



**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

REGIANE APARECIDA DA SILVA

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Morrinhos

2020

REGIANE APARECIDA DA SILVA

**ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Morrinhos do Instituto Federal Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cinthia Maria Felício

Morrinhos

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S586r Silva, Regiane Aparecida da.
Rotação por estações como proposta de práticas educativas para a formação integral na educação de jovens e adultos. / Regiane Aparecida da Silva. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.
205 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Cinthia Maria Felício.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

1. Educação para o trabalho. 2. Ensino Híbrido. 3. EJA. I. Felício, Cinthia Maria. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 374.32



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Regiane Aparecida da Silva

Matrícula: 20182043310184

Título do Trabalho: **ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 29/12/2020

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ciente e de acordo:

Morrinhos, 29/12/2020

Assinatura do autor e/ou Detentor dos direitos autorais

Assinatura do Orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 1/2021 - CCEG-MQ/CEG-MQ/DE-MQ/CMPNHOS/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA Nº/ 035 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte, às 18h00 (dezoito horas), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Prof^ª. Dra. Cíntia Maria Felício (orientadora), prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro (avaliadora Interna), Prof. Dr. Jóllo César Ferreira (avaliador Interno) prof^ª. Dra. Nyuara Araújo Da Silva Mesquita (avaliadora externa), Ana Flávia Vigário (avaliadora externa), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada via Webconferência (Google Meet), para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria da Regiane Aparecida da Silva discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

Observações/Recomendações: A banca solicitou uma revisão na estrutura e organização da dissertação que deverá ser reorganizada e revisada, dentro do prazo estipulado pelo programa.

Prof^ª. Dra. Cíntia Maria Felício
Presidenta da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano – Campus Urutá

Jóllo César Ferreira
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Urutá

Prof^ª. Dra. Nyuara Araújo Da Silva Mesquita
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Goiás - Campus Samambaia

Prof^ª. Dra. Ana Flávia Vigário
Avaliadora Externa

Universidade Federal de Goiás/ Catalão

Documento assinado eletronicamente por:

- Ana Flávia Vigário, Ana Flávia Vigário - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 28/01/2021 19:03:54. ■ Nyuara Araújo da Silva Mesquita, Nyuara Araújo da Silva Mesquita - PrMessor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 28/01/2021 18:27:03.
- Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 06/01/2021 12:54:48.
- Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 06/01/2021 09:45:22.
- Cinthia Maria Felicio, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/01/2021 11:53:25.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 09/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 221128

Código de Autenticação: f2e6f5bb87



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, None, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900



REPUBLICA PÚBLICA FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA

Formulário 1402020 - C000-REG-020-PRO-005-REG-001-001-001-001-001

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ESQUEMA DE TACITAÇÃO POR INDICAÇÕES COM PROPOSTA DIDÁTICA PARA TEMA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autora: Regiane Aparecida da Silva
 Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Maria Felício

Dissertação apresentada ao requisito de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, através dos trabalhos realizados no curso de Educação de Jovens e Adultos do IFEBA de Salvador/BA em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 29 de dezembro de 2020.

Prof. Dra. Cláudia Maria Felício
 Presidente do Banco e Orientadora
 Instituto Federal Bahia - Campus Feira

Prof. Dra. Cristiane Maria Nóbrega
 Avaliadora Externa
 Instituto Federal Bahia - Campus Unifaf

Milene César Ferraz
 Avaliadora Externa
 Instituto Federal Bahia - Campus Unifaf

Prof. Dra. Mylena Araújo da Silva Resende
 Avaliadora Externa
 Universidade Federal da Bahia - Campus Sarreembéia

Prof. Dra. Ana Flávia Viegas
 Avaliadora Externa
 Universidade Federal de Goiás - Catalão

Comentários e observações por:

- Mylena Araújo da Silva Resende, Universidade Federal da Bahia - Universidade Federal de Goiás (000000000000) em 29/12/2020, 10:28:00.
- Cláudia Maria Felício, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA.
- Jane Cavalcanti, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA.
- Regiane Aparecida da Silva, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA.
- Cláudia Maria Felício, INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA.

Este documento foi assinado pelo SISP em 29/12/2020. Para recuperar sua assinatura, clique no link de acesso ao link de acesso ao sistema de assinatura de documentos e recupere sua assinatura.

Código de Verificação: 202002
 Código de Autenticação: 00000000



Dedico este trabalho às minhas filhas Giulliana e Geovanna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de lutar por mais essa realização.

Aos meus familiares pelo apoio, paciência e auxílio nos momentos de grande fraqueza de minha parte.

A minha professora Rosângela Lopes, que me indicou o programa de mestrado em EPT.

Aos colegas de mestrado, sem o auxílio de vocês eu não conseguiria.

A todos os professores do Mestrado em EPT, por toda contribuição cognitiva e afetiva.

Ao Instituto Federal Goiano, pela oportunidade oferecida.

A toda Equipe do Centro de Educação Infantil Santa Ana, no qual sempre me apoiaram.

A CEJA – Filostro Machado, na modalidade EJATEC, que tiveram grande sensibilidade e acolheram nossa pesquisa.

O Colégio Estadual Mariquita Costa, gestores, equipe pedagógica, docentes e discentes, na modalidade EJA, gratidão ao olhar humanizado para com o pesquisador e com a pesquisa.

A diretora geral, a toda equipe e alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Caldas Novas.

A minha orientadora Cinthia, que é mais que orientadora, é uma pessoa de alma iluminada que esteve presente nos meus momentos de escuridão, e com sabedoria me mostrou que é possível.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou para a sua construção.

(Paulo Freire, 2015)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a Rotação por Estações, modalidade de Ensino Híbrido, poderia contribuir ou não para ampliar, as possibilidades de formação profissional de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa, envolvendo um estudo de caso com 04 docentes e 28 discentes, do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos, de duas escolas públicas estaduais do centro-oeste goiano. Para coleta de dados utilizamos a observação semiestruturada, observações estas, que foram transcritas para quadros que funcionaram como um diário de campo, além de questionários semiabertos. Para a análise dos dados optamos pela Análise de Conteúdo com o auxílio do software *Atlas.ti*, a análise dos dados colaborou para a elaboração do produto educacional, um *e-book* que apresenta a Rotação por Estações, em formato de sequência didática com a utilização de Metodologias Ativas associadas ao ensino interdisciplinar envolvendo questões ambientais e uma abordagem de gêneros textuais da língua portuguesa, buscando estabelecer relações com o desenvolvimento da autonomia destes em termos de educação profissional e tecnológica (EPT). Concluímos com esta pesquisa que é necessário atentar para a diversidade cultural, social, etária, étnico-racial, da EJA, que oferece rico campo para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem para que possamos contribuir para a formação e inclusão social destes alunos. Mesmo enfrentando desigualdades, compreendemos que, talvez possamos alcançar resultados positivos na EJA com uma proposta que considere a cultura e os conhecimentos prévios dos alunos, voltados para a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal. Complementamos a finalização desta pesquisa ressaltando que é necessário incorporar gradativamente a utilização de recursos digitais e tecnológicos para o ensino-aprendizagem na EJA, visto que os mesmos são cada vez mais utilizados no mundo do trabalho e no cotidiano. Assim, ao analisar os dados notamos tanto nos docentes como nas falas dos discentes a vontade de superar as dificuldades, para isso é necessário buscarmos novos meios para a formação integral, para o exercício da autonomia e tomada de decisões que envolvam a cooperação, confiança, flexibilidade, criatividade para aprender juntos em colaboração, aspectos importantes na formação para o mundo do trabalho.

Palavras-Chave: EJA. Ensino Híbrido. Mundo do Trabalho. Formação Básica. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This research aimed to understand how Rotation by Stations, model in Blended Learning, could contribute or not to expand the possibilities of professional training of students of Youth and Adult Education. For this, a qualitative research was carried out, involving a case study with 04 teachers and 28 students, from high school the youth and adult education, from two state public schools in the midwest of goiano's. For data collection, by semi-structured observations, questionnaires and camp diary instruments. in addition to semi-open questionnaires. For the analysis of the data opted for the software *Atlas.ti*. was used for Content Analysis, *the data* analysis contributed to the elaboration of the educational product, an *e-book* that presents the Rotation by Stations, in a didactic sequence format with the use of Active Methodologies associated with interdisciplinary teaching involving environmental issues and an approach of textual genres of the Portuguese language, seeking to establish relations with the development of their autonomy in terms of professional and technological education. We conclude with this research that it is necessary to look at the cultural, social, age, ethnic-racial diversity of the Youth and Adult Education, which offers a rich field for the development of Blended Learning processes so that we can contribute to the formation and social inclusion of these students. Even facing inequalities, we understand that, perhaps we can achieve positive results in the Youth and Adult Education with a proposal that considers the culture and previous knowledge of students, focused on significant conceptual, procedural and attitudinal learning. Complemented the conclusion of this research by emphasizing that it is necessary to gradually incorporate the use of digital and technological resources for teaching-learning in the Youth and Adult Education, since they are increasingly used in the world of work and in daily life. Thus, when analyzing the data we note both in the teachers and in the students' statements the desire to overcome the difficulties, for this it is necessary to seek new means for integral formation, for the exercise of autonomy and decision-making process, by cooperation and trust to learn together important aspects for the world of work.

Key words: Youth and Adult Education. Labor capacity. Basic formation. Professional and Human Qualification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado da pesquisa por amostra de domicílio sobre analfabetismo no Brasil, em 2019	36
Figura 2: Resultado da pesquisa por amostra de domicílio em relação à faixa etária no Brasil, em 2019	37
Figura 3: Conexões entre teorias de aprendizagem e conteúdo de aprendizagem	66
Figura 4: Esquema do Processo da aprendizagem significativa e os conceitos como conteúdos de aprendizagem	70
Figura 5: Esquema representativo do Processo da aprendizagem significativa e os procedimentos como conteúdos de aprendizagem	71
Figura 6: Esquema das fases no treinamento procedimental técnico	73
Figura 7: Esquema das Fases no treinamento procedimental estratégico	74
Figura 8: Esquema da Técnica de diálogos, discussões e estudos para a ASA	78
Figura 9: Alguns modelos de Rotação	89
Figura 10: Grupo da pesquisa Ensino Híbrido da EJATEC e EJA Morrinhos	105
Figura 11: Imagem da atividade de abertura do grupo de pesquisa da UE de Caldas Novas	113
Figura 12: Imagem enviada pela A2 como resultado da atividade da estação de aprendizagem 1	117
Figura 13: Imagem enviada pela A5 como resultado da atividade da estação de aprendizagem 2	119
Figura 14: Imagem da atividade realizada pelo A4 em resultado da estação de aprendizagem 3	120
Figura 15: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 4 pela A3.	121
Figura 16: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 5 pela A6	123
Figura 17: Imagem de parte da conclusão da RporE	124
Figura 18: Imagem da atividade de abertura do grupo de pesquisa da UE Morrinhos.	126
Figura 19: Imagem das orientações e retomada da atividade de abertura	127
Figura 20: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 3 pelos A8 e A20	131
Figura 21: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 4 pela A8	133
Figura 22: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 1 pela A8	134
Figura 23: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 1	135
Figura 24: Imagem de parte da conclusão da RporE na UE Morrinhos	135
Figura 25: Dados observados na categoria aprendizagem significativa conceitual	139
Figura 26: Dados observados na categoria aprendizagem significativa procedimental	141
Figura 27: Dados observados na categoria aprendizagem significativa atitudinal	143
Figura 28: Nuvem de palavras com limiar mínima de 1 repetição e máxima de 28 repetições	149
Figura 29: Etapas da organização do produto educacional	157
Figura 30: Criação do design gráfico do produto educacional no canva	158
Figura 31: Página do subproduto no Instagram	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades avaliativas selecionadas para a verificação da aquisição conceitual	69
Quadro 2: Estações de aprendizagem, atividades e objetivos	127
Quadro 3: Estações de aprendizagem, atividades e objetivos	128
Quadro 4: Codificação da AC, código aulas não presenciais: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização	145
Quadro 5: Codificação da AC, código conteúdo: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização	146
Quadro 6: Codificação da AC, código conteúdo: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização, com base nos textos dos discentes	147
Quadro 7: Codificação da AC, código conteúdo: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização, com base nos textos dos docentes	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha de Educação Rural
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
Covid-19	<i>Corona Virus Disease</i>
CPC	Centro Popular de Cultura
DCN – EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-TEC	Educação de Jovens e Adultos a Distância
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF GOIANO	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBC	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
P	Pesquisadora
PA	Professor de Artes
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PB	Professora de Biologia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLP	Professora de Língua Portuguesa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
PQ	Professor de Química
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego
RporE	Rotação por Estações
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria do Estado da Educação de Goiás
SEMEL	Secretária Municipal de Educação de Caldas Novas
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I	26
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO E REFLEXÕES	
1.1 Breve histórico da EJA no Brasil	26
1.2 A busca pela articulação entre EJA e EP	50
CAPÍTULO II	60
METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL	
2.1 Metodologias Ativas alinhadas com as dimensões das aprendizagens significativas conceituais, atitudinais e procedimentais	60
2.1.1 Conteúdos de aprendizagem e a aprendizagem significativa	67
2.1.2 Aprendizagem Significativa Conceitual	68
2.1.3 Aprendizagem Significativa Procedimental	71
2.1.4 Aprendizagem Significativa Atitudinal	76
CAPÍTULO III	80
ENSINO HÍBRIDO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES	
3.1 Rotação por Estações: conceito e possibilidades frente às aulas não presenciais de 2020.	91
CAPÍTULO IV	97
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
4.1 Impactos da pandemia nesta pesquisa	97
4.2 Local da pesquisa	102
4.3 Participantes da pesquisa	103
4.4 Instrumentos de coleta de dados	105
4.5 Análise dos dados coletados	107
4.6 Garantias éticas aos participantes da pesquisa	110

CAPÍTULO V	113
APLICAÇÃO DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: da teoria à prática	
5.1 Aplicação da Rotação por Estações na unidade de ensino Caldas Novas: levantamentos	113
5.2 Aplicação da Rotação por Estações na unidade de ensino de Morrinhos: levantamentos	125
CAPÍTULO VI	138
ANÁLISE DOS DADOS	
6.1 Diário de campo: observação semiestruturada	138
6.2 Questionários: avaliação da aplicação da RporE	144
CAPÍTULO VII	156
PRODUTO EDUCACIONAL: elaboração e avaliação	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	179
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	179
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA RporE PARA OS DISCENTES DA EJA	180
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA RporE PARA OS DOCENTES DA EJA	182
APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO: QUADROS DE OBSERVAÇÃO SEMIESTRUTURADA DA RporE	185
APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	186
APÊNDICE F – MODELO DE PLANO DE AULA	188
APÊNDICE G – MODELO DE FECHAMENTO DAS ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM (RporE desenvolvida com os alunos participantes desta pesquisa na unidade de ensino de Morrinhos)	192
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DISCENTES DA EJA	197

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTES DA EJA	199
ANEXO C– PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	203
ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIDADE DE ENSINO DE CALDAS NOVAS	204
ANEXO E – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIDADE DE MORRINHOS	205

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca trazer algumas reflexões para repensarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo a contemplar a Rotação por Estações (RporE), enquanto modalidade de Ensino Híbrido, buscando contribuir para ampliar as possibilidades na promoção da autonomia dos alunos desta modalidade de ensino. Desta forma, procuramos abordar possibilidades de aplicação de atividades mais dinâmicas, interativas e que possam focalizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos importante estimular os alunos da EJA, a utilizarem as ferramentas digitais tecnológicas como complemento para o seu desenvolvimento educacional, a partir de uma formação básica que os prepare para compreensão do mundo e para o enfrentamento que as tecnologias e desafios atuais lhes colocam em diversos momentos de suas vidas.

Desse modo Gonçalves (2019) pondera que a etapa correspondente ao ensino médio pode ser muito importante para a atuação profissional desses alunos, visto isso, voltamos nossa atenção para essa modalidade de ensino e os requisitos necessários para o desenvolvimento destes alunos em sua totalidade. Dessa forma aprofundamos os estudos com o apoio das metodologias ativas pautadas em Moran (2018) e os modelos de ensino híbrido propostos por Jiupato (2020) observando em que aspectos esses possibilitariam o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e que considerasse os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, destacados por Zabala (1998), com a utilização de forma autônoma das diferentes tecnologias digitais, que estão cada vez mais presentes na educação e no mundo do trabalho.

Por meio dos estudos realizados no decorrer desta pesquisa, nos preocupamos por diversas vezes, com questões como equidade para alcançar o acesso a essas ferramentas e buscamos estratégias que pudessem minimizar a exclusão digital desses alunos. Ponderando as dificuldades e limitações, mas também as potencialidades que a diversidade de experiências estes sujeitos podem trazer e compartilhar em sala de aula. Enfim, existem diversas experiências e concepções a serem compartilhadas e refletidas para o planejamento de novas estratégias metodológicas para o desenvolvimento desses sujeitos em todas as suas dimensões.

Por outro lado, cabe ainda refletir sobre como essa modalidade de educação

esteve presente em nosso país, pois “desde o período colonial, percebemos que em termos de conquistas significativas estas só foram alcançadas há pouco tempo, devendo ainda ser trilhado um longo caminho pela frente em busca de melhorias” (MIRANDA, 2015, p.35). Isto é muito importante, pois precisamos avançar e buscar o desenvolvimento pessoal e profissional destes sujeitos que mesmo sem a qualificação necessária, por alguma circunstância pessoal tiveram que ser inseridos no mercado de trabalho¹, e abandonar a escola.

Tendo muitas vezes, essa situação se alongado por longos períodos, trazendo limitações e a necessidade de auxílio para se adaptarem e retomarem os estudos, para então conseguirem uma formação que os auxiliassem a resgatar, em muitos casos, a autoconfiança, e percepção da capacidade de realização de cada um. Assim, propomos no primeiro capítulo desta pesquisa apresentar o referencial teórico, que nos norteou sobre a trajetória da EJA, para nos situar em relação ao caminho percorrido por essa modalidade de ensino no Brasil.

A compreensão da trajetória dessa modalidade de ensino na educação brasileira possibilita o conhecimento das grandes lutas que foram travadas pelos educadores para assegurar o direito à educação para todos, a promoção da qualidade nos processos didáticos pedagógicos, a garantia de qualificação docente e a formação do aluno com desenvolvimento da sua autonomia. Percebemos, que muitas dessas lutas, ainda não conseguiram avançar e continuam aguardando por um vir a ser na educação brasileira, seja na EJA, ou nas demais modalidades de ensino, conforme criticam Ventura e Bonfim (2015) ao discutirem o lugar da EJA na formação inicial de professores nos diferentes cursos de licenciatura.

Essas autoras, discutem ainda a omissão da escola em discutir a temática do “trabalho “na formação de jovens e adultos, afirmam ser muito importante um compromisso tanto dos professores como gestores educacionais, no sentido de se buscar uma justiça social para essa classe trabalhadora. Conforme enfatizam na seguinte afirmação:

Desse modo, será preciso reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida, e não apenas para a produção no mercado de trabalho (VENTURA e BONFIM, 2015, p. 216).

¹ Mundo do trabalho, segundo Antunes (2008) é a profunda relação da produção humana e sua própria existência, produzindo a partir da natureza e construindo conhecimentos. Mercado de trabalho é a busca por emprego assalariado, baseado na produção humana sob a égide capitalista.

Consideramos importante o estabelecimento de reflexões e a participação democrática de todos os envolvidos, gestores, docentes e discentes, para contribuírem com avaliações e sugestões no processo de ensino-aprendizagem, dos alunos da EJA. Desta forma, colocamos as seguintes questões basilares do nosso trabalho: como contribuir para a promoção do ensino-aprendizagem para os alunos da EJA no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico? Seria a partir de propostas de ensino que os coloquem no centro do processo de tomada de decisões e os auxiliem no aprendizado de conceitos relevantes para sua vida? Como trabalhar os conteúdos propostos valorizando as especificidades, as experiências de vida trazidas pelos alunos da EJA? Como colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando sua autonomia? Essas questões mobilizaram nossa atenção durante todo o planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas, com um desafio ainda maior, quando tiveram que ser ajustadas para o ensino remoto devido a Covid-19.

Consideramos também no primeiro capítulo, refletir a partir de algumas bases conceituais, os princípios da Educação Profissional (EP), Frigotto (1999), Ciavatta, Rummert (2010), Ramos (2014) e Moura (2017), pois reconhecemos que entre outros autores, estes se destacam ao buscarem veemente uma articulação e aproximação das relações entre teoria e prática, trabalho e educação, tecnologia e cultura, para a educação brasileira.

Em relação a implantação da Educação Profissional Tecnológica (EPT), nesta modalidade, Machado (2019) traz uma profunda reflexão em relação à formação aligeirada e a precariedade da educação brasileira, afirmando que,

A história da educação nos revela em muitos momentos que o direito à educação não se efetiva, ou se concretiza como uma oferta de acesso precário ao conhecimento e de certificação aligeirada. Para o contexto em que estamos vivendo, é possível constatar que a atrofia da experiência Proeja também pode ser entendida pelo fato deste programa, que se pretendeu constituir em política, representar uma ameaça mesmo que de forma tímida e não massiva, ao projeto de formação para a subalternidade, tão necessário ao sistema capitalista desigual e combinado (MACHADO, 2019, p. 167).

Além dessa “atrofia” e uma formação para a “subalternidade” apontada pela autora, citada anteriormente, considera que o desenvolvimento da EPT, precisaria ser o promotor de uma educação que integrasse teoria e prática e auxiliasse no

enfrentamento para a compreensão das diversas dificuldades para o desenvolvimento dessa no Brasil. Se a implantação de uma EPT, que possa almejar uma formação integral do aluno, ainda não ocorreu de forma satisfatória, nos cabe refletir e buscar estratégias para esta conscientização. Instigar os educadores a agirem de forma a mobilizar abordagens que possam favorecer a enculturação e alfabetização científica e tecnológica, saindo desse modelo de ensino ainda dualizado, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1999, p.19), pois a fragmentação da educação sempre esteve presente em nosso contexto de formação desde a colonização do país.

Desta forma, pensando em minimizar a fragmentação entre teoria e prática, tivemos por objetivo geral, investigar como a Rotação por Estações (RporE), enquanto modalidade de ensino híbrido, poderia contribuir para ampliar as possibilidades de desenvolvimento da autonomia desse, contribuindo para sua inserção ou permanência no mundo do trabalho.

Para tanto tivemos como base os princípios que subsidiam a proposta da EPT, que precisaria trazer como premissa a formação integral do ser humano segundo destaques apresentados por Gramsci (1982), ao buscar uma aproximação destes princípios àqueles que já foram excluídos, por algum motivo, da educação básica. Assim encontramos motivações na RporE como um modelo que nos propicia a flexibilidade e o foco na ação do aluno, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos não apenas conceituais, mas também procedimentais e atitudinais, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996)

O segundo capítulo, desta pesquisa, trata das possibilidades encontradas na Metodologias Ativas e no Ensino Híbrido, que, por meio de planejamento e estratégias pedagógicas, esses permitiriam uma aproximação dos alunos com ferramentas digitais e tecnológicas, podendo auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal, pensando na possível inserção ou permanência destes alunos no mundo do trabalho. Moran (2015) esclarece que por meio das Metodologias Ativas é possível inserir estudos de situações reais em atividades pedagógicas, que os alunos vivenciaram posteriormente na sua vida profissional e assim se pode trabalhar de forma a prepará-los para o trabalho e para a vida.

Os nossos objetivos específicos, buscaram perceber como as Metodologias Ativas poderiam colaborar com a promoção da autonomia dos alunos, refletindo

posteriormente, como posicionamento frente ao mundo do trabalho. Além de proporcionar um estudo, que servisse aos modelos de ensino híbrido e que pudesse colaborar com as necessidades formativas dos alunos da EJA, participantes desta pesquisa. Buscamos também, situações a serem aplicadas em sala de aula de forma a servir de reflexões e analisar como a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal, poderiam ser consideradas na utilização da metodologia ativa, com o propósito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo aborda os conceitos de ensino híbrido, apontando alguns modelos que podem ser utilizados para promover uma aula dinâmica, interativa e mais significativa. Após a descrição de alguns modelos de ensino híbrido, voltamos a atenção para o modelo escolhido para esta pesquisa, a Rotação por Estações ou RporE, com conceitos e possibilidades para sua aplicação, independentemente do nível de ensino que será desenvolvido.

No quarto capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos e os impactos que a pandemia pela Covid-19 gerou nesta pesquisa, que é de caráter qualitativa, aplicada, descritiva e estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida com alunos e docentes da EJA de duas unidades de ensino públicas da rede estadual de Goiás, uma em Caldas Novas e outra em Morrinhos. Utilizamos diário de campo e questionário semiaberto (com sete questões para os discentes e quatorze para os docentes) como instrumento de coleta de dados.

Destacamos que, a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foram tratados seguindo as orientações da Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2016), com o auxílio do *software Atlas.ti*. Neste sentido, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, nos deu aparato necessário para realizar reflexões e alcançar os objetivos aqui propostos, frente aos dados coletados no decorrer das etapas da pesquisa.

No quinto capítulo descrevemos em dois tópicos a aplicação da RporE com os alunos da EJA participantes desta pesquisa, que abordou dois temas diferentes para serem trabalhados nas estações de aprendizagem. Na unidade de ensino de Caldas Novas foi trabalhado gêneros textuais, e na unidade de ensino de Morrinhos trabalhamos os impactos ambientais provocados pela Covid-19 Complementamos este descrito trazendo algumas falas dos alunos participantes e imagens das estações de aprendizagens.

No sexto capítulo realizamos a análise dos dados do diário de campo e observações realizadas, em que foi possível verificar alguma aprendizagem dos

alunos envolvidos, conforme as categorias da aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal, como também analisamos os questionários semiabertos para a elaboração do produto educacional.

E por fim, entendemos a importância de transformar os resultados desta pesquisa em um Produto Educacional, que orientasse docentes na organização prática da RporE como proposta metodológica para a EJA. Lembramos que, a RporE é passível de aplicação em todas as modalidades de ensino, podendo adaptar-se a diferentes conteúdos e formatos, como no nosso caso que foi adaptado para um modelo de RporE de forma individual.

Optamos pela elaboração de um E-Book, descrito no sétimo capítulo, que poderia ser utilizado por docentes, como um orientador na elaboração e planejamento de outras aplicações da RporE, ou como uma diretriz organizacional de atividades, como sugestões para serem utilizadas com os discentes. Empregamos as sugestões obtidas como resultado desta pesquisa, para melhor qualidade do produto educacional, dando voz aos protagonistas desta pesquisa: professores e alunos da EJA participantes.

Buscamos organizar as adaptações realizadas no plano de aula, para a RporE em formato de Sequência Didática (SD), além de um roteiro de atividades, onde o leitor poderá encontrar dicas de *sites* educacionais e *links* de acesso a uma plataforma, com vídeos elaborados pela pesquisadora, que trouxessem orientações com um passo a passo das atividades de cada estação de aprendizagem, dentro da proposta por nós desenvolvida e que podem auxiliar em outras atividades, com pequenos ajustes. Ao final tratamos das considerações finais, referências, anexos, apêndices e o produto educacional elaborado, pensando no desenvolvimento de subsídios para a formação autônoma e integral dos alunos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICO E REFLEXÕES

1.1 Breve histórico da EJA no Brasil

Conforme Freire (2015) é importante compreendermos o processo histórico da EJA, por meio de pesquisas e estudos, para assim planejar, elaborar e implementar propostas que possam contribuir com o desenvolvimento integral destes alunos. Sabemos que a EJA é destinada àqueles que por diferentes motivos não conseguiram concluir o ensino na idade considerada “correta”, esta modalidade de ensino é reconhecida perante as Leis, mas como afirmam Paiva, Haddad & Soares (2019), isto não significou a implantação imediata nem a extensão da EJA no território nacional.

Desta forma, elencamos as principais ações desenvolvidas em relação à EJA no decorrer da história da educação brasileira. Desde a “descoberta” do Brasil, a educação sempre esteve voltada a atender as demandas de cada época. Conforme estudos de Haddad & Di Pierro (2000) e Di Renzo & Jesus (2020) relatam a tentativa dos Jesuítas em alfabetizar crianças e adultos indígenas para catequizá-los, um “gesto político e ideológico” (Di RENZO; JESUS, 2020, p. 81).

As pesquisas que tratam da história da EJA mostram que a partir do início da alfabetização em terras brasileiras, a educação começa a delimitar quem pode ter acesso e quem não pode ter acesso à mesma, aplicando fortemente a dualidade: educação para o trabalho e educação intelectual.

Como pontua Strelhow (2010) a educação no Brasil é “demarcada pelo conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes” (STRELHOW, 2010, p.51). É possível notar que a sua estrutura fundante da educação é baseada no eixo do trabalho, porém como demonstrou o autor acima, que quase nunca esteve vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Com o Império no controle do país, em 1824 foi promulgada a primeira Constituição Brasileira e no seu artigo 179 consta que é garantida a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, como informam Di Renzo & Jesus (2020). Assim o Império assume a educação, que imprime uma postura clara, de separação de classes, na visão de Saviani (2007) “a divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação” (SAVIANI, 2007, p. 155). Desta forma, a educação

seria destinada aos “filhos dos colonizadores portugueses” como confirmam Moura (2007), Romualdo & Moreira (2017, p. 17617). Strelhow (2010) afirma que mesmo com a Constituição de 1824, que buscou ampliar a instrução primária para todos os cidadãos, a marca do dualismo educacional e o elitismo, estavam instaurados na educação brasileira.

Tudo isso vem deixar mais nítido uma certa “polarização das competências” (KUENZER, 2004, p.02), que serve tão bem aos interesses do capital. Neste sentido, desde já abrimos espaço para reflexões acerca das políticas e propostas pedagógicas que nos levam a acreditar que elas contemplem os interesses dos trabalhadores, em um regime de acumulação flexível, no entanto, não é o que acontece. A partir desta análise faz-se necessário lembrarmos sempre, que para além do capital, a educação deveria partir do princípio de formação integral do ser humano, assim define Kuenzer:

A formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politécnica, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante (KUENZER, 2004, p. 03).

Romualdo & Moreira (2017) destacam que no período compreendido entre 1834 e 1882, o letramento passou a ser considerado um ato de “caridade” para adultos trabalhadores, deslocando o sentido do direito à educação para um ato de “solidariedade”. Neste período, as pessoas que sabiam ler e escrever ensinavam os desprivilegiados, como afirma Strelhow (2010, p. 51) “o letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas”. Segundo Di Renzo & Jesus (2020), em 1834 os Atos Constitucionais voltaram-se à escolarização das camadas populares das províncias, ficando responsabilizados pela instrução primárias e secundárias de todas as pessoas.

Ao passar de Império para República, evidenciou-se a exclusão da pessoa analfabeta por meio do voto, como destaca Strelhow (2010, p. 52) “o voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuíssem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas”. Concordamos com Viegas & Moraes (2017), quando fazem referência aos “interesses governamentais de outra natureza que não a educacional”, visto que a exigência para exercer o direito ao voto era saber

ler e escrever e a maioria da população adulta eram analfabetos, os interesses passaram a vigorar sobre o letramento de adultos.

Para erradicar o “mal do analfabetismo”, em 7 de setembro de 1915 foi criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBC), que segundo Braga e Mazzeu (2017, p. 36) tinha como lema: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro” e com objetivo de alfabetizar os brasileiros em sete anos, estimulando a obrigatoriedade do ensino primário. Campanha de caráter quantitativo e não qualitativo como destaca Freire (2011).

Até então não havia uma ação concreta para a EJA, mas foi nesse sentido de erradicação do analfabetismo que se iniciou os “estigmas que circundam a EJA e os sujeitos que nela são educados” (VIEGAS & MORAES, 2017, p. 459). As décadas de 20 e 30 são consideradas predominantemente agrícolas e marcam iniciativas que posteriormente resultam em políticas públicas educacionais para EJA.

A revolução política da década de 20, assinalada por Strelhow (2010), Martins & Veigas (2017) mostrou que a classe média urbana e setores das classes dominantes que não tinham interesses na cafeicultura provocaram mudanças de ordem políticas, econômicas e educacionais, o que desencadeou avanços para a industrialização do país, demandando urgência em aprimorar a mão de obra. Em 1931, conforme portal² do Ministério da Educação (MEC), foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE)³, que tinha como finalidade de órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos “assumptos relativos ao ensino”, a colaboração de formulação da Política Nacional de Educação (PNE). Xavier (2019) elucida que a organização do ensino em 1931, estava dividida em “ensino comum e ensino especial”, desta forma:

O ensino comum era composto do ensino não especializado ou geral, ensino semiespecializado, ensino especializado. Já o ensino especial era composto do ensino emendativo e do ensino supletivo. O ensino supletivo, propriamente dito, subdividia-se em formação de caráter geral e de caráter particularizado. O de caráter geral compreendia os níveis elementar (para adultos analfabetos, para soldados - escolas regimentais-imigrantes, detentos, asilados do Juízo de Menores); de autocultura (cursos por correspondência, rádio difusão, pela gramofonia); de extensão universitária; de continuação (escolas de oportunidade, escolas de continuação, propriamente ditas); de aperfeiçoamento e de alta cultura. Já o ensino supletivo de caráter particularizado compreendia cultura física (ginástica, natação, esgrima

²Disponível em: [Conheça a história da educação brasileira - Ministério da Educação](#) Acesso em: 02 de ago. 2019.

³Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](#) Acesso em: 02 de ago. 2019.

etc.), profissional (universidades populares), de línguas/idiomas, religioso (curso de catecismo, escolas dominicais etc.) (XAVIER, 2019, p.15).

A divisão do tipo de formação que a população deveria receber continua aqui explicitada na organização do ensino de 1931: formação elementar para as classes dos desfavorecidos e formação propedêutica para elites. Em 1934 foi criado o PNE – Plano Nacional de Educação, que previa o ensino primário integral gratuito e obrigatório estendido às pessoas adultas, que segundo Haddad & Di Pierro (2000) e Aguiar (2001), representou a primeira ação na história da educação brasileira, voltada para EJA. Assim, nas décadas de 40 e 50 a EJA passa a ter maior ênfase nas discussões sobre educação. Neste sentido, corrobora Xavier:

A partir dos anos de 1940 a educação de adultos se constituiu como um problema independente da educação popular (no sentido da difusão do ensino elementar) é um tema de política educacional nacional; tendência expressa pela criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, da Campanha de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958 (XAVIER, 2019, p. 04).

Outros programas foram ganhando vida e contribuindo para que a EJA consolidasse enquanto modalidade de ensino, como descreve Strelhow (2010) ao discutir o aumento de investimentos no ensino supletivo, no PNE para “que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52).

Cavalcanti (2019) destaca que a criação do FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, por Anísio Teixeira, que “se preocupava com a desigualdade econômica e cultural entre os municípios, o que resultava na formação desigual dos alunos. Ele lutava para que as classes desfavorecidas pudessem ter direito a uma educação de qualidade” (CAVALCANTI, 2019, p.23). Já Xavier (2019) enfatiza e esclarece sobre a CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947, que teve como objetivo o enfrentamento da desintegração social e luta pela paz no sentido de organizar o país sob a égide da democracia e da liberdade, acreditando-se que o país não se desenvolvia pela “insuficiência cultural” (XAVIER, 2019, p. 24).

Em relação à educação, a orientação partia do princípio de que o adulto analfabeto era incapaz em relação a um adulto alfabetizado.

Com este pensamento o CEAA de 1947 trabalhava a premissa de que a “alfabetização de adultos deveria ser colocada ao lado da dimensão profissional, para o cumprimento das funções cívica, social e de difusão cultural” (XAVIER, 2019, p. 04). Cabe aqui, outra reflexão amparada por Barbosa (2019, p. 65) ao pontuar que os seres humanos realizam “investimentos em si mesmos em educação, saúde e qualificação profissional se constitui em um capital humano, com retornos equivalentes a outros bens de produção”.

Nesta perspectiva o autor considera que políticos e intelectuais apontam a educação como a “chave para que países e indivíduos saiam da pobreza” (BARBOSA, 2019, p.65). Contudo, ao pensarmos em formação para o mundo do trabalho, as dimensões educação e trabalho são indissociáveis, como fundamenta Gramsci (1982, p.7) em relação à formação unitária: “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

Ao analisarmos o cenário atual em relação aos aspectos educacional, econômico, social e político, compreendemos que os desdobramentos relacionados à história do nosso país acarretam o que descreve Barbosa (2019) “o investimento em capital humano por parte dos trabalhadores se constitui em critério privilegiado para o processo de seleção das poucas vagas abertas no mercado de trabalho formal” (BARBOSA, 2019, p. 66). A construção histórica do Brasil se entrelaça com a história da educação, “efetivamente a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem” (SAVIANI, 2008, p. 01) e neste processo é possível observar que o sentido de formação unitária vai se dissolvendo em função das relações estabelecidas pelo capitalismo e que muitas vezes a educação tem servido para validar e manter as estruturas e interesses econômicos em detrimento da formação humana para a autonomia.

Este mesmo processo pode ser observado nos propósitos que circundam a alfabetização de adultos. Após o fracasso da CEAA de 1947, que consolidou em outras campanhas, como já descreveu Xavier (2019), iniciou-se o período do voluntariado, que de acordo com Strelhow (2010) objetivava o voluntariado de

pessoas alfabetizadas para ensinar os adultos analfabetos, qualquer pessoa poderia alfabetizar, sem a necessidade de formação especializada.

No entanto a proposta caminhou para direções de interesses políticos, resultando em novos fracassos, assim “o direito ao voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (SAVIANI, 2008, p. 316). Esse quadro tomou outros rumos a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, realizado no Rio de Janeiro, oportunizando a discussão de um novo método pedagógico para a educação de adultos (Strelhow, 2010). Numa perspectiva levantada por Paulo Freire (2001) de que o processo educativo fosse construído para e com o educando, conforme Viegas & Moraes (2017).

Em 1961, conforme Braga & Mazzeu (2017) foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entrando em vigor a partir de 1962, resultando na criação do Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1964 foi aprovado o PNE, corroborado pelas propostas Freirianas (Romualdo & Moreira, 2017, p. 17618).

Nessa época o PNE, continha algumas nuances voltadas à transformação social e não apenas à adaptação da população em função da modernização econômica e social. Assim também como outros movimentos sociais que ganharam fôlego na expectativa de “promoção e valorização da cultura popular e a difusão do sistema Paulo Freire” (XAVIER, 2019, p. 05) como: Movimento de Cultura Popular (MCP), da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, do trabalho do MEB e do CPC (PAIVA, 2003, p. 233, apud XAVIER, 2019, p.06).

Até esse ponto, grandes feitos ocorreram para que a EJA, fosse constituindo modalidade de ensino degrau a degrau e conquistando o reconhecimento ao direito a ela garantido por Lei, a esse respeito Paiva, Haddad & Soares (2019) colocam:

O fato de a sociedade vir gradativamente colocando a EJA no horizonte dos direitos nos remete a dois fatores: o primeiro é identificar esse direito como produto da pressão de grupos, indivíduos e movimentos que demandaram e exigiram que a educação fosse colocada nesse horizonte; e o segundo é que, uma vez reconhecido o direito, a ação imediata da sociedade foi requerer sua oferta pelo poder público (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 05).

Mas, somente a oferta sem as condições materiais e recursos humanos preparados para auxiliar e planejar as condições necessárias para que a aprendizagem se efetive em todos os sentidos, não seria uma conquista que

contemplasse todos os aspectos oferecidos perante a Lei que assegura esse direito. Como já falamos no início deste capítulo, a história da EJA passou por inúmeras transformações e o que parecia um caminho de esperança, foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964. Destas ações que ocorreram até a década de 60 concordamos com Xavier (2019) que aponta a instalação de “duas concepções opostas de educação de adultos”, a saber: “uma de base ‘funcional’, comprometida com o projeto de desenvolvimento nacional dependente, e outra de base ‘conscientizadora’, empenhada na crítica à ordem capitalista e na exigência de mudanças estruturais” (XAVIER, 2019, p.06).

O autor informa ainda que com a Ditadura Militar de 1964, “os movimentos de educação e cultura popular de base libertadora (e conscientizadora) foram reprimidos” (XAVIER, 2019, p.06), ou na visão de Aguiar (2001, p. 16) “estagnou-se o processo”. Conforme Saviani (2008), as reformas de ensino promovidas pela ditadura provocaram reflexos na LDB de 1961 e tiveram as diretrizes a serem alteradas com vista às bases organizacionais, de forma a ajustar “a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2008, p.364).

Viegas & Moraes (2017) explicitam que o objetivo da tomada militar, prometia o crescimento financeiro do país, mas esbarrou em uma questão crucial: o número de analfabetos era alto e comprometeria esse objetivo, visto que o quantitativo de mão de obra dependia da escolarização, para servir ao mercado de trabalho. Depois de passados três anos, conforme Viegas e Moraes (2017), o governo retomou o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1969.

Para tanto o MOBRAL de 1969, desenvolveu um sistema educacional baseado na instrumentalização do aluno para decodificar letras e números deixando o desenvolvimento político-social de lado, pois não era interessante aos militares, reflexões e questionamentos e sim a manutenção da sua hegemonia. Como podemos confirmar na seguinte citação sobre essa formação acrítica dos concluintes “quanto aos diplomados, a educação recebida não lhes possibilitou reflexão crítica e conscientização acerca dos processos sociais; houve manutenção do seu *status quo*” (VIEGAS & MORAES, 2017, p. 466). Moura (2007) realiza uma análise a esse respeito:

Nesse contexto, a educação aparece como a grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário. Assim, chega-se aos 1970, ainda sob o regime ditatorial. Em 1971 há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei n 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos (MOURA, 2007, p. 11).

As iniciativas de promoção da educação técnica profissionalizante começaram a emergir neste cenário ditatorial, pois segundo Moura (2017) o governo promovia uma “nova fase de industrialização”, e “ficou conhecida como o milagre brasileiro. Esse “milagre” demandava por “mão-de-obra” qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento” (MOURA, 2007, p.12). A análise de Xavier (2019) em relação a todo esse período exposto até aqui, resume o sentimento sobre as ações referentes à EJA:

Dessa forma, a historiografia da EJA no Brasil, do período compreendido entre os anos de 1940 a meados de 1980, comunga de uma base na qual, enquanto destaca a inadequação da atuação do governo federal na implementação de políticas públicas destinadas aos jovens e adultos analfabetos ou com escolarização incompleta, confere ineditismo às ideias e ações de Paulo Freire e dos movimentos de educação popular dos anos de 1960 (XAVIER, 2019, p.07).

Segundo Braga & Mazzeu (2017) com a aceleração da industrialização e internacionalização da economia, a educação visava atender às demandas das empresas. Os ideais de Freire, ao serem derrubados pela opressão da ditadura militar, abriram espaço para a formação “aligeirada” cedendo ao que Viegas e Moraes descrevem de “levar o educando a uma conscientização sobre a realidade, estimular o seu pensamento crítico e fazê-lo refletir sobre o seu lugar numa sociedade marcada pela divisão de classes sociais[...]” (VIEGAS & MORAES, 2017, p.464).

Esses ideais foram vistos como ameaça aos interesses militares, assim diz Paulo Freire (2011) que quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade. Desta forma as políticas públicas de alfabetização eram voltadas para qualificação de mão de obra, resultando em trabalhadores eficientes, obedientes, que saberiam ler e escrever, mas sem compreensão dos textos, no entanto estariam empregados no mercado formal de trabalho. Assim, “percebe-se claramente, mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades” (MOURA, 2007, p. 08).

De 1964 a 1967, as diretrizes educacionais eram em defesa da obrigatoriedade, gratuidade e universalização do ensino, além de críticas ao analfabetismo. Paiva, Haddad e Soares (2019) destacam que nos anos de 1970, pesquisadores começaram a mostrar interesse pela educação no âmbito da EJA, pois segundo esses autores os movimentos de cultura popular das décadas anteriores baseados nas propostas de Paulo Freire, mostravam um “caráter relevante e inovador” e representavam as “experiências de resistência e luta por novos direitos” (PAIVA, HADDAD & SOARES, 2019, p. 06).

Os autores Costa, Felício & Ferreira (2020) fazem uma retomada histórica e informam que em 1967 foi implantado o Curso de Madureza, que tinha como “finalidade promover atividades educativas e culturais, por meio de emissoras de rádio e televisão” (p. 43), é possível considerar que:

Foi um dos primeiros cursos supletivo do Ensino Secundário instituído no Brasil. Promovia a aprendizagem a distância e era destinado aos jovens e adultos que não cursaram a escola no tempo regular. Este curso era transmitido a diversos municípios do Estado de São Paulo e para alguns Estados do Brasil pela TV Cultura. Os participantes deveriam inscrever-se pessoalmente na sede da TV ou por correspondência. A partir das inscrições era possível disponibilizar o material impresso aos matriculados, assim como a prova final de conclusão de curso a ser realizada pessoalmente, em local e data previamente agendadas. Vale frisar que tanto o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, que utilizava o sistema rádio educativo, quanto o Curso de Madureza de 1967, que utilizava o rádio e a TV, promoviam a aprendizagem para jovens e adultos a distância. (COSTA; FELICIO; FERREIRA, 2020, p. 43-44).

Assim, destacamos aqui a educação promovida na década de 1960, pois discutiremos mais à frente a educação a distância na modalidade de EJA na atualidade. Seguindo a ordem cronológica, atentamos para o fim do período militar em 1985, Saviani (2008) define como momento de “ascensão da democracia” (p.20). No entanto Viegas & Moraes (2017) consideram que as ideologias do MOBREAL, “permaneceram no cenário educacional brasileiro até meados de 1990, por meio da criação da Fundação Educar” (VIEGAS & MORAES, 2017, p.466). Aguiar (2001) defende seu ponto de vista em relação à Fundação Educar, que segundo ele, diferentemente do MOBREAL, tinha integração com os sistemas de ensino, e complementa:

Embora a Fundação EDUCAR tivesse uma política nacional, a estrutura e o funcionamento dos cursos de Educação Básica variavam

tanto na dimensão metodológica quanto no material didático adotado e nas formas de recrutamento dos monitores. Isso demonstrava que a Fundação EDUCAR pretendia, cada vez mais, afastar-se das "mazelas" do MOBREAL [...] (AGUIAR, 2001, p.29).

As marcas deixadas pela educação instrumental do aluno ainda aparecem no ensino brasileiro. Conforme Henriques (2006) houve a "supressão dos incentivos fiscais que facultavam às pessoas jurídicas direcionar 2% do imposto devido às atividades de alfabetização, todo o financiamento dessa modalidade de educação foi transferido abruptamente para os municípios" (HENRIQUE, 2006, p. 19). Paiva Haddad & Soares (2019) complementam que a partir de então foram realizados convênios com estados, municípios e instituições sociais, garantindo apoio financeiro a EJA.

Mantendo também a crença na educação como caminho para o desenvolvimento "econômico-produtivo, com o ensino voltado para a preparação da mão de obra, a educação voltada para a competitividade das empresas e a garantia de emprego no competitivo mercado de trabalho pela aquisição de 'capital humano' ou 'empregabilidade'" (BRAGA & MAZZEU, 2017, p. 42).

Do ponto de vista desses autores estava instaurada a "pedagogia da exclusão", pelo fato de que o trabalhador busca na educação a qualificação para inserção no mercado de trabalho e caso isso não aconteça, ele sente-se "responsável pela própria exclusão" (BRAGA & MAZZEU, 2017, p. 43). Impossível não realizar nova reflexão a respeito do jovem ou adulto que por diferentes motivos não conseguiu concluir o ensino e volta ao ambiente escolar já com esse sentimento de exclusão.

Importante fato na história das políticas públicas para a educação brasileira foi, segundo Paiva, Haddad & Soares (2019) a aprovação em 1988, a Carta Magna que assegurava a educação para todos os brasileiros, incluindo a obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, "recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo" (p.12). Todavia é consciente que mesmo com a garantia prevista em Lei, muito ainda falta e falta para mudar as práticas educacionais.

Os autores citados logo acima, evidenciam que ações pontuais em relação à EJA continuavam acontecendo, que o projeto educador para Freire, considerava não apenas ensinar, mas levar ao homem à consciência de si, do outro e da natureza. Esse projeto foi levado à prática na atuação de Paulo Freire como secretário municipal de educação de São Paulo de 1989 a 1991, com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, e constituía em formular "propostas curriculares mais vinculadas às

experiências e práticas sociais de jovens e de adultos” (PAIVA, HADDAD & SOARES, 2019, p. 14).

As décadas de 1990 a 2002 enfrentaram a imposição neoliberal, pois o Brasil era um país com empréstimos financeiros e deveriam seguir regras, como: ajustes fiscais, privatização de empresas estatais, reestruturação dos sistemas previdenciários, estabilidade monetária, assim o Brasil passava por dificuldades econômicas. Consoante com Braga & Mazzeu (2017) ao indicarem que neste período “as políticas públicas educacionais foram prejudicadas com o crescimento do ensino privado e deterioração das condições de trabalho na escola pública, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino, especialmente em termos de qualidade” (BRAGA & MAZZEU, 2017, p. 43). Em 1991, como mostram Veigas & Martins,

Pesquisas da época, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontaram que, em 1991, 20,1% da população brasileira acima de 15 anos era analfabeta – um quadro ainda preocupante e não muito diferente do apresentado na década anterior. Considerando o histórico de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, da década de 20 até os anos 90 houve considerável declínio nos índices, entretanto, o país ainda apresentava um alto percentual de pessoas analfabetas (VEIGAS & MARTINS, 2017, p.467).

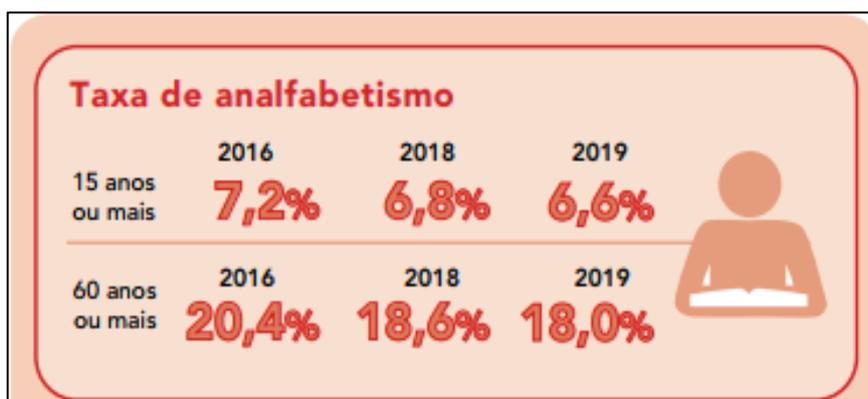
O documento do PNE (BRASIL, 2000), disponível no *site*⁴ do MEC, em seu 5º tópico, relacionado à EJA atribui os desafios da alfabetização aos “déficits do atendimento no ensino fundamental, que resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório”. Com base em pesquisas realizadas pelo IBGE em 1996, o mesmo documento afirma que “embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge **16 milhões**⁵ de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola” (BRASIL, 2000).

Desta forma analisamos dados mais atuais do IBGE, apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continuada (PNAD, 2018). Esses dados foram os resultados encontrados na pesquisa que compreendeu o segundo trimestre de 2019, e traz comparações com os anos de 2016 a 2018, como abaixo:

⁴ Disponível em: [Plano Nacional de Educação. O CONGRESSO NACIONAL decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do](#) Acesso em: 02 de ago. de 2020.

⁵ Grifo nosso.

Figura 1: Resultado da pesquisa por amostra de domicílio sobre analfabetismo no Brasil, em 2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2016/2019

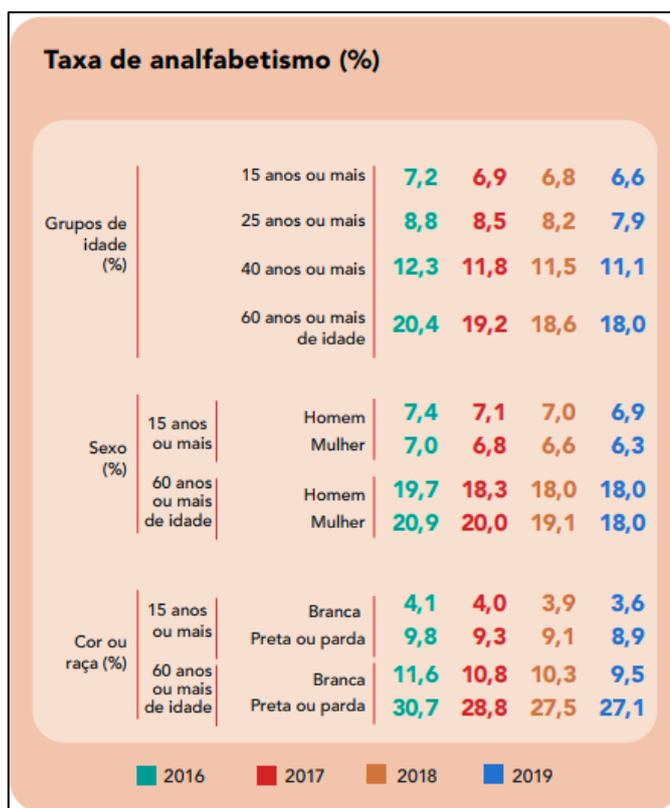
Esta pesquisa do IBGE (2019) aponta que mesmo com tantos altos e baixos no decorrer da formulação da educação brasileira, houve uma diminuição do número de analfabetos. Conforme o IBGE (2019), em 2019 havia “**11 milhões**⁶ de pessoas com 15 anos ou mais”, analfabetas em nosso país. Deste modo, são 23 anos (1996 – 2019) entre as pesquisas realizadas pelo IBGE, confirmando uma diferença aproximada de apenas cinco milhões de alfabetizados no país neste período.

Desta forma entendemos que as propostas de “erradicação” do analfabetismo no país, determinada por programas anteriores que previam um tempo pré-determinado para alfabetizar a população, caem totalmente por terra. Compreendemos que esse processo de alfabetização requer maiores considerações por parte daqueles que formulam as diretrizes educacionais para chegarmos a resultados mais significativos. Ainda é preciso levar em conta o “analfabetismo funcional”, termo usado pelo IBGE (2019) para definir aqueles que conseguem ler e escrever, mas não conseguem compreender e interpretar textos ou realizar operações matemáticas de forma interpretativa.

A pesquisa do PNAD (2019) reitera que, “no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos” (IBGE, 2019, p. 02). Na Figura 2 podemos observar como maior clareza esse aspecto:

Figura 2: Resultado da pesquisa por amostra de domicílio em relação à faixa etária no Brasil, em 2019

⁶ Grifo nosso.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Considerando que Veigas & Martins (2017) descrevem em sua pesquisa que em 1991 o IBGE apontava para 20,1% da população brasileira acima de 15 anos era analfabeta, podemos compreender que essa estimativa da população total, configura no ano de 2016 o quadro que representa a população com idade acima de 60 anos ou mais de idade. Decaindo para 18,0% em 2019, mas ainda assim a maior taxa de analfabetos está concentrada entre os mais velhos.

Retomando a década de 90, Aguiar (2001); Viegas & Moraes (2017) colocam em destaque a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania em 1990, que “propunha reduzir em 70% o analfabetismo da população infantil, jovem e adulta, dentro de um **prazo de cinco anos**⁷ (p.467).

Paiva, Haddad & Soares (2019) apresentam como importante ao ano de 1990 a participação do Brasil Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, e previa a redução das taxas de analfabetismo. Aguiar (2001) aprofunda sua pesquisa em relação ao período que compreende de 1991 a 1995 e esclarece uma questão importante que é possível perceber esses aspectos, na realidade atual:

⁷ Grifo nosso.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Programa Setorial do Governo Collor na Área de Educação: 1991 - 1995 limitava a questão ao ensino supletivo, afirmando que: "Para os jovens e adultos, analfabetos e subescolarizados, não há uma oferta organizada e consistente". Dentre as funções do ensino supletivo, a suplência alcançou hegemonia, mas não conseguiu constituir um sistema por falta de profissionais especificamente habilitados, currículos adequados, continuidade das ações, articulação entre os órgãos atuantes na área e destes com o sistema regular, além da falta de infra-estrutura adequada no que diz respeito a instalações, equipamentos e materiais" (AGUIAR, 2001, p.33).

Mesmo com as pontuações descritas acima, pesquisadores, professores e representantes de organizações que lutavam para a melhoria das condições educacionais, viam em eventos como os citados abaixo, esperança para a renovação da qualidade do ensino. O Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em 1993 reforçava a necessidade de pesquisas sobre EJA. Também em 1993 foi elaborado o documento do Plano Decenal de Educação para Todos, que como informa Aguiar (2001) foi baseado na declaração de Jomtien.

O Plano Decenal de Educação para Todos seria uma ação de inovação por parte do governo para a educação, e "assegurava até o ano de 2000 que crianças, jovens e adultos, tivessem aprendizagem para as necessidades elementares da vida", além de promover "ações e estratégias para educação continuada de jovens e adultos" (AGUIAR, 2001, p. 39), ações que não foram cumpridas conforme indica esse autor. O IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, promovido em 1994, gerou reflexões e debates relacionados às instituições de ensino superior, no sentido de realizar a abertura da universidade, com qualidade, para as classes populares Paiva, Haddad & Soares (2019).

Aguiar (2001) assinala o simpósio, Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em agosto de 1994, como de profunda relevância, pois "instituiu a Comissão Nacional para o assessoramento à formulação e implementação de política visando à oferta de educação básica para jovens e adultos" (AGUIAR, 2001, p. 42). Desta forma, as discussões sobre os rumos da educação, propostas de elaboração de políticas públicas, garantia aos direitos de cidadania, estavam em ascensão neste ano de 1994, também na Conferência Nacional de Educação para Todos. Esse autor, citado logo acima, acreditava que a sociedade brasileira estivesse tomando consciência de que o sistema educacional, não era compatível com as exigências do projeto de desenvolvimento do país, que vivia um momento de busca pela igualdade de direitos.

Em 1996 a realização do Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos, que teve como palestrante Paulo Freire, atribuiu a esse evento “contornos de mobilização em torno da EJA” (PAIVA, HADDAD & SOARES, 2019, p. 15). Neste mesmo ano, de 1996, o Brasil sofreu uma alteração na Constituição Federativa do Brasil⁸, onde Veigas & Martins (2017) elucidam que essa intervenção resultou na retirada do compromisso do Estado com “a gratuidade e a obrigatoriedade na oferta do Ensino Fundamental aos alunos que não o cursaram quando na idade própria” (p. 468).

Com tal mudança, a EJA sofreu consequências tanto econômicas quanto pedagógicas, por consequência o repasse de verbas tornou-se facultativo. Os autores supracitados expressam que neste mesmo ano foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou entre 1996 e 2006, no entanto a verba “destinada a jovens e adultos foi excluída de tal orçamento, uma vez que essa medida calcou-se na obrigatoriedade do ensino para a concessão das verbas do Fundo” (PAIVA, HADDAD & SOARES, 2019, p.468).

Neste ano de 1996, também foi criada a Lei de Diretrizes e Bases⁹ considerada a principal Lei educacional do país, contudo dedica apenas dois artigos para a EJA, referidos na Seção V no Art. 37, e no Art. 38, que foi alterada em 2019, e prevê que:

Art. 37°. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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 (BRASIL, 1996).

Do ponto vista dos autores Viegas e Moraes, a LDB de 1996 oficializou a EJA como “modalidade de ensino da Educação Básica, cunhando a nomenclatura EJA” (p.469) ganhando reconhecimento nos programas desta modalidade de ensino. Entretanto as ações que foram promovidas e dada a importância da educação de jovens e adultos, a LDB de 1996 “não trouxe grandes inovações” para a EJA. Os autores citados logo acima, evidenciam também que devido às especificidades no

⁸ Disponível em: [Constituição da República Federativa do Brasil de 1988](#) Acesso em: 03 de ago. de 2020.

⁹ Disponível em: [L9394](#) Acesso em: 03 de ago. 2020

processo de ensino-aprendizagem demandadas por essa modalidade de ensino necessitam de maior clareza e orientações legais mais “específicas para o ensino de jovens e adultos” (p. 469).

Resquícios de programas de décadas passadas voltaram no ano de 1996 com o Programa Alfabetização Solidária - PAS, promovido pelo governo federal, logo Strelhow (2010) relembra que é retomado o ideal da pessoa que não sabe ler e escrever é um ser incapaz. Já em um panorama internacional, Viegas & Moraes (2017) citam a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA, promovida pela Organização das Nações Unidas para Ciências e Cultura - UNESCO em julho de 1997.

Como resultado a V CONFINTEA firmou o que só em 2018 foi acrescentado a LDB de 1996, no que diz respeito à ampliação do conceito de educação de adultos para além da educação básica, sendo consolidada como educação necessária para vida toda. Denotando assim “a importância na continuidade dos estudos ao longo da vida” e a necessidade da formação cidadã que encoraja “a participação social desse aluno adulto” o que Viegas & Moraes (2017, p. 469) nos fazem compreender sobre os avanços educacionais para esta modalidade de ensino.

Como referência Romualdo & Moreira (2017) destacam que a V CONFINTEA culmina na conscientização de que a EJA tem objetivos além da alfabetização. No ano seguinte, Strelhow (2010) pontua o surgimento do Programa Nacional de Reforma Agrária - PRONERA de 1998, atendendo as áreas de assentamentos. Até aqui, foi possível perceber as grandes lutas e os avanços alcançados pela EJA, no entanto são conquistas que estavam mais na teoria do que na prática.

Portanto, a década de 1990, como assinala Di Renzo & Jesus (2020) “foi marcada pela relativização tanto nos planos cultural e jurídico, quanto no político e dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados no momento anterior” (p. 92). Assim, notifica Strelhow (2010): “chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas” (STRELHOW, 2010, p.56).

Como marco importante, em 2000 os autores Romualdo & Moreira (2017); Viegas & Moraes (2017), concordam que a aprovação do parecer nº 11/2000¹⁰ pela Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) em

¹⁰ Disponível em: [Parecer CEB 2000 - Ministério da Educação](#) Acesso em: 04 de ago. de 2020.

relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs para EJA), apresentam orientações específicas para um trabalho mais integrado nesta modalidade de ensino: “a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (PARECER CNE/CEB nº11, 2000, p.02).

Viegas & Moraes (2017) consideram que as DCNs para EJA estavam ao menos teoricamente destinando uma atenção a EJA e levando em conta suas particularidades. Em 2001 foi aprovado o PNE¹¹, que teve objetivos e prioridades para a EJA, destacando que para além do domínio básico da cultura letrada e das operações matemáticas elementares, a formação devia abarcar também a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

Em 2003 foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, expressando que “o programa visava contribuir para a universalização do ensino fundamental no país” (p. 30). Em 2004, Romualdo & Moreira (2017) trazem o projeto Brasil Alfabetizado, destacando que organizações não governamentais e prefeituras poderiam contratar professores leigos, oferecendo a eles uma rápida formação inicial, para atuar na erradicação do analfabetismo no Brasil.

No ano de 2004, também foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. A extinção da SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, se constituiu como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Viegas & Moraes (2017) analisam o período de 2003 a 2010, e realizam uma comparação dos programas estabelecidos neste período, afirmando que eles eram projetos que não haviam obtido resultados por falta de recursos financeiros do governo federal anterior, apontam os projetos descritos nos estudos de Di Piero (2010):

¹¹ Disponível em: [L10172](#) Acesso em: 04 de ago. de 2020.

O Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (DI PIERRO, 2010, p. 946 apud VIEGAS; MORAES, 2017, p. 472).

Neste sentido, Strelhow (2010) complementa que a quantidade de projetos criados, por diversas vezes, era extintos ou trocados por outros projetos, sem ao menos ter tempo para uma análise ou avaliação dos efeitos que provocaram na EJA. Cavalcanti (2019) discute essa questão ao caracterizar o programa PROJOVEM de 2005:

Era o programa de EJA do governo federal com maior aporte de recursos diretos e era destinado à elevação de escolaridade, e no mesmo ano também aconteceu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que consistia na reserva de um percentual mínimo de vagas para jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica (CAVALCANTI, 2019, p.32).

O que nos evidencia um certo desencontro de programas com objetivos similares, voltados para o atendimento do mesmo público de alunos e que poderiam estar mais articulados, para que ações pedagógicas voltadas à formação integral desse público tivesse um tempo para serem amadurecidas e refletidas tanto por educadores em atuação quanto na formação de professores, por exemplo. Em 2007 foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF. Conforme Souza, Gonçalves & Cunha Júnior (2013) o FUNDEB disponibiliza recursos para a ampliação de oferta de matrículas na EJA e estava previsto para vigorar até o presente ano de 2020, aspecto importante que Cavalcanti (2019) enfatiza: “foi outro ponto positivo, afinal o fundo anterior excluía essa modalidade” (p. 33).

Duramente criticado, o PNE com prazo de 2001 a 2020, contém 20 metas a serem atingidas e foi chamado de “carta de intenções” (SENA, 2014, p.14). O autor explica que a Lei foi sancionada com nove vetos, que buscavam evitar obrigações

jurídicas relacionadas à garantia de instrumentos de financiamento. Neste caso a máxima aqui está pautada na exigência por parte da população interessada em reclamar os direitos a essa Lei, pois conforme Sena (2014) “uma lei, ainda que falha esteja mais próxima de atingir a eficácia que uma mera carta de intenções, porque, ao contrário desta, já rompeu a barreira da validade, já está em vigor” (SENA, 2014, p. 16). Em 2010 a Conferência Nacional de Educação resultou em um documento que previa as dificuldades e desafios do PNE de 2011 a 2020:

[...] alto índice, ainda existente, de analfabetos no país. O texto evidencia como proposta prioritária nacional alfabetização dessas pessoas, enfatizando a necessidade de articulação entre a formação geral e profissional dos alunos da EJA, a formação continuada dos profissionais desta modalidade educacional a fim de construir uma prática pedagógica conforme a realidade desses sujeitos de aprendizagem, ampliação do financiamento e oferta a Educação de Jovens e Adultos (SOUZA; GONÇALVES; CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 10).

Perante as dificuldades e desafios elencados acima, outro programa é criado em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (Pronatec) que “resumidamente, previa uma ação de oferta de cursos de curta duração ou cursos técnicos” (CAVALCANTI, 2019, p.31). Em 2014 foi aprovado, baseado no Art. 214 da Constituição Federal a Lei 13.005, em 25 de junho o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez)¹² anos.

A elaboração do novo decênio para o PNE (2014 – 2024) procurou preencher as lacunas deixadas pelo plano anterior, como pontua Sena (2014): adequação das metas, estratégias formuladas e o diagnóstico da realidade educacional brasileira, que serviriam de orientação para a composição do novo PNE. Novo PNE, novas discussões, novas polêmicas, novos desafios baseados em prazos pré-estabelecidos. “O desafio é a execução, para que sejam cumpridas as vinte metas, a partir de suas 254 estratégias” (SENA, 2014, p.23).

Ao analisar o documento sob a ótica de construção de políticas públicas que atenda às necessidades da EJA, notamos as tensões e disputas que quase sempre configuraram o campo educacional brasileiro. Para tanto Machado & Alves (2014) referem-se a quatro das 20 metas do PNE que dizem respeito diretamente à EJA. Conforme essas autoras, “as estratégias destas metas serviram como parâmetro para

¹² Disponível em: [L13005](#) Acesso em 04 de ago. de 2020.

a compreensão dos desafios para o planejamento da educação de jovens e adultos e sua materialização na próxima década” (MACHADO; ALVES, 2014, p. 02).

As quatro metas apontadas por elas dizem respeito à EJA, sem deixar de compreender que as metas se articulam e dependem uma das outras, por exemplo: meta sete, sobre educação de qualidade em todas as etapas e modalidades de ensino; meta 15 sobre formação docente a nível de pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*; formação continuada meta 16; meta 19 gestão democrática e sobre financiamento a meta 20 (p. 06). Trazemos então as metas destacadas por Machado e Alves (2014) que dizem respeito à EJA:

3 Ensino médio: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

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

9 Alfabetização da população com 15 anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

10 Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional: oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 33-34).

Colocada as metas, evidencia-se as dificuldades em praticá-las, visto a realidade educacional do país. No entanto, é válido qualquer esforço feito para que os alunos da EJA sintam vontade de estar em sala de aula, retomando seus estudos. A partir da análise das metas do PNE 2014 – 2024, Machado & Alves (2014) consideram importante refletir acerca das considerações relativas às dificuldades e desafios encontrados para atingir uma educação que promova equidade e que tenha qualidade. Desta forma o que pretendemos com todo o exposto até aqui, é o mesmo que explicitam,

Não seja reiterada a visão compensatória e aligeirada de ofertas de escolarização a jovens e adultos trabalhadores, mas se reconheça o

direito a uma educação integral na perspectiva da formação de sujeitos emancipados e capazes de se posicionarem frente a tantos desafios, numa realidade cada vez individualizante e pragmática (MACHADO; ALVES, 2014, p. 21).

Em meio a tantas mudanças, o que parece mais esperançoso é o protagonismo juvenil. Notamos que a EJA atende uma diversidade de alunos, com experiências de vida distintas, com culturas que precisam ser dialogadas e refletidas em seus diversos contextos para a promoção do ensino-aprendizagem que possa atendê-los. Enquanto modalidade de educação básica, precisa oferecer condições para o desenvolvimento pleno desses sujeitos, voltada para o diálogo com a educação profissional (EP).

Contudo, nem sempre a forma como o currículo é proposto nas diretrizes, podem contemplar tais especificidades, pois, como pontuam Cardoso & Passos (2016), o currículo constitui um desafio ao professor que atua nesta modalidade. É necessário estar atento a toda essa complexidade para trabalhar buscando o desenvolvimento e aprimoramento dos saberes e que possa atender a essa diversidade de pessoas, com dificuldades, limitações e interesses, muitas vezes díspares, em sala de aula.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se uma análise importante do ponto de vista de que ela pode orientar o docente na escolha de práticas educativas que melhor se adequam aos conteúdos e às habilidades dos alunos. De acordo com o MEC (Brasil, 2020) a BNCC¹³, apresenta as propostas que desenvolveram orientações que estão pautadas na Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

O MEC (Brasil, 2020) apresenta um histórico pontuando as ações para a formulação da BNCC partindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que são voltados para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, com objetivo de auxiliar as equipes escolares para o desenvolvimento do currículo. Ainda conforme o mesmo ministério (Brasil, 2020), após a realização da Conferência Nacional de Educação, houve a necessidade da elaboração da BNCC, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Em 2010, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC,

¹³ Disponível em: [Histórico da BNCC](#) Acesso em: 05 de ago. de 2020.

em 2016 a 2ª versão da BNCC e em abril de 2017, o MEC (Brasil, 2020) entregou a versão final da BNCC ao CNE.

Contudo, a BNCC não traz orientações específicas para o trabalho na modalidade de ensino de EJA. Desta forma, os professores que atuam na EJA e a sociedade em geral, precisam assegurar que os direitos de todos sejam respeitados e que o ensino nessa modalidade precisa acontecer e faz-se necessário seguir as diretrizes apresentadas por Freire. Ao refletir sobre propostas pedagógicas contextualizadas aos alunos ao afirmar que:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2011, p. 16)

E entre lutas por garantias do cumprimento de direitos, essa modalidade de ensino também enfrenta muitas alterações legais, constituindo novos desafios. Recentemente (2019), a educação brasileira passou por um período de mais mudanças, desta vez em caráter de governo Federal, o MEC teve em menos de um ano quatro diferentes ministros. Cavalcanti (2019) traz para essa reflexão “a Meta dos 100 dias de governo assinada em 11 de abril de 2019, faz apenas uma única menção à educação de Jovens e Adultos: o desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos, apenas toca nesse ponto” (CAVALCANTI, 2019, p.32).

A extinção de secretarias voltadas para organização e orientações pedagógicas como da SECADI e a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA), pelo atual governo (2020) traz para a EJA o que chama Cavalcanti (2019) de “muitos retrocessos e hoje vive um período de incertezas quanto sua manutenção e seu futuro” (p. 32). Dentre essas diversas questões que ainda merecem o respeito e a atenção por parte daqueles que formulam e estabelecem ou extinguem as leis, cabe a nós, enquanto docentes, buscarmos a mobilização da sociedade e o desenvolvimento de estratégias que assegurem a EJA uma educação para a formação integral.

Outra importante mudança no cenário da EJA, foi a oferta da Educação de Jovens e Adultos à Distância (EJA-TEC) em 2019, no estado de Goiás. Costa, Felício

e Ferreira apresentam os dados do INEP de 2018, que “apontam 5,9% dos jovens e adultos que cursam o Ensino Médio no Estado de Goiás são reprovados e 2,9% destes alunos abandonam os estudos” (COSTA, FELICIO & FERREIRA, 2020, p. 47). Em função disso:

a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) criou em 2019 o programa EJA-TEC e, a partir do segundo semestre deste ano de 2019, implantou a terceira etapa (correspondente ao ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância, a qual propõe oportunizar melhor acesso para a continuidade dos estudos desta clientela (COSTA; FELICIO; FERREIRA, 2020, p. 47).

A Secretaria de Estado de Goiás¹⁴ (Secretaria de Estado da Educação, 2019), esclarece como é composto esse modelo de ensino, que busca ampliar o atendimento aos alunos que não conseguiram concluir o ensino médio presencial na idade considerada adequada. Afirma também que as aulas na EJA -TEC, foram elaboradas e planejadas para serem flexíveis e dinâmicas, assim:

O curso de EJA Ensino Médio a distância tem duração de 18 meses (três semestres) e carga horária de 1.200 horas, sendo 400 horas delas semestrais. Segundo Divino Bueno, 80% dessa carga horária será à distância e 20% presenciais. Ao todo serão promovidos seis encontros presenciais obrigatórios, sendo que estas aulas serão ministradas nos laboratórios de informática da Escola-Polo indicada pelo aluno (SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 01).

Segundo Costa, Felício & Ferreira (2020) a estrutura da matriz curricular está “agrupada em quatro áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Nota-se que foram elaboradas seguindo a nova proposta da BNCC. A EJA – TEC atende nas escolas-polos distribuídas nos “seguintes municípios de Goiás: Anápolis, Catalão, Iporá, Formosa, Caldas Novas, Aragarças, Ceres e em Goiânia” (COSTA, FELICIO & FERREIRA, 2020, p. 51).

Destacamos as preocupações que circundam a EJA, em relação à formação consciente de seus alunos, e corroboram Costa, Felício & Ferreira (2020) no que dizem “ao reconhecimento de novas posturas do docente, dos alunos, dos gestores e

¹⁴ Disponível em: [Secretaria de Estado de Educação - Portal Secretaria de Educação do Estado de Goiás](#)

de toda instituição educativa” (p. 49), para que o ensino-aprendizado ganhe real significado e não caia na formação aligeirada e se torne o que Machado (2019) classifica como “projeto de formação para a subalternidade, tão necessário ao sistema capitalista desigual e combinado” (MACHADO, 2019, p. 156).

Consideramos interessantes as discussões de Macário (2018) sobre os aspectos escolares envolvendo estes alunos “refere-se ao entendimento da especificidade da atividade escolar, cuja percepção esteja voltada para apresentar a dificuldade em ensinar os conteúdos escolares, por levar em conta o mundo do aluno” (MACÁRIO, 2018, p. 43). Desta forma, para que possamos atender as especificidades destes alunos, buscamos aprimorar a prática pedagógica por meio de ferramentas que possibilitam de alguma forma o auxílio aos docentes, no sentido de também discutir a questão da formação dos professores e sua preparação para trabalharem com a EJA, pois conforme Macário (2018) “o professor não percebe que a sua formação docente é inadequada para lidar com o aluno em contexto de diversidade cultural” (p.44).

Compartilhamos da preocupação de Machado (2019) em relação a qualidade do ensino ofertado e que vem sendo consolidada atualmente, considerando que os alunos da EJA são cidadãos que precisam ter assegurados democraticamente seus direitos de desenvolvimento e formação para a vida:

Não é possível desconhecer o prejuízo para a formação da classe trabalhadora, quando a escola que lhe é garantida não lhe confere essa formação, quando as características básicas da condição de trabalhador sequer são consideradas. Pensando que, “democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados”, os aligeiramentos dos processos educativos presentes nas experiências da EJA no Brasil contribuem para não se consolidar essa democracia (MACHADO, 2019, p. 160).

Assim precisamos refletir sobre novas estratégias e propostas metodológicas que pautadas em ações conforme nos apresenta Freire (2011), além de mobilizar ações ante a sociedade e aos meios políticos para que esse direito seja assegurado e atendido, para que haja inclusão social na educação brasileira. Precisamos lutar para garantir que as possibilidades de ensino-aprendizagem para a EJA considerem as características citadas por Machado (2019). Procuremos contribuir para que a educação tenha significado para o aluno e que possam compreender o mundo à sua

volta, reconhecendo-se como cidadão capaz e não somente subalternos do capitalismo.

Considerando esse breve histórico da EJA no contexto da educação brasileira, as necessidades formativas e de desenvolvimento cultural dos sujeitos que buscam sua formação nessa modalidade de ensino, entenderemos a importância de tentarmos consolidar uma proposta pautada nos princípios da formação integral e omnilateral, a partir das propostas de referenciais teóricos da EPT para buscarmos uma inclusão social desses no mundo do trabalho.

1.2 A busca pela articulação entre EJA e EP

A partir do exposto no primeiro capítulo é possível perceber que ainda há uma divisão fundante na educação brasileira relativa a funções intelectual e instrumental. Kuenzer (1989) traz uma reflexão importante no que diz respeito aos avanços nas ciências e tecnologias, apontando que é necessária uma mudança nas concepções relativas a essa divisão de funções. Principalmente para os jovens e adultos que estão cursando a última etapa da educação básica, visto que o ensino médio traz consigo uma “função social” (KUENZER, 1989, p. 22).

Com os avanços científicos e tecnológicos, o trabalhador passa a necessitar de “conhecimentos mais amplos” (BRANDÃO, 2005, p. 110). Neste sentido não podemos desconsiderar o desenvolvimento científico e tecnológico, mas atentos às desigualdades sociais, que do ponto de vista de Brandão, o desenvolvimento científico tecnológico “não estando voltado para as múltiplas necessidades humanas, mas sim tendo como objetivo a acumulação e o lucro, esse desenvolvimento torna-se um elemento de exclusão” (2005, p. 109).

Desta forma a educação tem “importante papel na formação dos trabalhadores” (BRANDÃO, 2005, p. 111), exigindo dos mesmos o conhecimento teórico e prático, visto que a formação tende a ser cada vez mais completa e menos fragmentada. No entanto, essa formação oferece risco ao sistema capitalista, pois conforme Brandão (2005) o trabalhador passa a ter maior “compreensão crítica de sua inserção na sociedade capitalista e, portanto, a busca da superação dessas relações sociais” (p. 111).

Ao pensarmos na articulação entre EJA e EP, concordamos com Cacho & Moura (2010, p. 02) no que diz respeito a LDB, que busca propiciar “a atualização de conhecimentos, numa perspectiva de educação ao longo da vida, visto que somos seres em permanente educação” além de orientar “para a prática social e para o trabalho, por meio de metodologias que considerem as experiências anteriores e o perfil dos discentes” (CACHO & MOURA, 2010, p. 03). Cabe nos destacar que, nessa perspectiva de considerar ao longo da vida uma educação mais crítica e consciente conforme discutido por Cacho & Moura (2010, p. 05) alertando-nos de que é necessário atenção para que os interesses da educação, neste caso, não se concretizem na “construção de um sujeito pacífico e tolerante aos interesses do capitalismo”.

Desta forma, as políticas públicas precisam ser implantadas com objetivos, metas e recursos, buscando cumprir o compromisso com a população que foi privada de concluir a educação básica e busca a qualificação educacional e profissional para ocuparem seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho. Das políticas públicas voltadas para EJA no Brasil, consideramos o PNE 2014 - 2024, que traz em seu artigo 2º inciso V a seguinte diretriz: “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014).

Esse PNE orienta que a educação brasileira deve ser desenvolvida com base em diagnósticos, objetivos, diretrizes e metas (Brasil, 2014), no entanto, o que temos observado é a não efetivação conjunta desses orientadores, o que fortalece a lógica dos interesses capitalistas. Os alunos da EJA estão buscando inserção ou permanência no mundo do trabalho, e procuram na escola a qualificação para que isso possa ocorrer. Entretanto é necessário qualidade e equidade ao oferecer ensino-aprendizagem aos alunos, consolidando para as classes trabalhadoras

O acesso a um saber que lhe permita, ao mesmo tempo, participar ativamente do processo político e do sistema produtivo, enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo e sua consciência (KUENZER, 1989, p. 23).

Como apontam os autores Machado, Alves & Oliveira (2008), a EJA e a EP tiveram ao “longo do contexto histórico da política educacional brasileira trajetórias bem distantes” (p. 412). Como visto anteriormente, a EJA teve como base campanhas voltadas para a “erradicação do analfabetismo”, que por vezes findam em cursos de

formação aligeirada.

Já a EPT foi implantada em espaços educacionais, como a Rede Federal de Educação Profissional, as redes municipais e estaduais de educação, e a rede privada por meio do Sistema S¹⁵. Como outras modalidades de ensino no Brasil, a EP apresenta alguns desafios para sua consolidação, como elenca Moura (2017) no sentido de que a Rede Federal ou Institutos Federais (IF), possui um vasto campo de conhecimento relacionado ao ensino médio integrado à EP, contudo, grande parte dos IFs não havia atuado com a EJA; já a realidade das redes municipais e estaduais mostravam vasto campo de experiência com a EJA, mas pouca experiência com a EP.

Cabe nos ainda destacar, como esclarece Moura (2017), que o Sistema S busca unir estas duas experiências, no entanto, trabalhando a partir da lógica do mercado de trabalho. Desta forma, notamos a extensão do dualismo na educação brasileira em todos os sentidos e inclusive na EP, que conforme no aponta Frigotto (1999), tecendo uma crítica ao processo de vinculação ideológica, ao seguir orientações para os projetos governamentais para a política de ensino profissional se estruturam em três eixos: “concepção educacional, filosofia gerencial e política de financiamento” (FRIGOTTO, 1999).

Outro desafio apontado por Machado, Alves & Oliveira (2008) no que se refere a relação entre a EJA e a EP, está ligado a necessidade de mudança de postura e um olhar que prevaleça sobre as habilidades e capacidade de elaboração, criação e criatividade, assim

O desafio da relação entre a educação e o mundo do trabalho na EJA é particularmente complexo. Pensar as categorias relacionadas ao trabalho na EJA implica a desmistificação de concepções alienantes que colocam os sujeitos na condição de meros reprodutores, desconsiderando a sua capacidade criadora e criativa, tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito escolar. O lugar do trabalho na vida do jovem e adulto precisa ser o lugar do ser, onde ele se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura (MACHADO; ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 414).

Com as mudanças no cenário político educacional, foi possível proporcionar a EP aos alunos da EJA com o Proeja que foi amparado pelo Decreto nº 5.478; alterado pelo Decreto nº 5.840/2006, com os seguintes objetivos:

¹⁵ Sistema de formação privado, que recebe subsídios públicos (MOURA, 2017, p. 09). Disponível em: [Sistema S — Senado Notícias](#) Acesso em: 08 de ago. 2020.

Anunciam uma dupla finalidade do Programa: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil; e integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos. O Proeja visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o ensino fundamental (EF), como àqueles que já o completaram, mas não concluíram o ensino médio (EM), nem curso que os habilite em uma profissão (MOURA, 2017, p. 07).

O PROEJA propõe a integração entre formação geral e profissional na modalidade EJA e assume a forma integrada como uma das possibilidades de articulação. Esse autor ainda nos traz uma análise crítica sobre o programa, que segundo ele encontrou algumas barreiras para sua efetivação, não proporcionando a formação integral a esses jovens e adultos, por meio de cursos que integrassem trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2017).

Neste mesmo decreto nº 5840/2006, considera que a EJA integrada à EP deve ser ofertada em toda Educação Básica e em todas as redes de Ensino (Brasil, 2016). Contudo existem algumas ponderações para que seja colocado em prática EJA integrada e EP em todo território nacional. Moura elucida neste sentido “são muitas as barreiras, mas há nelas uma base comum, a racionalidade hegemônica do modo de produção capitalista, principalmente em sua fase neoliberal” (MOURA, 2017, p.07).

A articulação entre EJA e EP exige das unidades escolares uma mudança nas concepções em relação aos conceitos e aos princípios que perpassam esta modalidade de ensino. Ponderando as diretrizes para a EP e para a EJA a elaboração e viabilização de projetos político-pedagógicos personalizados e currículos dinâmicos, embasados nos princípios do desenvolvimento dos alunos voltados para a formação integral do ser humano e um dever ético da sociedade e seus representantes para com essa articulação entre trabalho e educação de forma integrada.

Ciavatta & Rummert (2010) discutem sobre os parâmetros seguidos na EJA que são ainda hoje, hegemônicos e “constitui uma clara expressão da dualidade estrutural fundante do modo de produção capitalista” (CIAVATTA & RUMMERT, 2010, p. 462). As mesmas autoras colocam em seu discurso a questão do trabalho, como eixo articulador das propostas pedagógicas, desta forma compreendemos que a EJA deveria considerar as vivências de seus alunos na construção de um currículo que integrasse educação e trabalho, apontando para a inserção de princípios da EPT.

Contudo, essa relação da EJA com os princípios da EP, esbarra em obstáculos

complexos, como formação continuada de professores, currículo, estrutura física adequada para atender essa modalidade e políticas públicas, que dialoguem com os objetivos propostos para o alcance dessa formação. Assim corroboram Ciavatta & Rummert ao destacarem que,

Não apenas a educação básica (fundamental e média) tem sido negada à população brasileira, particularmente aos jovens e adultos de reduzida escolaridade formal, como também a qualidade da educação oferecida prescinde de elementos fundamentais para o domínio de técnicas e a compreensão do mundo em que vivem (CIAVATTA & RUMMERT, 2010, p. 471).

Ponderamos ainda que para além das considerações aqui apresentadas por essas autoras, mas também perante a Lei que regulamenta o Proeja¹⁶, cuja sua diretriz parte do pressuposto de trabalho como princípio educativo no sentido ontológico. Conforme Moura (2017) “compreende-se que é na busca da produção de sua própria existência que o ser humano gera conhecimentos, que são históricos, sociais e culturalmente acumulados, ampliados e transformados” (MOURA, 2017, p. 10). Se a EJA tem como premissa considerar as vivências e experiências de seus alunos, as reflexões sobre como isso deveria ocorrer são inevitáveis.

Segundo LDB, nº 9.394/96, alterada em 2008, em seu Art. 37, inciso 3º, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, . Desta forma, levando em consideração que os alunos da EJA, já estão em idade de buscar a inserção ou permanência no mundo do trabalho, ponderamos que um dos objetivos para que voltem às salas de aula para concluir a educação básica, seria obter maior qualificação e desenvolvimento para buscar por oportunidades no mercado de trabalho e também para atendimento exigência do domínio das novas tecnologias.

Como afirma Ciavatta & Rummert (2010), “o trabalho é a mediação fundamental do processo que se desdobra na contradição entre capital e trabalho, na divisão técnica e social do trabalho, na formação das classes sociais e em suas lutas pela superação das desigualdades” (CIAVATTA & RUMMERT, 2010, p. 475). Esclarece Marise Ramos (2014) que a EP no Brasil acompanha o modo de produção capitalista do país e com a revolução burguesa, a formação dos trabalhadores passa a ser uma necessidade econômica e não mais uma medida social, como apontava o decreto de

¹⁶ Disponível em: portal.mec.proeja_medio Acesso em 08 de ago. de 2020.

Nilo Peçanha em 1909.

Os marcos históricos da EP são desenhados com grande ênfase, de acordo com o cenário político de cada época, no entanto, como afirma Ramos (2014), o princípio da formação humana em sua totalidade é a base central do direcionamento do ensino que busca integrar ciência e cultura. Entretanto:

Concepção esta que, na verdade, foi derrotada pela aprovação do projeto de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro e que, por seu caráter minimalista, permitiu ao governo realizar a reforma da educação profissional e do ensino médio por meio do Decreto n. 2.208/97 (RAMOS, 2014, p.16).

Porém, na LDB (BRASIL, 1996), é perceptível que o discurso seja embasado nos princípios de formação integral do sujeito. Assim o currículo da EP, segundo a LDB (BRASIL, 1996) deve considerar os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador, o qual tem o seu próprio saber sobre a tecnologia e seu processo de produção, contemplando as demandas atuais de trabalhadores que estão retornando à escola em busca da EP e assim, os princípios dessa formação precisam ser trabalhados na formação inicial e continuada de professores que irão atuar nessa modalidade.

Outros aspectos que precisam ser considerados no desenvolvimento de uma formação integral na EJA e a relação trabalho e educação, seriam os investimentos em infraestrutura e condições para o desenvolvimento desta proposta. Do contrário prevalecerá o evidente dualismo, que sempre tem comprometido a efetividade de políticas públicas voltadas para EP e para a formação integral e omnilateral do ser humano, não privilegiando apenas um aspecto, mas a totalidade que forma o ser humano, tendo como práxis a unidade e organicidade na formação (GRAMSCI, 1982). Visto que a EP tem como premissa o trabalho como fundamento para a educação, alguns desafios ainda são encontrados para que sejam efetivas.

No decorrer de todo processo de implementação da EP, e ainda atualmente, compreendemos que o ensino médio tanto regular como na modalidade de EJA, poderia abrigar condições para que se realizasse a articulação entre saberes e atividades práticas articuladas ao trabalho por meio da promoção de uma EP, embasada na formação integral. Contudo, a realidade mostra que ainda há muitos municípios brasileiros que não conseguem oferecer EP integrado à EJA. Assim:

No entanto, percebe-se que as políticas educacionais voltadas para a

EJA apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista, servindo como forma de apaziguamento social e resposta ao processo de acumulação flexível, diante dos perigos do desemprego estrutural (CACHO & MOURA, 2010, p. 08).

O que pretendemos aqui não é desvalorizar a integração EJA e EP, mas que ela possa permear em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Ou seja, não apenas com exclusividade nas redes que oferecem EP, até porque o alcance ainda é pequeno, considerando a extensão do território brasileiro.

Buscamos com esta pesquisa enfocar o trabalho como princípio educativo, por meio das ferramentas digitais tecnológicas voltadas para a educação, aproximar as dimensões intelectuais ao trabalho produtivo, promovendo a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática. Assim, estabelecendo uma proposta de formação de trabalhadores que compreendam o mundo a sua volta e que sejam capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Notamos que os princípios da EP buscam formar cidadãos capazes de exercer a cidadania de forma crítica, criativa, ética, responsável, somados aos conhecimentos essenciais da educação básica e aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Consoante as propostas de Gramsci (1989, p. 125) de uma escola unitária como “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não apenas na escola, mas em toda a vida social”.

Desta forma compreendemos que o debate e a proposição de novas ideias a serem investigadas e validadas na EJA para que esta modalidade possa ter contato com os princípios da EP e sejam esclarecidas e oportunizadas atividades que considerem a formação integral do ser humano. Para tanto as metodologias ativas, a aprendizagem significativa e o ensino híbrido podem fornecer possibilidades de aproximação entre teoria e prática. Concordamos com Santos (2005, p.51) que a EJA “viveu à luz de uma pedagogia que, além de tradicional, era voltada para atender aos objetivos do Ensino Fundamental regular, ou seja, jovens e adultos eram tratados como crianças” e esse processo de infantilização não tem contribuído com a formação desses alunos.

A EJA traz consigo uma diversidade de experiências e potencialidades que precisam ser exploradas para a construção de uma educação que considere as relações entre educação e trabalho. Santos (2005, p. 52) reforça que na EJA faz-se necessário trazer a “vivência do sujeito como ponto de partida para a aprendizagem escolar”. Esse entendimento da realidade dos alunos da EJA pelos professores que

pretendem atuar nessa modalidade é muito importante, para que busquem planejar atividades que considerem o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvidos com os alunos, partindo das experiências e especificidades deste público para avançar no sentido de desenvolvimento da criticidade e formação integral destes alunos.

Para isso, é fundamental promover o envolvimento de “profissionais politicamente comprometidos e profissionalmente competentes, e partindo da compreensão de que todos são resultado de um “sistema perverso”, mas com possibilidades de mudanças por meio da luta socioistórica” (SANTOS, 2005, p. 52.). É importante destacar que a articulação entre EJA e EP, que buscamos nesta pesquisa, não é sinônimo de formação profissional de nível técnico, mas uma formação para os alunos da EJA que busque a integração entre teoria e prática numa “perspectiva integral, bastante diferente daquela que historicamente foram submetidos, com interesses apenas voltados para o atendimento às necessidades da produção econômica” (GOMES, 2012, p. 13).

É preciso desenvolver propostas de ensino que respeitem os saberes dos alunos da EJA e considere os saberes já adquiridos ao longo de suas experiências de vida, oportunizando a construção de novos saberes que passaram a compor a sua própria história através do trabalho e experiências de vida. E o desenvolvimento escolar é muito importante para que tenhamos mudanças sociais, econômicas, culturais e éticas, pois “acumulando conhecimentos científicos e transformando concretamente a natureza e a sociedade” (SANTOS, 2005, p. 118) e assim alcançarem uma formação mais crítica e humanizadora.

Desta forma buscamos o sentido do trabalho para a formação dos alunos da EJA, voltado para a não dissociação entre ciência e tecnologia, teoria em prática. Pois conforme Santos (2005) ao desenvolver a aprendizagem dos alunos com base na educação integral é possível promover educação “não apenas para a produção na fábrica, mas para a produção na vida” (p. 118), a serviço do trabalhador. Assim:

Ter o trabalho como princípio educativo significa levar à compreensão de que a ciência e a sociedade, da forma como estão dadas, são o resultado de uma construção social, humana, realizada pelos homens em suas relações concretas e históricas. Significa, portanto, compreender que, se a realidade social que está dada foi determinada historicamente, existe um movimento onde o futuro não está definido

a priori, mas sim, depende da ação teórico-prática dos homens que a constroem no presente. (SANTOS, 2005, p. 119).

Precisamos considerar ainda que a EJA tem em sua história políticas públicas voltadas para a “redução de indicadores de baixa escolaridade, e não a efetiva socialização das bases do conhecimento” Ventura & Bomfim (2015, p. 213). Ponderamos portanto, que todos os esforços para que os discentes desta modalidade de ensino sejam respeitados como construtores de sua própria existência, sejam contribuintes de uma educação de mais qualidade, como aponta Gramsci (1989, p. 121) ao defender a Escola Unitária, no sentido de ser capaz de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Compreendemos que para uma educação que considere as especificidades dos alunos desta modalidade de ensino, é necessário uma mudança estrutural curricular da escola pública e o compromisso de gestores e docentes com a classe trabalhadora em relação a forma como o ensino-aprendizado é desenvolvido na EJA. Sabemos que nem todos os municípios brasileiros contam com a educação profissional em suas redes públicas de ensino, no entanto não podemos negar os princípios da EP aos alunos, visto que esses princípios podem contribuir com a construção da compreensão das relações que envolvem a produção da vida e o mundo do trabalho, como apontam Ventura & Bomfim:

A educação de jovens e adultos se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos históricos-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais (VENTURA & BOMFIM, 2015, p. 216).

Outro aspecto importante a ser considerado com o estabelecimento da BNCC (BRASIL, 2020), que prevê um eixo de formação na educação básica, nos cabe estar alertas, pois embora seja importante se pensar nessa formação para o trabalho, pensar e refletir aspectos inerentes a atuação profissional ética e autônoma, deveria ser desenvolvida ao longo de toda formação em todas as áreas de formação do ser humano. Separar um eixo que supostamente atenda essas necessidades formativas e de desenvolvimento integral do ser humano deveria ser pensada para a formação integral de seus alunos e não apenas em disciplinas, pois corremos o sério risco de

dicotomizar ainda mais a formação, que fragmentada e distante das necessidades formativas dos estudantes, não alcançando uma formação para a inclusão social, mas apenas para atendimento aos interesses do capital, como sempre tem acontecido na história da educação brasileira.

Então ressaltamos que enquanto docentes temos o dever ético e moral (Freire, 2015) em buscar práticas pedagógicas que forneçam condições de enfrentamento e despertar da curiosidade epistemológica dos alunos da EJA. E assim, buscar condições para uma formação integral de alunos que nela buscam novas perspectivas de vida. Logo, poderemos auxiliar a promover a conscientização do trabalho como produção da existência, e não apenas como atividade para atender as demandas do capital. Sabemos que as políticas públicas não alcançam todos de forma igualitária e muitas vezes servem a interesses ideológicos da elite.

No entanto, a nossa práxis e ação consciente, pode por meio da intencionalidade e o planejamento de práticas educativas coerentes e conscientizadoras, contribuir para que os alunos percebam que a lógica do sistema que busca a preservação dos interesses do capital, acaba por interferir de forma ideológica na distribuição desigual dos saberes entre as classes e que é preciso se fazer resistência na busca por conhecimentos relevantes que promovam o desenvolvimento de todos com autonomia e discernimento.

CAPÍTULO II

METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL

Para melhor compreensão da relação entre metodologia ativa, ensino híbrido e Rotação por Estações (RporE), organizamos este capítulo em três tópicos: metodologias ativas alinhadas com as dimensões das aprendizagens significativas conceituais, atitudinais e procedimentais; conteúdos de aprendizagem e a aprendizagem significativa; aprendizagem significativa conceitual; aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal. Buscamos em cada seção definir conceitos teóricos, demonstrando sua importância para o ensino-aprendizagem. Lembramos que, os descritos nesta pesquisa estão voltados para a EJA com o objetivo de promover a qualidade educacional para esta modalidade de ensino, no entanto as metodologias ativas, o ensino híbrido e a RporE são consideradas em qualquer nível de educação, com estudos e práticas relatadas da educação infantil ao ensino superior.

Partindo das considerações sobre as relações entre EJA e EPT, compreendemos as dificuldades e obstáculos enfrentados por ambas as modalidades de ensino, separadas ou agregadas. Desta forma buscamos por ferramentas que colaborassem com a superação de tais dificuldades repensando as práticas pedagógicas e a utilização de metodologias que pudessem contribuir para a formação integral destes alunos.

2.1 Metodologias Ativas alinhadas com as dimensões das aprendizagens significativas conceituais, atitudinais e procedimentais

No contexto histórico a educação tem fortes traços da prática de ensino mecanicista, que tem como base a memorização, com foco na formação eficiente do homem para o processo produtivo, dispensando a individualidade e a criatividade do aluno. Conforme pontua Barilli (2020) a partir da LDB de 1996, a possibilidade de uma “participação dos atores pedagógicos na gestão escolar, abriu espaço para o pensar

crítico sobre as formas de ensinar e aprender. Este contexto possibilitou a reflexão sobre práticas mais ativas de aprendizagem” (BARILLI, 2020, p. 247).

Como já foi mencionado no capítulo I desta dissertação, a educação em geral tinha como finalidade a “erradicação do analfabetismo”, com foco na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, mantendo a classe trabalhadora como subalternos aos interesses do capital. Contudo as diversas lutas e experiências educacionais que procuravam o desenvolvimento da consciência crítica marcaram mudanças contra uma educação que forma homens sem a mínima capacidade de aliar trabalho, cultura e vida, conforme discute Barilli (2020).

Com as profundas mudanças econômicas e políticas, a educação vai tomando rumos que possibilitam a articulação das políticas públicas para a educação, com vistas à emancipação do homem como pontua Freire (2015) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2015, p. 66). Barilli (2020) complementa, que por meio desta orientação aberta e democrática, decorreu a adoção de formas mais flexíveis e dialógicas para planejar e fazer o processo educativo, ganhando materialidade nas metodologias ativas de aprendizagem.

A aprendizagem ativa, assim, longe da mera aplicação técnica de estratégias homogeneizadoras, reivindica a escola como espaço formador de cidadania embasada por uma política educacional que se assente na filosofia humanista. Enxerga a democracia como substrato educativo que preserva a cultura e respeita a diversidade desde o planejamento (projeto político pedagógico fruto da decisão coletiva) até, finalmente, materializar-se em metodologias ativas de aprendizagem que convidem educandos e educadores a se (re)pensarem como sujeitos político-sociais compromissados com a sua própria felicidade, com a coletividade e com a sustentabilidade do mundo em que vivem (BARILLI, 2020, p. 255).

As metodologias ativas trazem aos docentes a possibilidade de maior participação e engajamento dos alunos, valorizando os saberes e experiências vivenciadas por eles, além de provocar a reflexão e debate dos temas abordados de forma interdisciplinar. O que nos remete a EJA e a premissa de Freire (2015) que pontua a necessidade de considerar os saberes dos alunos. Corroborando, Barreta, Silva & Monteiro Júnior (2019) destacam que os alunos,

possuem um vasto conhecimento sobre a vida e sobre a prática de algumas atividades específicas, requerendo um ambiente escolar acolhedor e confortável, que valorize as experiências de cada um e

onde o mesmo sinta confiança para compartilhar suas vivências com o professor e o grupo, enriquecendo o processo de aprendizagem de todos (BARRETA; SILVA; MONTEIRO JÚNIOR, 2019, p.03).

Consideramos as falas acima vislumbrando os alunos da EJA. Para tanto, os autores Lovato, Michelotti, Silva & Loretto (2018) discutem as teorias de aprendizagem voltadas para a metodologia ativa, podem auxiliar na busca pela ressignificação da prática docente. Diesel, Baldez & Martins (2017) pontuam os principais teóricos que abordam o processo de ensino aprendizagem e que produzem relações inerentes às metodologias ativas, como a aprendizagem pela experiência de John Dewey (1859-1952); a aprendizagem pela interação social de Lev Vygotsky (1896-1934); a aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008) e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1991-1997).

Desta forma nos pautamos no pressuposto de que a educação esteja caminhando para a formação dos alunos que sejam capazes de gerenciar sua própria liberdade. Neste sentido, Moran (2018) conceitua as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação, ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem” (MORAN, 2018, p. 07). Assim, o aluno constrói a criticidade e a reflexão baseada nos conteúdos propostos.

Conforme as autoras Lunarti & Felicio (2020) uma das possibilidades de oportunizar ao aluno o desenvolvimento de seu posicionamento crítico e ativo, é por meio de uma aprendizagem significativa com “atividades que lhes permitam a associação dos conteúdos vistos em sala de aula com seu dia a dia, entendendo a sociedade e sentindo-se parte dela, podendo atuar em sua transformação” (LUNARTI & FELICIO, 2020, p.73-74). Complementam que os docentes, nesta perspectiva devem apresentar em sala de aula uma postura “dinâmica e desafiadora”, no sentido de estimular o questionamento crítico, a tomada de decisões e seu posicionamento perante os desafios da sociedade.

Barilli (2020) traz considerações em relação às metodologias ativas no que diz respeito às práticas educativas, destacando a humanização para a participação consciente na utilização desta metodologia. Compreendemos a importância de conhecer nos aprofundar no estudo das metodologias ativas, com o objetivo de oportunizar uma aula dinâmica que envolva os alunos e não apenas reproduza a

simples aplicação de mais uma técnica. Concordamos com Berbel (2011) ao esclarecer que as metodologias ativas têm o potencial de “despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28).

As pesquisas de Lovato, Michelotti, Silva & Loretto (2018) mostram que as metodologias ativas podem ser classificadas em aprendizagens colaborativas que são subdivididas em: Aprendizagem Baseada em Problemas, Problematização, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Times, Instrução por Pares e Sala de Aula Invertida. E as aprendizagens cooperativas, também subdivididas em: Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso e Torneios de Jogos em Equipes. Essa gama de possibilidades pode favorecer ao docente quanto ao planejamento e elaboração de uma aula dinâmica que possa despertar o interesse de participação dos alunos.

Contudo alerta Diesel, Baldez & Martins (2017) e Bacich (2016) que o uso da tecnologia por si só, não garante aprendizagem, Berbel (2011) ressalta ainda a valorização da relação professor-aluno. O que difere as metodologias ativas do método tradicional de ensino é que o aluno deixa de exercer a posição passiva e passa a assumir um papel ativo na aprendizagem, o que nos remete às diretrizes da EJA que preconiza as vivências e experiências de vida dos alunos para a construção do conhecimento.

Consideramos que na metodologia ativa, o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizado e poderá exercitar sua autonomia, exercer a atividade do pensar autonomamente. Para tanto Diesel, Baldez & Martins (2017) explicitam que,

As metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana (DIESEL; BALDEZ & MARTINS, 2017, p.275).

Outro ponto descrito por esses autores está relacionado à problematização da realidade e à reflexão, que desembocam em uma dualidade de constante discussão, a relação entre teoria e prática. Deste modo,

À medida que são oportunizadas situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade em que esteja inserido, nas quais o estudante tenha papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo ouvindo, falando, perguntando e discutindo, estará exercitando diferentes habilidades como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas (DIESEL; BALDEZ & MARTINS, 2017, p. 275).

Assim, ao dispor de conteúdos que problematizam situações reais, o docente pode mediar para que o aluno realize uma busca científica estabelecendo relação com a sua realidade, como Freire (2015) aponta que ao ensinar o aluno a pensar e problematizar sobre sua realidade, o educador estimula o educando a compreender-se como um ser social. Assim, como orienta Berbel (2011) ao realizar esta relação de teoria e prática, o aluno inicia o processo de reflexão crítica, contribuindo para sua autonomia que se desdobrará na possibilidade de intervenção sobre a realidade.

A inovação e o trabalho em equipe estão presentes nas características das metodologias ativas, favorecendo a interação entre os estudantes. Essa interação permite ao aluno uma troca de experiências, e a partir delas ele passa a entender a sua realidade e a realidade do próximo, estabelecendo uma visão crítica e ousada perante o mundo em que vive. Freire (2011) sabiamente aponta que o homem precisa não somente ler as letras, mas ter leitura de mundo, saber interpretar para conseguir mudar sua realidade.

No entanto para que esse processo ocorra de forma positiva Diesel, Baldez & Martins (2017), indicam que o professor necessita compreender que “ensinar a pensar significa, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e dignidade deste outro” (DIESEL; BALDEZ & MARTINS, 2017, p. 278). Nesta dimensão o professor ganha novas características: mediador, facilitador, ativador, curador, conforme enfatiza Moran (2015):

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados.

Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

Desta forma, ao realizar tal mudança que aos poucos insere a metodologia ativa na prática tradicional de ensino, o docente, assim também como o aluno vai se transformando e transformando a realidade a sua volta. Afirmam as autoras Lunarti & Felicio (2020) que “é essencial que o docente busque inserir estratégias metodológicas para ensinar e contribuir para a formação crítica, reflexiva e ativa de seus alunos” (LUNARTI & FELICIO, 2020, p. 77). Essas autoras informam que existem diversas possibilidades de metodologia ativa que podem ser aplicadas na educação, como por exemplo: o estudo de caso, mapas conceituais, projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, jogos e atividades lúdicas.

Ao selecionar a metodologia ativa como proposta metodológica para trabalhar o ensino híbrido na EJA, seguimos buscando aparato teórico para respeitar as especificidades destes alunos. Desta forma os conhecimentos relativos aos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais são eixos fundamentais para propor um ensino-aprendizagem que possa contribuir com a formação integral do aluno. Fortalecemo-nos em Frasson, Laburú & Zompero (2019) no que diz respeito a integração da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003) e os conteúdos de aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal (ZABALA, 1998).

A aprendizagem significativa conceituada Ausubel (2003), está na relação entre um conhecimento considerado existente e importante, na estrutura do conhecimento do aluno, com uma nova informação, chamado de subsunçor. Consoante com Moreira (2010) a aprendizagem significativa é

aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2010, p.02).

Moreira (2010) considera o subsunçor como processo interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando os significados já existentes. Neste sentido, por meio da aprendizagem significativa, baseada em Ausubel (2003) e Moreira (2010),

compreendemos que a aprendizagem deve ser significativa e crítica, e não mecânica, e que podemos enriquecer cada vez mais o “subsunçor”, oferecendo mais significados, este fica mais estável e com maior capacidade de ser relacionado com novos conhecimentos. Não esquecendo que o subsunçor é um conhecimento que fica mais estável, mas não é estático, ou seja, ele pode tanto evoluir quanto involuir (MOREIRA, 2010).

A estrutura cognitiva está relacionada à construção mental que o indivíduo realiza, essa construção gera os conhecimentos, que por meio dos conteúdos de aprendizagem podem possibilitar o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Desta forma passa a ser importante considerar os conhecimentos presentes na estrutura cognitiva dos alunos, como afirma Zabala (1998), esses conhecimentos podem ser conceituais remetem ao “saber”, já os conteúdos procedimentais requer o “saber fazer” e os conteúdos atitudinais formam o “ser”.

Deste modo conforme Frasson, Laburú & Zompero (2019) apoiados em Zabala (1998), elucidam que os conteúdos são um conjunto de conhecimentos, a saber: os conteúdos conceituais estão compostos em fatos, conceitos e princípios, com diferentes compreensões. Os factuais ou fatos são acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos, e são construídos pela humanidade ao longo do tempo; já os conceitos são significados, entendimento, sentido literal de fatos, objetos ou símbolos, representados por palavras ou termos que têm significado específico; e os princípios são as conclusões sobre os fatos, objetos ou situações que constituem correlação, relacionados informações pontuais e restritas.

Os conteúdos procedimentais têm natureza prática por excelência e precisam ser ensinados de maneiras distintas dos demais, um conteúdo procedimental refere-se a ações ordenadas dirigidas a realização de um objetivo. Exemplifica Zabala (1998) que os conteúdos procedimentais têm pelo menos uma das características seguintes: de ordem motora, cognitiva, pode depender de poucas ações ou de muitas ações, podem precisar de uma sequência de ações exatas ou algorítmicas ou heurísticas. Os conteúdos procedimentais requerem ações planejadas de estratégias e escolha de técnicas que são empregadas em situações do cotidiano.

Sobre os conteúdos atitudinais, encontramos os valores, as normas e as atitudes. Frasson, Laburú & Zompero (2019) apontam para a importância do ambiente escolar na formação atitudinal do aluno, pois consideram que as normas

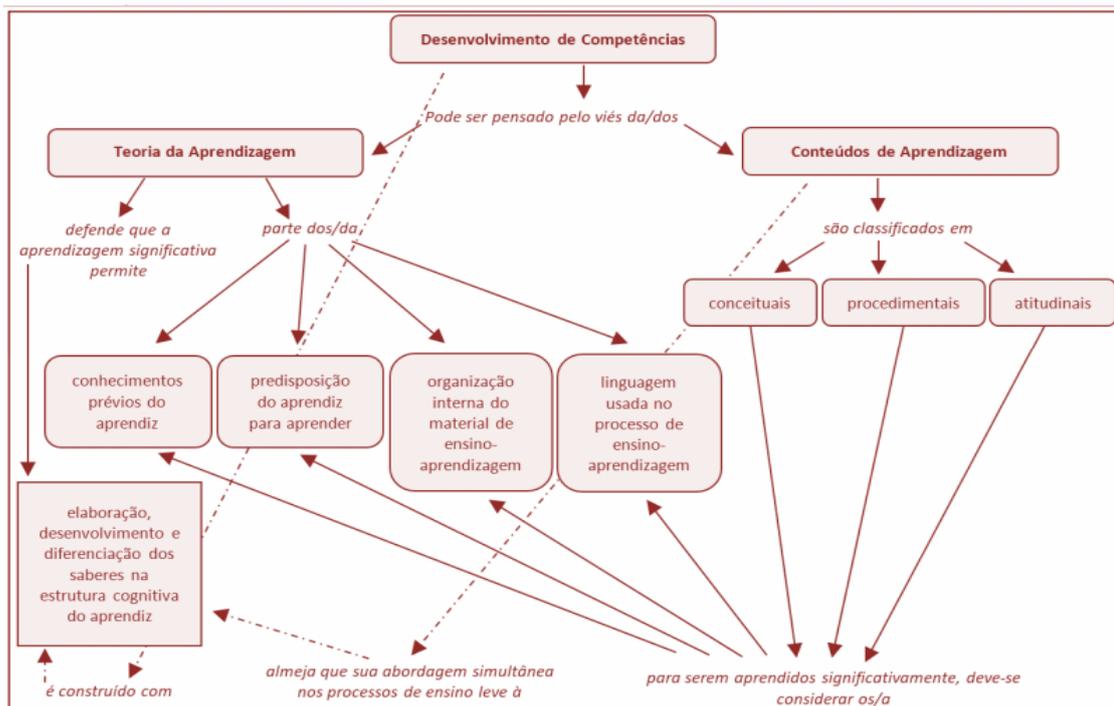
estabelecidas pelo grupo social em que este aluno está inserido, as reflexões e interiorizações particulares, contribuem para a formação de valores pessoais. Zabala (1998) defende que os grupos sociais possuem comportamentos que são compartilhados apresentados em três componentes: o cognitivo relativo aos conhecimentos; o afetivo que está associado a sentimentos e preferências; e o condutual, expresso por ações manifestas e declarações de intenção.

As pesquisas de Frasson, Laburú & Zompero (2019), apontam que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais encontram forte relação com a aprendizagem significativa. Desta forma, consideramos para esta pesquisa utilizar as definições desses autores e não fazer uso isolado das teorias de aprendizagem, mas agregando os pontos que enriquecem o processo do ensino-aprendizagem.

2.1.1 Conteúdos de aprendizagem e a aprendizagem significativa

As relações entre a aprendizagem significativa e os conteúdos de aprendizagem possibilitam o uso das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Na pesquisa de Frasson, Laburú & Zompero (2019) ao realizarem conexões entre a aprendizagem significativa e conteúdo de aprendizagem, elaboraram o que denominaram de “estratégias educacionais” (p.309-316): aprendizagem significativa conceitual; aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal.

Figura 3: Conexões entre teorias de aprendizagem e conteúdo de aprendizagem



Fonte: Adaptado de Frasson, Laború e Zompero (2019)

Ao pensarmos em uma educação que tenha como princípio a formação integral do homem, adotamos neste estudo as estratégias educacionais de Frasson, Laború & Zompero (2019), pois estabelecem vínculo com os propósitos das metodologias ativas. Assim, descrevemos com base nos autores já referenciados cada uma das aprendizagens significativas conceituais, procedimentais e atitudinais, pois consideramos que é extremamente importante promover ensino-aprendizagem crítico, significativo e não apenas mecânico (Moreira, 2011).

2.1.2 Aprendizagem Significativa Conceitual

Lembramos que em todas as aprendizagens conforme Moreira (2011) terão como princípio o conhecimento prévio, que é a variável de maior influência na aprendizagem significativa. Visto que a aprendizagem significativa conceitual se diferencia em fatos, conceitos e princípios, a conceitual é descrita a seguir:

Para que o estudante aprenda significativamente conceitos, deve perceber a alocação do novo conceito, que lhe está sendo apresentado, à rede de conceitos que já está presente em sua estrutura cognitiva e que deveria considerar substantiva, e não arbitrária. Essa percepção é facilitada quando o material de ensino apresentado possui organização interna, de forma que as novas informações tenham conexão lógica e conceitual com outras informações, que já estejam presentes na estrutura cognitiva do

aprendiz. O uso de múltiplas formas de representar um conceito também auxilia o estudante na percepção das ancoragens que estamos sugerindo (FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO, 2019, p. 311).

Para tanto a aprendizagem significativa conceitual tem como objetivo a promoção de subsídios para a organização da RporE como modelo de ensino híbrido selecionado para a realização desta pesquisa, de modo que o aluno pudesse relacionar de forma consciente os conhecimentos novos com a rede de significados já presente em sua estrutura cognitiva. Considera Frasson (2016) que na aprendizagem significativa conceitual a aquisição de dados e fatos pode ser implementada em curto prazo dentro de atividades didáticas, já o ensino para a aprendizagem de conceitos e princípios deve ser executado de maneira progressiva e contínua.

Conhecer um dado ou fato não assegura a compreensão dele, o importante neste processo é dar significado a ele, desta forma é possível verificar o ensino-aprendizagem do aluno, por meio da avaliação de fatos e dados ou de conceitos e princípios. Segundo Frasson (2016) a “prática da avaliação da aprendizagem de conceitos e princípios é mais complexa, pois não deve considerar que o aprendiz desconheça necessariamente certo conceito não tenha escrito ou falado a definição “correta” desse conceito, mas, sim, que há uma possibilidade que não saiba defini-lo ou colocá-lo em palavras” (FRASSON, 2016, p.54-55).

Desta forma, Pozo (1998) apresenta atividades avaliativas de conceitos e princípios, apresentadas por Frasson (2016) e dentre elas selecionamos duas que podem ser utilizadas para avaliar a aprendizagem significativa conceitual nas propostas da RporE. Descritas aqui de forma conceitual (Quadro 1), logo abaixo, e serão abordadas novamente no capítulo que descreve a metodologia aplicada.

Quadro 1: Atividades avaliativas selecionadas para a verificação da aquisição conceitual
(continua)

Atividade Avaliativa	Na prática
Exposição temática	Realizar uma composição ou uma exposição organizada, escrita normalmente, sobre determinada área conceitual. Ou então uma solicitação específica de relacionar dois ou mais conceitos (POZO, 1998).

Mapas conceituais	Construir mapas conceituais, ou mapas de conceitos, por meio de diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos (Moreira, 2016).
-------------------	--

Fonte: Adaptado de Frasson (2016); Moreira (2016) e Pozo (1998)

Um fator relevante para esta pesquisa que busca contribuir com a EJA, também demonstrado por Frasson (2016), refere-se ao ensino de conceitos e princípios, que remetem às condições do material e dos alunos. Ressaltando que o aspecto que vai definir o envolvimento dos alunos nas propostas e planejamentos didáticos não é a idade dos mesmos e sim o envolvimento pessoal e o compromisso que estão dispostos a assumir para com o próprio aprendizado.

Ou seja, não é a quantidade de material proposto para os alunos que vai gerar novos conceitos, mas a qualidade, pensando na significação desse material para a sua realidade. Desta forma apresentamos na Figura 4 o processo de aprendizagem de conceitos de forma significativa para o aluno.

Figura 4: Esquema do Processo da aprendizagem significativa e os conceitos como conteúdos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Frasson (2016, p.53)

Deste modo, atentamos para este processo da aprendizagem de conceitos por

meio da aprendizagem significativa conceitual e buscamos desenvolvê-la, para assim contribuir com a formação autônoma e integral dos alunos da EJA.

2.1.3 Aprendizagem Significativa Procedimental

Para a aprendizagem significativa procedimental é essencial que o aluno realize uma aprendizagem que possa atribuir significado a ela, de maneira profunda e funcional Frasson, Laburú & Zompero (2019), tornando a aprendizagem um ato consciente. Desta forma, a aprendizagem significativa procedimental atua como facilitadora na construção do saber no processo de aprendizagem, vital para o bom resultado da RporE.

A aprendizagem significativa procedimental busca em seu processo a utilização ações e estratégias técnicas que permitam aos alunos realizarem a manipulação prática, assim é preciso neste caso, saber dizer determinado conceito e saber fazê-lo na prática. Para compreendermos com maior clareza, Zabala (1998) pontua que ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir e espetar são exemplos de conteúdos procedimentais.

A aprendizagem procedimental apresentada por Zabala (1998) compõem-se de quatro ações: realizar ações ou estratégias que compõem o procedimento; a exercitação múltipla; a reflexão sobre a própria atividade e aplicação daquilo que se aprendeu em diferentes contextos. Embora a aprendizagem procedimental evidencie a assimilação de informações de maneira mecânica, ela oportuniza ao aluno a sua própria percepção de mundo, com o uso de estratégias por meio do domínio das técnicas.

Figura 5: Esquema representativo do Processo da aprendizagem significativa e os procedimentos como conteúdos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Martins (2018)

Corroborando para a aprendizagem significativa procedimental ser contemplada, algumas discussões de Zabala (1998), ao destacar que o aluno precisa realizar a aplicação de tal aprendizagem de maneira útil, em situações nem sempre previsíveis. Martins (2018) aponta que para exercitar a aprendizagem de conteúdos procedimental seria necessário repetições, mas alerta que é “essencial ser capaz de refletir sobre como realizar tal ação e as condições ideais em que será desenvolvida” (p. 25).

Desta forma Frasson (2016) também orienta que quanto mais o aluno realiza vínculos entre aprendizagens anteriores a ação que possui e os novos conhecimentos procedimentais, maior será o tipo de conexão entre eles. Na figura 5, podemos observar a dificuldade que a aprendizagem significativa procedimental tem em ser verbalizada, deste modo consideramos a sugestão de Frasson (2016) que é preciso, por parte do professor, realizar a observação das ações do aluno, buscando perceber a aprendizagem procedimental.

Visto o exposto acima e baseadas nas ações propostas por Zabala (1998), selecionamos a reflexão como atividade facilitadora da aprendizagem significativa procedimental. Entendemos que por meio da reflexão sobre a própria atividade o aluno, poderá de forma crítica e consciente, estabelecer quais são os pontos que conseguiu atingir e quais necessitam ser melhorados, conforme discute Frasson

(2016) “não basta repetir um exercício sem mais nem menos; para poder melhorá-lo, deve-se ser capaz de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso [...]” (FRASSON, 2016, p. 63).

Moreira (2011) complementa nossa discussão, quando traz reflexões sobre o sentido de que a formação do aluno autônomo, o torna capaz de planejar, executar e avaliar o sucesso de suas ações estratégicas, percebendo o sentido e a importância daquilo que está aprendendo. Freire (2011), analisa que “a consciência não se transforma através de cursos e discursos ou de pregações eloquentes, mas na prática sobre a realidade” (FREIRE, 2011, p.126), destacando a importância da problematização entre a teoria e prática para o estabelecimento de relações mais significativas, nas diferentes formas de proceder dos diferentes sujeitos no mundo. Visto isso, entendemos que o aluno constrói progressivamente a aprendizagem significativa procedimental, auxiliado pelas intervenções pedagógicas do professor e que a avaliação da mesma deve estar voltada para a “observação sistemática” de até que ponto os alunos sabem dialogar, debater e trabalhar em equipe (ZABALA, 1998 p. 207).

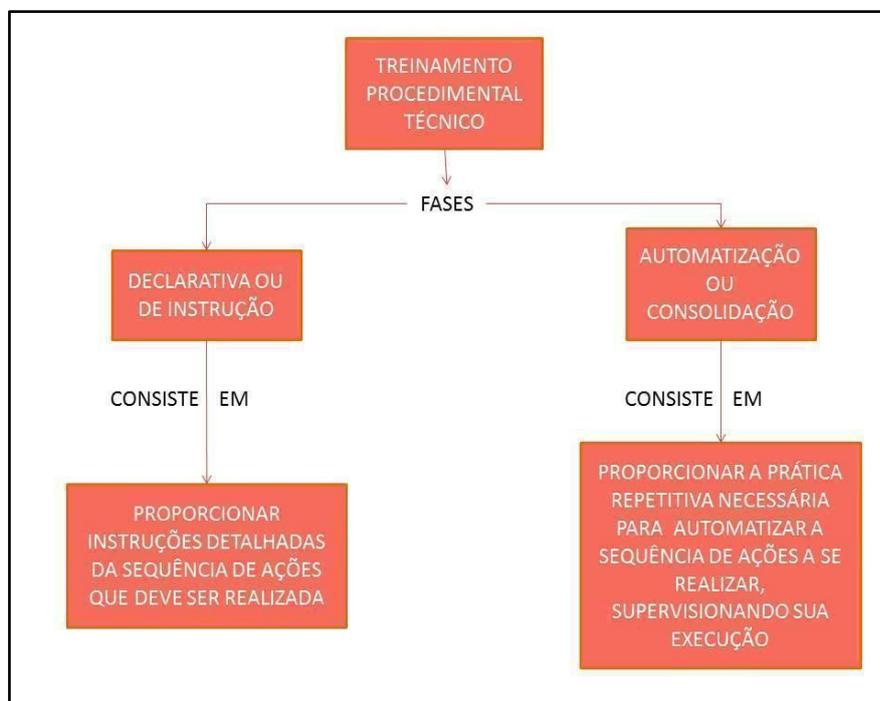
A proposta de Zabala (1998) concentra-se em desenvolver atividades abertas, que permitam ao docente observar atentamente como cada aluno transfere o conteúdo para a prática. Para organizar melhor a aprendizagem significativa procedimental na RporE adaptamos as duas fases (divididas em quatro etapas) de instrução de Pozo e Gómez Crespo (2009), divididas em treinamento procedimental técnico e estratégico. Neste sentido, não serão utilizadas como imposição técnica, mas como diretrizes orientadoras para a organização da aprendizagem significativa procedimental no decorrer da RporE, como defendem esses autores:

Obviamente, embora essas quatro fases respondam a uma sequência de construção e, portanto, deveriam orientar o sequenciamento dos conteúdos procedimentais no currículo de ciências, não devem ser entendidas como fases sucessivas; deve existir uma certa sobreposição e, inclusive, um contínuo ir e vir entre elas, na medida em que forem detectadas deficiências no processo de aprendizagem (POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009, p.54).

Como colocado na fala de Pozo e Gómez Crespo (2009), mesmo se tratando de uma sequência, as quatro etapas podem ser flexíveis, à medida que os alunos necessitem, além de serem facilmente adaptadas aos demais currículos de ensino. A primeira fase, treinamento procedimental técnico, apresentada na figura abaixo, traz

as duas fases e seus objetivos.

Figura 6: Esquema das fases no treinamento procedimental técnico

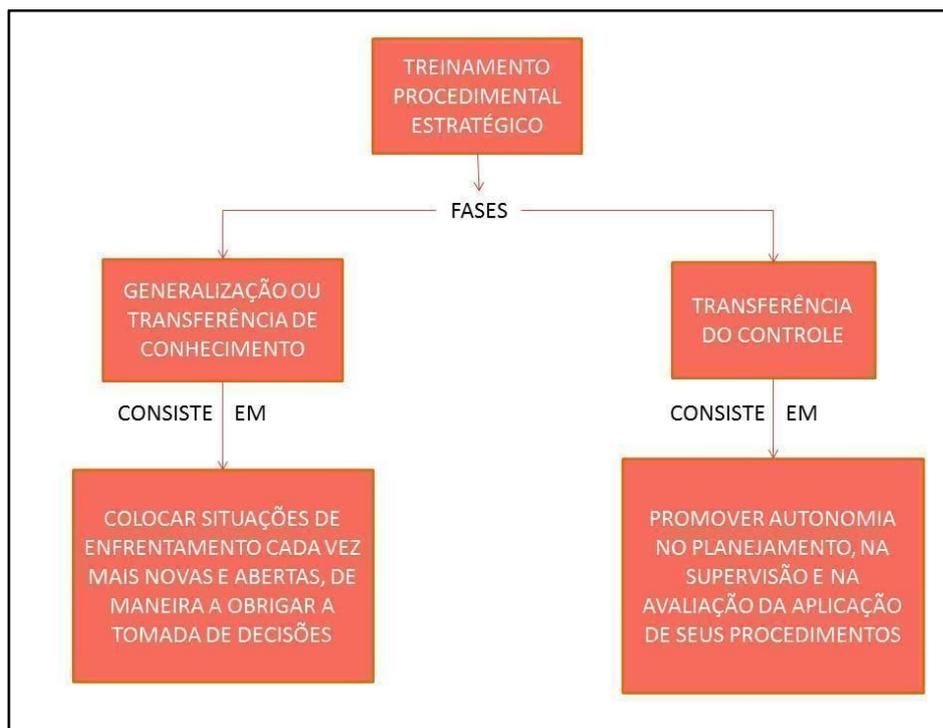


Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Pozo e Crespo Gómez (2009)

O objetivo desta fase procedimental técnico é que o professor apresente as instruções ou os modelos de ações direcionando a atividade proposta. Assim a aprendizagem de novos procedimentos ficará ancorada nos procedimentos prévios já aprendidos e utilizados pelo aluno. Amparada em Zabala (1998) no sentido de que, “o melhor caminho para fazê-lo é ajudar os alunos a alcançarem critérios que lhes permitam se auto avaliar, combinando e estabelecendo o papel que esta atividade tem na aprendizagem e nas decisões e avaliações que tomam” (ZABALA, 1998, p. 220).

Na fase procedimental estratégico a prioridade está voltada para que o aluno coloque em prática a sequência de ações da fase anterior e tem como objetivo conforme Pozo e Crespo Gómez (2009) condensar e automatizar a sequência de ações em uma técnica ou rotina treinada. Observadas na figura 7:

Figura 7: Esquema das Fases no treinamento procedimental estratégico



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Pozo e Crespo Gómez (2009, p.54)

Ao analisarmos as fases de treinamento procedimental, notamos que a proposta vai de encontro a promoção da autonomia do aluno por meio da reflexão, onde o aluno poderá escolher quais procedimentos ele precisará tomar para a resolução da atividade proposta. Conforme Frasson, Laburú & Zompero (2019), “a partir do momento em que os alunos dominam as técnicas necessárias para a realização de uma tarefa, eles podem começar a usá-las em planejamentos estratégicos” (FRASSON; LABURÚ; ZOMPERO, 2019, p.313).

Para realizar a avaliação da aprendizagem significativa procedimental utilizaremos neste estudo a solução de problemas, considerada por Frasson (2016) “[...] uma das atividades mais completas e úteis na avaliação da aprendizagem de procedimentos” (FRASSON, 2016, p. 65). Essa mesma autora, citada logo acima, estabelece que são classificados em: problemas qualitativos, problemas quantitativos e pequenas pesquisas. Adaptamos para a RporE a resolução de problemas por pequenas pesquisas, que se consiste em:

As pequenas pesquisas são atividades em que o aluno deve obter, as respostas para um problema por meio de um trabalho prático, tanto no laboratório escolar como fora dele. [...] têm como objetivo aproximar o aluno, mesmo que seja de uma forma muito simplificada, do trabalho científico mediante a observação e a formulação de hipóteses, ao mesmo tempo em que potencializam diversos procedimentos de trabalho (estratégias de busca, análise de dados, etc.). Da mesma

maneira, são úteis para estabelecer conexões entre os conceitos teóricos e suas aplicações práticas, enquanto ajudam na transferência dos conhecimentos escolares para contextos mais cotidianos (POZO; GOMÉZ CRESPO, 2009, p. 67).

Pozo & Gómez Crespo (2009) oferecem possibilidades, passíveis de adaptações, sobre a avaliação da aprendizagem significativa procedimental por resolução de problemas por pequenas pesquisas. E a partir deste exemplo, consideramos que seus objetivos promovem excelentes contribuições em nosso trabalho com a RporE, que “busca introduzir o aluno nos procedimentos para *fazer ciência*” (POZO & GOMÉZ CRESPO, 2009, p. 67, grifo do autor), a aproximação do aluno aos procedimentos do trabalho científico, neste caso, iniciam-se na “curadoria de conteúdo”, realizada pelo docente, no sentido de “orientar a pesquisa, escolhendo o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda para que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis” (MORAN, 2015, p.24).

2.1.4 Aprendizagem Significativa Atitudinal

A aprendizagem significativa atitudinal busca assegurar ao aluno a elaboração de reflexões pessoais sobre sua conduta e atitude, com o objetivo de avaliar como elas interferem na sociedade. Neste sentido a RporE, tem características importantes no que diz respeito ao trabalho em grupos, levando o aluno a perceber as suas potencialidades e limites, como percebem também as dos colegas de grupo, buscando soluções para cooperar e resolver os desafios propostos. Como apontam Frasson, Laburú & Zompero (2019) que com a aprendizagem significativa atitudinal o “indivíduo precisa avaliar, elaborar (ou reelaborar) suas condutas a partir da reflexão sobre os modos de agir que ele, ou pessoas próximas a ele, mantêm” (FRASSON, LABURÚ & ZOMPERO, 2019, p. 315).

Deste modo concordamos com os autores que a “abordagem dos conteúdos atitudinais na sala de aula precisa ser realizada para além da imposição de normas e valores, deve levar o aluno a reflexões pessoais sobre suas condutas, e mais, sobre como suas atitudes interferem na sociedade” (FRASSON, LABURÚ & ZOMPERO, 2019, p. 313). Conforme Zabala (1998) e Frasson (2016) os conteúdos atitudinais estão divididos em: valores, normas e atitudes ou juízos de valor. Deste modo Zabala

(1998) exemplifica os valores como: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade etc.

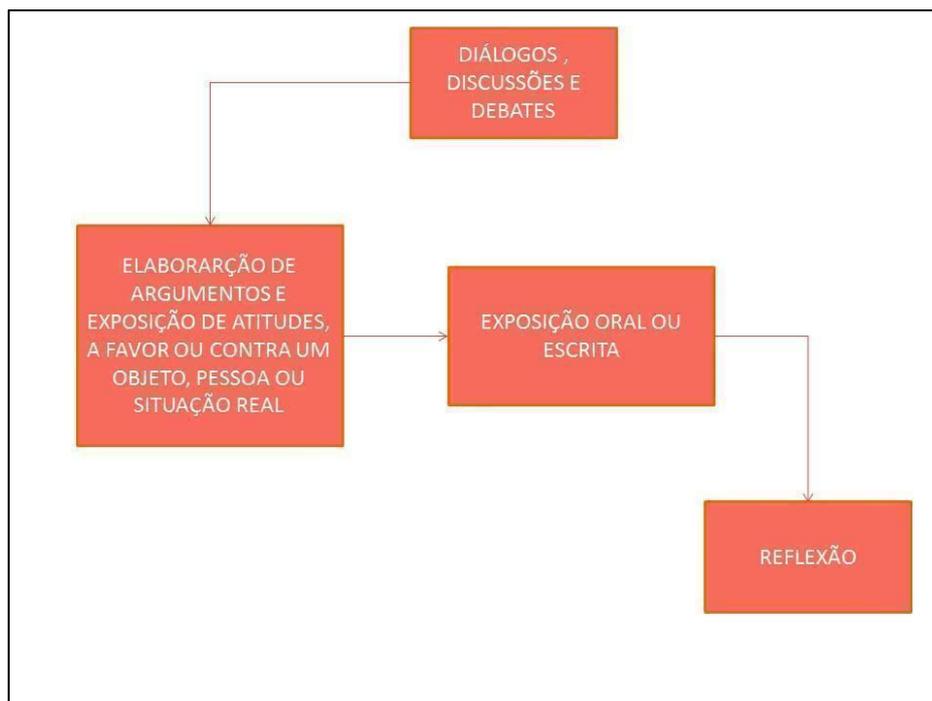
Em relação às normas, o componente condutal é o mais presente na ação do indivíduo, que na visão de Frasson (2016), “o indivíduo está subjugado às expectativas compartilhadas pelos membros do grupo que ditam o comportamento que se considera adequado ou inadequado em diferentes situações” (FRASSON, 2016, p.69). O componente afetivo está presente em relação às atitudes, que Zabala (1998) e Frasson (2016) julgam variarem desde determinações basicamente intuitivas, com um grau de automatismo e pouca reflexão das razões que as justificam, até atitudes bastante refletidas, fruto de uma consciência dos valores que a regem.

A chave do ensino de conteúdos atitudinais segundo Pozo & Gómez Crespo (2009) não está nos discursos éticos, mas sim nas atitudes, individuais ou coletivas, que o aluno realiza por meio de componentes comportamentais, cognitivos e afetivos. Ou seja, a aprendizagem significativa atitudinal está relacionada às atitudes do próprio aluno, às atitudes de seus colegas e às atitudes dos docentes. Zabala (1998) aponta que a aprendizagem de conteúdos atitudinais supõe:

um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p.48).

Frasson (2016) infere que “é preciso que o professor esteja apto para mediar o processo de formação e mudança atitudinal” (FRASSON, 2016, p. 70), para isso é necessário utilizar a vinculação afetiva. Para este estudo, buscamos promover a reflexão e a mudança de atitude dos alunos, por meio da técnica de diálogos, discussões e estudos.

Figura 8: Esquema da Técnica de diálogos, discussões e estudos para a aprendizagem significativa atitudinal



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Zabala (1998)

Consideramos a técnica de diálogos, discussões e estudos para ser utilizada em nossa proposta da RporE pois é possível, por meio dessa atividade, baseada em diálogos e discussões, perceber os componentes cognitivo, afetivo e condutal do aluno. Conclui Frasson (2016) e concordamos com ela que de uma forma geral, a expressão atitudinal não é construída lógica e coerentemente. As atitudes incluem comunicação tanto quanto experiência subjetiva. Pozo & Gómez Crespo (2009) destacam três atitudes que devem ser promovidas entre os alunos, que são: atitudes com respeito à ciência, atitudes com respeito à aprendizagem da ciência e atitudes com respeito a implicações sociais da ciência.

Deste modo essas atitudes, podem ser adaptadas a qualquer atividade proposta aos alunos. Ainda conforme Frasson (2016) a socialização que a escola oferece, pode proporcionar modelos de atitudes no contexto social que ela se insere, além de o professor ter a possibilidade de utilizar o material de ensino, desenvolvendo hábitos de conduta, possivelmente podem ser realizadas a partir das três atitudes levantadas por Pozo & Gómez Crespo (2009). Complementa Frasson (2016) afirmando que “que a formação e a mudança atitudinais são um processo complexo de interação social” (FRASSON, 2016, p. 76).

Visto isso, a avaliação da aprendizagem significativa atitudinal deve ser realizada dia a dia, na observação do comportamento dos alunos, contudo também

aponta Zabala (1998) a importância do ambiente escolar. Justifica que, para conhecer os avanços e as dificuldades nas aprendizagens dos conteúdos atitudinais a “observação sistemática” deverá ser o meio de verificar as “opiniões, as atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, nas distribuições das tarefas e responsabilidades” (ZABALA, 1998, p. 209).

Partindo de tais considerações, também coerentes com os apontamentos de Moran (2017) no sentido de que as transformações que têm acontecido em nossa sociedade e no mundo todo requerem uma educação “flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada” (MORAN, 2017, p. 01) que contemple a aprendizagem significativa, conceitual, procedimental e atitudinal. Assim, as concepções acerca da aprendizagem significativa por meio das metodