ter uma oportunidade de aprender alguma coisa para mim é muito importante, poder conseguir tipo um trabalho melhor […] eu tenho que ter estudo e isso eu não tenho,[...] então eu estou procurando, caminhando para estudar para ver se eu consigo alguma coisa. Só por causa do trabalho mesmo*. (S16)

Mesmo que muitos retornem à escola para atender as demandas do mercado de trabalho, e assim se inserir ou se reinserir no emprego, os participantes da pesquisa reconhecem que o conhecimento se produz a partir de saberes diversos, sob a forma de informações explícitas, de observações e vivências práticas que se articulam com outros, os quais foram construídos através de suas experiências vivências anteriores, e que na interação com o conhecimento formal trabalhado na escola promove a complementação, amplia a compreensão dos estudantes, transforma os sujeitos e, oportuniza a troca de experiências ampliando as formas de compreensão e inserção do mundo (OLIVEIRA, 2004).

Fica evidente em suas falas a experiência de vivenciar a EJA como um processo educacional que apresenta uma série de possibilidades educativas que o permite acessar diversos tipos de conhecimentos, saberes. Assim, o desejo de evoluir nas mais diferentes áreas, aliado a necessidade de construir novos conhecimentos amplia a importância da educação em sua vida depois de anos fora da escola. Assim, o seu retorno à escola representa a possibilidade de atender as diferentes demandas que se apresentam aos sujeitos na atualidade e que através do processo educativo poderão ser atendidas.

No caso particular da EJA, o retorno à escola e a continuidade do processo de escolarização interrompido precocemente, representa o atendimento do direito constitucional de acesso à educação a que todas as pessoas têm direito.

Delors (2003), ressalta que a educação tem ocupado um relevante espaço na vida das pessoas, pois, aumenta o papel destas no desempenho dinâmico das sociedades modernas. Dessa maneira, percebemos que os estudantes em quase sua totalidade veem a escola como um ambiente, facilitador para a aquisição do conhecimento como forma de trazer proporcionar benefícios presentes e futuros, relacionados a uma vida melhor, conseguir um emprego e renda, se inserir no contexto social e cultural e contribuir com a mudanças que se fizerem necessárias.

Sobre a importância de aprender a LI os pesquisados apresentaram respostas como: atender às demandas do mercado de trabalho, estabelecer novos contatos, conhecer novas culturas, estar preparados para enfrentar novos desafios de formação inerentes ao perfil profissional demandados na atualidade, tal como já destacado anteriormente em parte específica desse trabalho.

Nesse sentido, na questão a seguir busca-se identificar quais as expectativas e

dificuldades enfrentadas pelos sujeitos de EJA no aprendizado da LI., o conhecimento da percepção dos sujeitos de EJA sobre as suas expectativas e dificuldades enfrentadas na aprendizagem da Língua Inglesa. Tal questionamento objetiva identificar os fatores que impulsionaram sua motivação, seu nível de interesse e suas expectativas em aprender uma segunda língua.

> *Para ler e aprender, falar com pessoas que falam outras línguas.* (S1)
> *Porque no mundo em que vivemos temos necessidade de aprender o inglês para poder receber melhor pessoas que vem de outro país.* (S3)
> *Porque o Inglês é uma língua muito precisada no nosso Brasil.* (S4)
> *Hoje há uma necessidade urgente de aprender outras línguas.* (S7)
> *A língua inglesa é considerada o idioma mundial.* (S8)
> *Aprender língua estrangeira melhora nosso desempenho no nosso estudo e pode servir para trabalhar em outro país.* (S9).
> *Porque ajuda muito no futuro, a desenvolver e conhecer outros países.* (S10)
> *Porque é muito comum hoje em dia cartazes em inglês.* (S11)
> *Porque é uma das matérias que eu tenho dificuldade.* (S12)
> *Porque o inglês é muito importante no dia a dia no trabalho.* (S14)
> *Pois em quase todos os lugares e ocasiões exigem ter no mínimo um conhecimento básico em inglês.* (S15)
> *Porque quero me desenvolver.* (S16)
> *Porque quero desenvolver minha vida.* (S17)
> *Porque vários lugares do país exigem que a pessoa saiba o básico.* (S18)
> *Para crescer mais é preciso saber vários idiomas, o principal é o inglês.* (S19)
> *Porque alguns lugares cidades precisam.* (S20)

A análise das respostas ao questionamento permite identificar três categorias de respostas o que nos levou a classificar a representação da LI para estes estudantes como oportunidades: 100% dos participantes da pesquisa, justificaram que aprender Inglês é uma necessidade, que visa atender tanto as demandas externas ligadas ao contexto social para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e crescimento intelectual; associadas a necessidade da interação com outras pessoas em contextos diferenciados, e de trabalho em outros países; atender as necessidades ligadas a sua ocupação, ao trabalho, tal como expresso nas falas de S9 e S15, cuja profissão é de Auxiliar Administrativo:

> *Aprender inglês melhora nosso desempenho no [..] estudo e pode servir para trabalhar em outro país.* (S9)

> *[...]em quase todos os lugares e ocasiões exigem que tenhamos no mínimo um conhecimento básico em inglês.* (S15)

As falas de S9 e S15 revelam uma perspectiva relacionada à inserção no mercado de trabalho. Depreende-se na fala dos pesquisados um nível intelectual mais amadurecido que o permite identificar o vínculo entre Educação, Escola e Trabalho.

A esse respeito, Arroyo (2001), compreende que uma vez que estes vínculos se situam

numa perspectiva mais ampla, inerente à própria constituição histórica do ser humano, que possibilitam a este buscar construir uma formação intelectual e moral autônoma, respeitando sua individualidade e coletividade, enfim, buscando construir sua emancipação pessoal e profissional.

4.6 Eixo Temático 6: Dificuldades enfrentadas pelo estudante no aprendizado de LI

Com vistas a ampliar o conhecimento dos aspectos que os impulsionam a retornar à escola, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, solicitamos aos participantes da pesquisa que assinalassem as opções que mais se identificavam com as dificuldades enfrentadas em sala de aula relacionadas à leitura e a escrita, que em sua opinião dificultam a aprendizagem do Inglês, ou seja, obstáculos ao aprendizado do Inglês.

A partir da análise das respostas apresentadas pelos educandos às questões contempladas no questionário, foi possível concluir que obstáculos como desmotivação por parte do aluno; dificuldades com a pronúncia das palavras em inglês; falta de tempo para estudo são as opções que tiveram o maior percentual de respostas. A análise das opções mais representativas, assinaladas pelos estudantes de EJA (Quadro 12) objetiva ampliar a compreensão a respeito das dificuldades dos alunos no aprendizado da (LI

QUADRO 12: Dificuldades enfrentadas pelo estudante no aprendizado de LI

Dificuldades	Resposta
- Desmotivação por parte do professor	1
- Desmotivação por parte do aluno	10
- Falta de Livro didático e outros recursos como dicionários e recursos audiovisuais	3
-Temas utilizados pelo nas aulas fogem do cotidiano do aluno	-
-Método de ensino do professor	1
-Falta de incentivo por parte do professor	-
-Falta de tempo para estudo	8
-Vontade e disposição para aprender a Língua estrangeira	5
-Notas baixas	-
-Consideração da Língua estrangeira como sem importância para a vida diária	-
- Provas	2
-Interpretação de texto	5
-Leitura em voz alta	5
-Atividade de tradução de texto em Inglês	5
-Música	1
Gozação dos colegas	2
-Exercícios de gramática	3
-Produção de texto em inglês	5
-Dificuldades com Pronúncia	9
Medo de errar	3

Fonte: Questionário aplicado em março/2018.

A análise das respostas à questão evidencia que quanto mais o professor apoiar a sua prática docente em procedimentos didático-pedagógicos, recursos de ensino compatíveis com o componente curricular trabalhado e em informações sobre os sujeitos do processo do processo ensino aprendizagem incorrerá em menos Fazer uso de métodos de ensino inovadores e variados para incrementar suas aulas, poderá despertar o interesse do aluno, desde que, estes sejam adequados aos conteúdos trabalhados e à clientela.

A adequação dos procedimentos de ensino, dos recursos didáticos – pedagógicos poderá atender aos anseios e perspectivas criadas pelos educandos em relação a sua aprendizagem, tornando-os mais receptivos aos novos conteúdos que lhes são apresentados, e para aprender uma nova disciplina, conforme já demonstrado em suas falas na subseção 4.3.

No entanto, convém destacar outro aspecto dessa relação que demonstra uma contradição expressa pelos sujeitos de EJA, quando 10 sujeitos assinalam a opção referente à "desmotivação por parte do aluno", como sendo o maior obstáculo no seu percurso de escolarização e com relação ao aprendizado do inglês, enquanto que apenas 01 sujeito aponta a "desmotivação por parte do professor" como sendo um dos motivos/dificuldades para o aprendizado da LI. Ou seja, mesmo demonstrando em suas falas o quão importante é o aprendizado desse idioma sentem-se desmotivados, sem "vontade e disposição para aprender uma língua estrangeira", ou seja, assumem a responsabilidade pelo seu insucesso, por não conseguirem aprender uma Língua Estrangeira (LE), notadamente a Língua Inglesa (LI).

Faz-se relevante, portanto, salientarmos, nesta pesquisa, a importância da motivação no aprendizado de uma segunda língua. Acreditamos que o incentivo motivacional é fator primordial para despertar no estudante, seja da EJA, ou de qualquer outra modalidade de ensino, o interesse pela busca do conhecimento. Sentir disposição para aprender uma LE requer vontade interna por parte do aluno, e ainda do professor que atua direta ou indiretamente no processo da motivação do estudante.

A atuação direta refere-se à apresentação de estímulos no processo ensino aprendizagem tais como planejamento das aulas, utilização adequada dos recursos didático pedagógicos, metodologias e recursos didáticos diversificados, aulas motivadoras, etc. Atuação indireta relaciona-se com a forma como o professor dialoga com os alunos, valoriza suas experiências e a contribuição que este pode dar para enriquecer tornar vivas e dinâmicas as aulas.

Os educandos declaram que a dificuldade de chegar à escola e a dificuldade em aprender são os fatores que mais contribuem para desmotivá-los com relação a frequência à escola e aos estudos. A análise das respostas a essa questão revela que dificuldades estruturais como o

transporte, distância da escola em relação à moradia, incompatibilidade de horário entre escola e trabalho, recursos financeiros para arcar com as despesas de deslocamento casa/trabalho/escola/casa, representam fortes empecilhos para a continuidade de frequência à escola e consequentemente dos estudos pelos estudantes de EJA.

A realidade evidenciada pelos dados da pesquisa remete para as autoridades educacionais, para o gestor escolar, coordenador pedagógico, professor e demais sujeitos da escola, a necessidade de pensar alternativas que viabilizem aperfeiçoar o atendimento desses sujeitos não apenas em relação à atuação do professor no âmbito da sala de aula de EJA do componente inglês, mas da escola como um todo.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de adaptação das normas relativas ao funcionamento no que diz respeito ao horário de entrada, criar canais alternativos de comunicação para ouvir o aluno conhecer suas dificuldades e assim poder identificar ações que podem ser adotadas com vistas a viabilizar sua permanência na escola.

Com relação ao professor deve realizar ações voltadas para a formação continuada, de aperfeiçoamento da sua formação, para que a partir do conhecimento produzido possam assumir a função de mediador do processo de ensino e aprendizagem e assim atender as reais necessidades e expectativas dos educandos da EJA da escola pesquisada

Solicitamos aos sujeitos da pesquisa que informassem o que o professor de Inglês tem feito para ajudá-los a vencer as dificuldades na aprendizagem da LI, sobre as atividades que gostariam que fossem realizadas pelos professores em sala de aula, para desenvolver a habilidade de leitura e escrita em Língua Inglesa.

A esse respeito Dalacorte (2000), compreende que a decisão de participar é dos aprendizes, as estratégias que utilizam para interagir refletem seus motivos para agir em sala de aula e este motivo sofre a influência de fatores internos e externos. Os fatores internos correlacionam-se ao interesse pela aula, a atitude positiva com relação à língua inglesa, a noção de autoconceito positivo que tem de si mesmo. Já os fatores externos estão correlacionados à interação com os outros e o método, estão diretamente ligados à motivação dos aprendizes, para a participação na interação em sala de aula.

A falta de motivação é causada por características pessoais do aluno em relação ao contexto da escola e da sala de aula. Assim, alguns estudantes não se envolvem nas atividades realizadas, outros se fecham completamente ao que está sendo ensinado trabalhado em sala de aula, não querem participar, não se mobilizam para aprender.

Bzuneck (2003, p.14) afirma que “esses casos externos se desenvolvem a partir de situações aparentemente sem importância (um jovem desligado ou inquieto, por exemplo)”. Por

isso, o professor deve observar atentamente o aluno e fazer intervenções sempre que esse desinteresse for manifesto.

Motivos como: a falta de motivação por parte do aluno; a falta de tempo para estudo; a vontade e disposição para aprender uma Língua estrangeira; a Leitura em voz alta, a pronúncia das palavras e o medo de errar em público são algumas das dificuldades de ordem pessoal elencadas pelos estudantes da EJA.

Somadas a estas dificuldades estão fatores externos como a falta de motivação por parte do professor; a falta de livro didático e outros recursos como dicionários, o método de ensino do professor; os instrumentos de avaliação como provas com questões de difícil interpretação, dificuldades relacionadas à interpretação de texto e as atividade de tradução de texto em Inglês para o português, aliadas aos exercícios de gramática e produção de texto em inglês foram as dificuldades apontadas por 50% dos alunos o que confirma a percepção destes sobre a falta de motivação do aluno como sendo a principal dificuldade de aprendizagem enfrentada pelos mesmos, seguida da dificuldade de pronúncia (45%), e da falta de tempo para estudo (40%).

Despertar no aluno o interesse pela matéria, mostrar a importância e como esse idioma pode contribuir com seu futuro é uma das responsabilidades do professor, desse modo, tornar suas aulas mais atrativas, com atividades dinâmicas, articulando a matéria com o contexto no qual o aluno convive, permitindo que o aluno se expresse sem censura de forma livre, de modo a despertar nele o desejo de aprender.

Eis, pois uma das funções primordiais do professor: estimular no aluno a curiosidade, a vontade de conhecer uma segunda língua, mostrando a ele que pode ser divertido e interessante construir um novo aprendizado, e lembrá-lo sempre dá importância e utilidade de aprender inglês.

Bzuneck (2003), em seus estudos sobre motivação, destaca que independente da etapa de escolaridade e do ano em que o aluno se encontra, é possível ao professor manter alto o nível de motivação nas aulas de Língua Inglesa, utilizando estratégias diferenciadas de ensino, mostrar-se entusiasmado com os conteúdos que está ensinando relacionando-os com fatos cotidianos.

Deve, portanto, orientar a aprendizagem para compreensão e não para a memorização, nesse sentido deve apoiar-se no planejamento e realização de atividades que mostrem a evolução do aluno ao longo do processo, o que permitirá mudar as estratégias de ensino adotadas ao perceber que os estudantes estão retidos, não conseguem evoluir, acompanhar o desenvolvimento do conteúdo que está sendo trabalhado. A identificação das dificuldades representa entraves que podem fornecer pistas que possam subsidiar a escolha de estratégias

didático-pedagógicas visando superar as dificuldades identificadas.

4.7 Eixo temático 7: A complexidade da relação professor/aluno: os desafios da prática docente no ensino da LI

Quando questionadas sobre a sua motivação, como enfrentam o desanimo, o desinteresse manifesto pelos alunos de EJA nas aulas de Língua Inglesa as professoras apontaram a ausência de fatores motivacionais na sua prática, o que, segundo Brown (2001), são cruciais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, posto que o efeito da falta de motivação do professor repercute negativamente na turma inteira.

A duração dessa influência acompanha, por anos seguidos, o educando que passa a não se envolver, se comprometer com a sua própria aprendizagem, já que não percebe esse comprometimento por parte do professor, muitas vezes se afasta definitivamente da escola, por não receber o tratamento adequado, não conseguir superar as barreiras que impedem sua aprendizagem e a construção de novos conhecimentos que poderiam modificar significativamente suas vidas.

Nos relatos de T1, principalmente em relação aos conteúdos trabalhados pela professora, fica evidenciado que esta priorizava os conteúdos gramaticais, e que, segundo a mesma, os estudantes não se interessavam em realizar as atividades.

Numa primeira análise, fica claro que estes conteúdos gramaticais por si só, apesar da sua importância para o domínio das regras gramaticais, para atividades de leitura/tradução, produção textual e conversação não condizem com as expectativas dos estudantes da EJA, já que estes não conseguem relacionar seu aprendizado em sala de aula com suas necessidades profissionais e interpessoais, ampliando o sentimento de frustração da professora e, consequentemente, dos alunos.

A esse respeito T1, afirma que quando suas expectativas em relação à sua atuação e a de seus educandos não são atendidas, o sentimento de frustração se fortalece e repercute na sua prática doente, contribuindo desse modo para que os alunos demonstrem insegurança, ansiedade, desinteresse por não estarem aprendendo, ou seja, não estão conseguindo superar as dificuldades inerentes à aprendizagem, sentem-se desmotivados o que, segundo a professora faz com que os sujeitos de EJA não se sintam à vontade nas aulas de LI, "talvez seja pelo fato de eles não se sentirem competentes para realizar o aprendizado de um outro idioma, frustram-se, e tornam-se, mais reservados", tal como destacado nas falas a seguir:

> *O que mais me desanima nas aulas de língua inglesa com os alunos da EJA é o fato destes não se interessarem em responder as atividades em sala de aula, mesmo em conteúdos mais simples, como os gramaticais, o que me deixa muito frustrada. Percebo que alguns demonstram muita ansiedade, o que acredito que seja talvez pelo fato de eles se sentirem incompetentes, frustrados, tornando-os, assim, mais reservados.* (T1)

Segundo Costa (2002), é fundamental que o professor saiba controlar seu nível de ansiedade na sala de aula, propondo atividades que deixem os alunos mais calmos e confortáveis. Os alunos devem sentir-se apoiados pelo professor, este deve saber auxiliá-los nos momentos em que forem solicitados, estimular a construção da autonomia, demostrar que confia neles e que está interessado, valorizando aquilo que eles têm para oferecer.

A esse respeito Brown (2001) considera que é importante que os professores percebam a ansiedade em seus alunos, pois estes geralmente estão evitando a humilhação, o constrangimento, decorrentes das críticas na maioria das vezes negativas. Esse aparente desinteresse representa a tentativa de preservar sua autoestima.

T2 elenca fatores que em sua opinião contribuem para a falta de motivação dos estudantes em sala de aula, são eles: atmosfera desagradável e relaxada em sala de aula, já que a mesma afirma não ter um bom relacionamento com os estudantes da EJA, acreditando ser possível que a sua própria idade (no caso de T2, 46 anos) seja motivo de cansaço e desânimo. Ressalta ainda que já faz muito tempo que atua nesta modalidade e já não tem mais ânimo de lidar com problemas de "desinteresse" do aluno.

> *Não me sinto mais tão animada em dar aulas como antigamente. Hoje meu relacionamento com os alunos não é tão bom, às vezes sinto até medo de alguns alunos. Acredito que pode ser porque já estou ficando velha e cansada e porque não tenho mais coragem de enfrentar o desinteresse dos alunos, que é muito grande. A maioria não se esforça para querer aprender algo.* (T2)

Brown (2001) e Dörnyei (2001) concordam que algumas atitudes dentro de sala de aula contribuem para motivar os alunos extrinsecamente e citam algumas ações que possuem potencial motivador como: criar uma atmosfera agradável em sala de aula ou desenvolver um bom relacionamento com os alunos.

Também é importante que o comportamento do professor possa influenciar positivamente os alunos. Como exemplos de atitudes que podem contribuir para motivar os alunos na sala de aula destacamos: apresentar as tarefas de forma adequada, planejada fornecendo todas as informações necessárias à compreensão do que está sendo apresentado/ensinado; utilizar estímulos que contribuam para aumentar a autoconfiança

linguística de seus alunos, de modo a que estes tenham consciência de que são capazes de aprender; atender as necessidades individuais orientando-os a agir guiados por objetivos e metas a serem alcançadas; familiarizar os alunos com a cultura da língua objeto de estudo.

Sobre essas questões T2 afirma que "[…] às vezes sinto até medo de alguns alunos [...]". Tal comportamento revela o clima de desconfiança, insegurança vivenciada na escola, motivado por fatores externos que repercutem no ambiente escolar, na sala de aula, revelado através dos comportamentos agressivos, e até de violência física na relação aluno/aluno; aluno/professor, fortalecendo o clima de desrespeito nas relações entre os sujeitos da escola.

Como pontua Schilling (2005, p.47), faz-se necessário criar um referencial de ações, a partir da realidade de cada Instituição de Ensino, a fim de viabilizar, junto à comunidade escolar, um diagnóstico sobre violências, bem como realizar um mapeamento das situações de violência na escola e contra a escola. Ouvir registrar e encaminhar providências para a resolução dos problemas apontados a partir das queixas dos profissionais da educação e alunos, decidir que medidas de enfrentamento dessa realidade podem ser adotadas.

Sobre o interesse, motivação dos educandos de EJA ao retornarem à escola, o depoimento de T2, é bastante revelador. Declara que o entusiasmo dos estudantes da EJA no início do período é bem grande e que com o passar do tempo diminui a ponto de muitos se evadirem da sala, tal como destacado a seguir.

> Os *alunos da EJA, ao iniciaram seus estudos de inglês, geralmente se sentem muito entusiasmados. Entretanto, ao longo do curso, [...] tendem a sentir que não progridem, pelo menos, não da forma como acreditam que deveriam, e acabam por desistir, pois pensam que o aprendizado de uma língua estrangeira não é para eles*. (T2)

Trata-se, de certa forma, de acordo com Richards (2008), do fenômeno conhecido como *the intermediate plateau*, que diz respeito, a fase na qual o aluno começa a perder o entusiasmo de iniciante pelo aprendizado da língua. Ele sente que não está progredindo, fica frustrado por achar que não está alcançando os objetivos de aprendizagem pretendida tanto em ermos pessoais como profissionais. Esses indivíduos pensam que não serão bem-sucedidos, não conseguem enxergar as vantagens de aprender inglês e, também, não lidam bem com o tamanho do desafio para se tornar um aprendiz bem-sucedido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elegermos um objeto para refletirmos sobre, temos que ter clareza que o conhecimento produzido não será esgotado, constitui-se parte do processo de complementação, renovação, construção e reconstrução do objeto que será continuamente desvelado face aos desafios inerentes às dimensões das transformações que acontecem na sociedade e que impactam a vida humana e colocam novas perspectivas para a compreensão da realidade.

Assim os estudos e reflexões desenvolvidas nestes anos de Mestrado, integram a minha trajetória pessoal como pesquisadora deixam marcas na construção do conhecimento produzido por meio da interação, ideias, e experiências, que fundamentaram a compreensão de que a construção de propostas que respondam aos desafios apresentados pela realidade somente é possível se decorrerem de construção coletivas, alicerçadas no conhecimento e demandas apresentadas pelos sujeitos e o contexto social no qual estão inseridos.

Assim, no percurso da pesquisa, a partir de constatações de situações vivenciadas por professores e estudantes nas aulas de LI, buscou-se conhecer suas dificuldades e o que provoca a falta de motivação dos estudantes pela disciplina. O estudo da fundamentação teórico-metodológica referendada buscou responder à questão norteadora dessa investigação: Como as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula estão contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos?

A partir desta, foram definidos os objetivos da pesquisa, que, de forma geral, buscou: Analisar as estratégias utilizadas pelo professor na Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. De forma mais específica a pesquisa orienta-se por: Identificar aspectos positivos e negativos da prática docente no ensino da Língua Inglesa; Conhecer as estratégias utilizadas no ensino de língua inglesa com vistas a aprendizagem de pessoas jovens e adultas; e, refletir sobre a complexidade da relação professor/aluno no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa.

As reflexões iniciais abordam o contexto histórico, social e político da EJA no Brasil, destacando-as como elemento fundamental de sua constituição, com destaque para as ações dos jesuítas, no período da colonização, no período Imperial e Republicano. Seguida da reflexão sobre o público alvo da EJA e suas expectativas em relação à escola, o contexto de implantação do ensino da Língua Estrangeira no Brasil, e para o ensino da Língua Inglesa (LI) na EJA, o papel do Professor e a representatividade desse idioma para esta modalidade de ensino

fundamentado nas ideias de autores como os docentes dessa pesquisa, a primeira consideração que se destaca são as percepções preconcebidas relativas à EJA.

As reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na EJA, foram desenvolvidas a partir das contribuições dos participantes, produzidas no contexto empírico sobre os pontos negativos e positivos da prática docente na percepção dos estudantes e dos professores; atividades mais realizadas pelo professor de LI com alunos da EJA; estratégias de ensino utilizadas pelo professor; percepção dos alunos sobre a escola e a aprendizagem da Língua Inglesa (LI); dificuldades para o aprendizado e a complexidade da relação professor aluno, incluindo os desafios da prática docente no ensino desse idioma.

Sobre os achados da pesquisa, os elementos que contribuíram com as reflexões desenvolvidas nessa pesquisa, permitiram aprofundar a compreensão do desafio de ensinar inglês para estudantes da EJA. Constatou-se nos depoimentos dos professores posições que revelam desmotivação, cansaço, falta de condições objetivas em termos de material e recursos didáticos, além da insegurança do trabalho que desenvolvem com essa modalidade.

Reafirmou-se o entendimento de que se faz necessário aprofundar o conhecimento sobre as condições reais de frequência à escola por jovens e adultos da EJA, para que não os vejamos, exclusivamente, pelas carências e dificuldades de sua trajetória escolar, mas compreendamos o verdadeiro significado atribuído às suas experiências de vida, reconhecendo que eles trazem consigo uma visão influenciada pelos seus traços de origem, cultural, social, familiar e profissional.

Mesmo trazendo a marca da exclusão social, os saberes prévios dos alunos bem como seu contexto social e cultural, aliados a estratégias de estudo e ensino a partir de recursos diferenciados, contribuem para superação dos limites e contemplar possibilidades de crescimento intelectual dos alunos, e, para construção de uma aprendizagem satisfatória e significativa da Língua Inglesa. Dessa forma a escola estaria atendendo as expectativas que os alunos em relação a essa instituição, ou seja, de que sua inserção nesse espaço vai possibilitar compreender a realidade a partir de uma perspectiva diferenciada que influenciara a sua convivência na família, a inserção no seu grupo social, no trabalho e na sociedade.

Sobre as atividades adotadas pelas professoras de LI para desenvolverem suas aulas com alunos da EJA, procuramos analisar os pontos negativos e positivos apontados pelas mesmas em sua prática, e que interferem na sua atuação em sala de aula e na aprendizagem dos estudantes, considerando a rede de sentidos sociais sobre o ensino da Língua Inglesa nas descrições dos docentes e discentes do Ensino Médio desta modalidade de ensino. Outra especificidade a que nos atentamos foi a de identificas as situações de aprendizagem com foco

nos conhecimentos reais construídos a partir de suas vivencias e, ainda, identificar quais as estratégias de ensino adotadas pelo professor, para respaldar sua prática, considerando os aspectos da prática docente apontados pelos estudantes da EJA que tem se configurado como obstáculos para o aprendizado da LI.

Procuramos, pois, identificar fatores que motivam e desmotivam os estudantes em relação à Língua Inglesa. Uma constatação, portanto, é que fatores internos como o medo de errar, vergonha e timidez, certamente se sobressairá aos outros motivos. Enquanto os fatores externos, que provavelmente incluem o trabalho do professor nível de aprofundamento no tratamento do conteúdo, aulas sobre o conteúdo gramatical, nível de complexidade das provas e falta de motivação do professor, foram os que mais desagradam e desmotivam os aprendizes.

Nesta trajetória investigativa, constatamos que os alunos demonstram vontade e a disposição em aprender novas línguas, a partir de atividades realizadas em sala de aula de Língua Inglesa. Assim estas devem contemplar estratégias voltadas para a motivação dos alunos a partir de situações cotidianas vivenciadas e experienciadas pelos estudantes o que possivelmente trará soluções para as dificuldades enfrentadas em sala de aula e para o ato de ensinar.

Faz-se necessário ressaltar que tanto professores como alunos indicaram a importância de aulas mais dinâmicas que levem o estudante a interagir e participar mais, integrando-se ao que está sendo ensinado, adequando o idioma Inglês ao mundo dos aprendizes, levando-os a descobrir que esse idioma já se tornou parte do nosso cotidiano, e que aprender esta língua lhes proporcionará novas perspectivas intelectuais e até mesmo sociais e econômicas.

Constatamos a existência de percepções de descrédito das professoras em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos o que a nosso ver comprometem as práticas pedagógicas, limitando-as ao exercício de uma prática orientada pela tendência tradicional que atribui a eles a responsabilidade por estar na escola, naquele momento, fora da sua faixa etária, e somente em algumas situações apoiam-se em paradigmas teóricos mais atualizados. Tais atitudes revelam a necessidade de investimentos na formação das professoras de modo a ampliar seus domínios teóricos e práticos que favoreça uma prática compatível com as necessidades formativas dos alunos, e a superação de visões preconceituosas sobre a capacidade de aprendizagem do jovem e do adulto.

Outra constatação resultante da pesquisa revela que a prática pedagógica do ensino da LI na escola pesquisada, é, influenciada pelas percepções dos professores e coordenadores pedagógicos, com respeito as orientações emanadas do órgão gestor, o que provoca tensões face a forma como estas chegam até à escola, evidenciando a não valorização dessa instituição e de

seus profissionais, expressando uma forma de subordinação ao sistema. Tais situações provocam questionamentos, resistências com relação ao cumprimento das orientações e consequentemente conflitos, nas relações que se estabelecem no contexto escolar, com reflexos no ensino, e na prática pedagógica dos professores.

É necessário que se tenha clareza das consequências que esses conflitos provocam na atuação do professor, na aprendizagem dos alunos. Mesmo adotando atitudes de resistência, contestação às orientações emanadas do sistema que não consideram o conhecimento produzido pela escola através dos seus profissionais, o professor deve buscar o núcleo válido dessas orientações, e apoiar-se em perspectivas teóricas que lhe possibilite uma atitude de coerência entre o discurso político e a prática pedagógica que também é política, posto que revela seu compromisso com as alunos.

Acredita-se que os professores como mediadores no processo de ensino têm possibilidades, através das maneiras de atuar e formas de relações de disponibilizar aos alunos práticas pedagógicas apoiadas em metodologias e conteúdos significativos, que ressignifique os conteúdos construídos a partir da experiência a partir dos conteúdos formais que integram a organização curricular da EJA.

Sobre a organização do tempo na escola o que segundo os discursos dos participantes da pesquisa, estão interferindo negativamente no desenvolvimento dos conteúdos curriculares ressalta-se a necessidade de que a escola reflita sobre as implicações da distribuição do tempo hora/aula, na organização curricular da EJA, posto que a sua redução tem interferido na qualidade do ensino, e no desenvolvimento dos conteúdos inerentes a esse componente curricular.

A busca de soluções para essa questão exige o envolvimento de todos os sujeitos da escola (professores, coordenadores pedagógicos, gestor, aluno e secretaria de educação) tendo em vista que a revisão desta decisão implica em reorganização da prática pedagógica, habilidades de negociação que atuem como aliadas no enfrentamento dos problemas inerentes à ação educativa.

Desse modo reafirma-se a necessidade de que as ações de formação direcionadas aos professores e demais profissionais da escola, sejam realizadas orientadas por objetivos que os estimule a refletir sobre a necessidade de repensar sua atuação as concepções teóricas que respaldam suas práticas pedagógicas no ensino da LI na Educação de Jovens e Adultos.

Deve, portanto, ser priorizado o diálogo entre os professores, coordenadores pedagógicos, gestão sobre a necessidade de aprofundar os estudos acerca de temas diversos, fundamentais para o desenvolvimento da disciplina e para o seu aperfeiçoamento profissional.

Realizar de planejamento participativo e a partir da interação, identificar temas para o desenvolvimento de projetos educativos específicos, que atendam aos objetivos de ensino e aos objetivos e aspirações dos alunos.

Realizar atividades articuladas aos outros componentes curriculares subsidiados em recursos didáticos diversos, utilizados na escola, como por exemplo: exibição e produção de resenhas sobre filmes, construção de história em quadrinhos, pesquisas na internet de temas que despertem o interesse dos alunos, dentre outros. Além de elaborar projeto através de parcerias, entre as escolas e outras instituições para subsidiar o fomento às informações necessárias, para articular com outras experiências.

Finalizando, consideramos relevante a realização de outras pesquisas sobre a temática objetivando analisar a prática pedagógica no ensino da LI na modalidade EJA, com vistas a ampliar o conhecimento produzido sobre a temática, enfocando novos ângulos do fenômeno. E situações que envolvam essa modalidade de ensino, a aprendizagem desse público,, para que possam ser garantidos a eles o cumprimento do dispositivo constitucional que garante que a educação é direito de todos e dever do Estado, de modo a enfrentar o desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social. Este é um dos princípios que fundamenta construção da EJA.

É nessa perspectiva, portanto, que se situam as considerações finais da presente pesquisa, por entendermos com base em Cury (2014), que a Educação de Jovens e Adultos é um direito importante e valioso, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda**. História da Educação**. 2.ed. Ver. e atual – São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, Lisete. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú/MG. **Anais da 30ª Reunião da ANPED**, Rio de Janeiro/RJ, 2007, vol. 1.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, Nalini Iara Leite. **Atividades de ensino-aprendizagem da língua inglesa:** desafios na construção da cidadania. Dissertação de mestrado. PUC. São Paulo, 2006.

AUSUBEL, David. Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Fernando de. O sentido da educação colonial. In: **A cultura brasileira**. Parte III. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARREYRO, Gladys Beatriz. La educación superior enel primer gobierno de Lula da Silva en Brasil: políticas, actores y grupos participantes. **Revista de laEducación Superior**, v. 39, n. 153, p. 105-115, 2010.

BOCK, Ana Maria. Bahia (org). **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOHN. Hilário. Inácio. The educational role and status ofEnglish in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BONFIM, E.R.; ALVAREZ, M.L.O. A cultura de aprender LE (inglês) de estudantes adultos na faixa etária de 40 a 65 anos**.** In. SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resoluçãon. 04**. Fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF; 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB N 1º de 3 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.portalmec.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. Constituição (1988).**Emenda Constitucional nº 14**.Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. De 12 de setembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 23 ago. 2017.

BROWN, Harley Davidson. **Teaching by Principles**: in interactive approach to language pedagogy. 2 ed. San Francisco: Longman, 2001.

BZUNECK, José Aloyseo. Como lidar com estudantes desmotivados. **Nova Escola**, Editora Abril, no. 159, p. 14, jan/fev 2003.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Considerações sobre análise crítica do discurso, extensões pedagógicas e representação de gênero. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bruno. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CAMPOS, Camila Aparecida de. **Os desafios da implementação do currículo integrado no Proeja em Rio Verde** – GO. 141 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

CARDOZO. Maria José Pires Barros. As reformas do ensino médio e técnico e a ideologia da empregabilidade. **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA. São Luis-MA, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba. "O ensino da língua estrangeira no império: o que mudou?". In: BRAIT, Beth, Bastos, Neusa. **Imagens do Brasil**: 500 anos. São Paulo: EDUC, 2000. pp. 219-247.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **"É possível aprender inglês na escola**?" Crenças de professores e estudantes sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. Dissertação demestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG. 2005.

COSTA, J. da. **A ansiedade e a neurastenia**. São Paulo: Forense, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da Educação Brasileira como Direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, nº 129, p. 1053-1066, out-dez, 2014.

DELORS, Jacques. (Org). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC: UNESCO, 2003.

DALABRIDA. Norberto, A reforma Francisco Campos e a modernização... **Educação,** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009

DALACORTE, Maria Cristina Faria. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, Maria Cristina Faria. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia, Editora UFG, 2000. P. 39-62.

DÖRNYEI, Zoltan. New themesand approaches in L2 motivationresearch. **Annual Review of Applied Linguistics**. 2001. 43-59

FARIAS, Maria Jaidete. **O Perfil do Aluno da Educação de Jovens e Adultos**. 2017.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Política e educação**: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de janeiro, Paz e Terra. 2000.

GADOTTI, Moacyr. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie(orgs). **Da escola cidadã à cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. 2002. Páginas 11-17

GADOTTI, Moacyr. **Concepção Dialética da Educação**: Um Estudo Introdutório. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** Um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo. Editora: Cortez. 2008

GUIMARÃES, Raphael Mendonça & ROMANELLI, Geraldo. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em Estudo**, 7. 2002. p. 117-126.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000.

JORGE, M.L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

LAGO, S. N. A. do. Explorando a Auto-Estima na Aquisição de Segunda Língua. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000. p. 83-100.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEVENFUS, R. S. (1997). **Psicodinâmica da escolha profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas.

LIMA, Luziano Pereira Mendes de. Congresso Constituinte Brasileiro (1986-1988): expectativas, atuação e avaliação dos partidos comunistas e do partido dos trabalhadores. Congresso constituinte. **ANPUH** – XXII - Simpósio Nacional De História – João Pessoa, 2003.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil**: da História à Ação. Mallorca, 1999.

MICELI, Sergio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945). In: MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. 2010.

MODESTO, M.; SANTOS, S. F. dos. **A Tolerância ao Erro na Língua Inglesa**. 2002. Monografia (Graduação em Letras: Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itapuranga. 2002.

MOURA, M. da G. C. Educação de jovens e adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, j.. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Osiel Costa. Representação da formação de professores de inglês. **Entreletras,** Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p.86-97, jan/jun. 2015.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica:** Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação à pesquisa**. Palhoça: Ed. da Unisul, 2013.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. 12ª Edição. São Paulo, Cortez: Autores Associados,1992.

RICHARDS, Jack. C.. **Moving Beyond the Plateau**- From Intermediate to Advanced Levels in Language Learning Cambridge University Press, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Rio de Janeiro, Petropólis: Vozes, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil,** Editora Vozes – 22ª ed. Petrópolis RJ, 1999.

SANTOS, Jacyara Nôdos. O ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Campus Porto Seguro. **Estudos Anglo**-Americanos, número 37 – 2012.

SCHILLING, Flávia. Violência é assunto da escola, sim! **Revista Nova Escola**. São Paulo. Abril 2005.

SILVA, Deivid de Oliveira. **O ensino de língua inglesa para estudantes adultos:** "o ideal vs. O real". Universidade Estadual de Goiás. Unidade Universitária de Ciências Sócio- econômicas e Humanas Anápolis, 2009.

SILVA, J. G. S. de L.. **O ensino de língua inglesa na EJA**: uma experiência a partir do People'sMuseum. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, Recife. 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SORIANO, Raúl Rojas. Manual de pesquisa social. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Álvaro César Pereira de. **Sob as luzes das reformas Pombalinas da instrução pública**: a produção dicionarística luso-brasileira. 191 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa. Universidade Federal de Sergipe, 2011.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades aprendizagem Jomtien, Tailandia, 1990

YAZLLE, Marta Edna Holanda Diógenes. Gravidez na adolescência. **Rev. Bras. Ginecol. Obstet.** Vol. 28 nº. 8 Rio de Janeiro Aug. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO –PROFESSOR

Caro Professor,
Como acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, estou realizando uma pesquisa intitulada DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, com o objetivo de "analisar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor de Língua Inglesa, quanto à construção da competência leitora e escritora e a reconstrução da prática pedagógica, que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes da EJA. Contamos com sua valiosa colaboração para participar de todas as etapas da pesquisa que compreende: responder a esse questionário e participar das oficinas, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa. Desde já, meus sinceros agradecimentos.

1 DADOS PESSOAIS

Sexo: □ Masculino □ Feminino
Idade: _____ anos

Estado Civil: □Solteiro(a); □ Casado (a); □ União estável; □Viúvo(a); □Outros

Naturalidade: _____UF: _____
Tempo que reside em Teresina: _____

2 ESCOLARIDADE
Curso superior: □ Completo; □ Incompleto - Qual Curso: _____
Pós-Graduação: □ Especialização; □ Mestrado; □ Doutorado; □ Pós-Doutorado
Especifique a área do curso: _____

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA

- Trabalhou sempre com a EJA? □ Sim □ Não - Há quanto tempo_____

- Participou ou participa de algum curso de aperfeiçoamento e/ou treinamento para trabalhar na EJA?
□ Sim □ Não
- Se marcou SIM especifique o curso e a Instituição Formadora:
_____
_____

1 Avalie sua prática docente na Língua Inglesa com alunos da EJA, assinalando as opções que identificam os pontos positivos e negativos.

PONTOS NEGATIVOS		**PONTOS POSITIVOS**	
Pronúncia difícil		Aulas dinâmicas	
Poucas aulas		Empenho do professor	
Difícil compreensão		Bom relacionamento entre professor/ aluno	
Diferença entre a escrita e pronúncia		Gosto pela Língua Inglesa	
Falta de dinâmicas		Boa explicação do professor	
Aulas cansativas		Interesse pela Língua Inglesa	
Prova difícil		Mercado de trabalho	
Falta de leitura		Aprender novas culturas	
Falta de material		Ampliar o vocabulário	
Excesso de gramática		Transmitir o aprendizado para outros	
Críticas desmotivantes		Motivação em adquirir outras línguas	

2 Das opções relacionadas a seguir assinale com um X aquelas que são mais utilizadas por você nas aulas de língua inglesa com os estudantes da EJA?

tradução	brincadeiras
interpretação de texto	ouvir diálogos em fita/CD.
leitura em voz	produção de texto (redação) em inglês
diálogo	explicação de matéria
teatro	provas
filmes	exercícios no livro apresentação de trabalhos (na frente da sala
gramática	pronúncia
música	conversação

5 Considerando os desafios e os problemas em que o professor da EJA se encontra hoje nas salas de aula, assinale o que você costuma fazer para reverter este quadro?

- Mostra-se entusiasmado com os conteúdos que está ensinando;
- Procura despertar a curiosidade dos estudantes, destacando a relação do conteúdo com fatos cotidianos;
- Orienta a aprendizagem para compreensão e não para a memorização;
- Elabora atividades que mostram como o aluno pode evoluir;
- Usa um ritmo que permite que todos acompanhem o encadeamento de ideias;
- Muda a estratégia ao perceber que os estudantes não estão aprendendo;
- Estabelece metas realistas e explica detalhadamente os objetivos, combinando regras;
- Dá pistas de como superar as dificuldades sem revelar de imediato a solução;
- Evita avaliações negativas, comparativas e ameaçadoras da autoestima dos estudantes.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO/ESTUDANTE

Caro estudante,
Como acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, estou realizando uma pesquisa intitulada DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, com o objetivo de "analisar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor de Língua Inglesa, quanto à construção da competência leitora e escritora e a reconstrução da prática pedagógica, que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes da EJA. Contamos com sua valiosa colaboração para participar de todas as etapas da pesquisa que compreende: responder a esse questionário e participar das oficinas, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa. Desde já, meus sinceros agradecimentos.

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: Masculino Feminino
1.2 Idade: _____ anos

2. PROFISSÃO/OCUPAÇÃO

2.1 Trabalha atualmente: Sim Não
2.2 Qual a profissão e/ou ocupação exercida: _____

3. ESCOLARIDADE
3.1 Repetiu algum ano? Sim Não
3.2 Quantas vezes você repetiu de ano? _____
3.3 Alguma vez já abandonou a escola? Sim Não
3.4 Motivo de abandono da escola?
_____
_____
_____
3.5 Estudou sempre nessa escola? Sim Não
3.6 O que a escola representa para você?
_____
_____

4. DIFICULDADES
4.1 Para você é importante aprender o Inglês? Sim Não
4.2 Por quê?
_____
_____
_____
4.3 Você tem enfrentado dificuldades para aprender a Língua inglesa?
 Sim Não

4.4 Motivo Dentre os fatores elencados abaixo, assinale o que você considera como dificuldades para a aprender Inglês

 Desmotivação por parte do professor
 Vontade e disposição para aprender uma Língua estrangeira
 Desmotivação por parte do aluno
 Falta do livro didático e outros recursos como dicionários e recursos audiovisuais
 Temas que fogem do cotidiano do aluno
 Falta de tempo para estudo
 Método de ensino do professor

- Falta de incentivo por parte do professor
- Vontade e disposição para aprender uma Língua estrangeira
- Notas baixas
- Apresentação de trabalho em Inglês
- Consideração da Língua estrangeira como sem importância para a vida diária
- Dificuldades com Pronúncia e escrita das palavras
- Medo de errar
- Gramática complicada
- Provas
- Interpretação de texto
- Atividade de tradução de texto em Inglês
- Gozação dos colegas
- Exercícios gramatiqueiros
- Produção de texto em inglês
- Diálogo

4.5 O que o professor de Inglês tem feito para te ajudar a vencer essas dificuldades?

_____
_____
_____

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "Prof. Mariano da Silva Neto"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título do Projeto: Docência em Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos: estratégias de ensino.
Pesquisadora Responsável: Profa. Dra Maria da Glória Carvalho Moura
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesquisadora Participante: Marília Pereira Lima
Contatos: (86) 98831-3300 (ligar a cobrar)/marillyma@hotmail.com.br

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada "Docência em Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos: estratégias de ensino e aprendizagem", vinculado ao Mestrado em Educação. Você precisa decidir se ele (a) pode participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que **está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela execução da pesquisa.** Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma.

A referida pesquisa tem como objetivo geral: "analisar a Prática do professor de Língua Inglesa do Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos visando à construção da leitura e da escrita". Especificamente, pretende-se: "identificar as estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula e as dificuldades de aprendizagem dos jovens e adultos estudantes; refletir os sentidos sociais do ensino da Língua Inglesa na concepção dos discentes do Ensino Médio na Educação de Jovens e adultos.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo descritiva. Os instrumentos para coleta dos dados serão o questionário e a entrevista. Você será solicitado (a) a responder um (01) questionário e fazer uma entrevista. Portanto, o que responder ficará registrado para posterior estudo.

Sua participação é voluntária. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas, terá sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso às suas informações.

Este estudo envolve riscos mínimos, você poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder o questionário ou durante a entrevista. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente o questionário ou interrompe a entrevista para as providências cabíveis e tanto o questionário quanto a entrevista só serão reiniciados quando não existir mais nenhuma dúvida, adotando procedimentos éticos conforme Resolução 510/16 e a Resolução 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Quanto aos benefícios do estudo, estes se darão de forma indireta para o participante. E a relevância desta consiste em proporcionar a reflexão sobre a contribuição da prática pedagógica do

professor de Inglês do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos contribuindo não só com o debate em torno do tema, mas para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada. Todavia, somente ao final do estudo poderemos de fato confirmar a presença dos benefícios alcançados junto a comunidade escolar, visto que os benefícios são para o coletivo da escola.

Caso concorde em participar da pesquisa, terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimentos de eventuais dúvidas, em qualquer etapa do estudo pelos telefones e e-mail descritos acima. Além disso, manteremos sigilo de sua identidade, substituindo seu nome por pseudônimo, podendo ser conhecido apenas pelo Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário para verificar as informações do estudo), ou excepcionalmente, caso seja requerido por lei ou por sua solicitação. Ainda assim, caso sinta-se desconfortável ou constrangido (a), pode se negar a responder as perguntas ou mesmo desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento de sua realização, sem nenhum prejuízo ou sanções de qualquer natureza. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora, estando o (a) participante isento (a) de quaisquer despesas com relação à sua execução.

Os dados obtidos com esta pesquisa serão utilizados para o fim desta e os dados não utilizados na pesquisa serão usados em publicação de artigos e capítulos de livro de forma anônima, mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, os dados serão destruídos, conforme Resolução 510/16 e a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Porém, antes de concordar em participar é necessário que compreenda as informações e orientações contidas neste documento.

CONSENTIMENTO DO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____,
CPF nº_____, RG n. º_____, li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual o meu filho ou filha foi convidado a participar. Entendi que eu sou livre para interromper sua participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.
_____, _____ de _____ de 2018.

_____
Assinatura do responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em participar.
Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):
Nome:_____
RG: _____ Assinatura: _____
Nome:_____
RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)
Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) responsável para que o (a) filho (a) colabore como participante neste estudo.

_____, ____ de _____de 2018

_____
Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3237 2332 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep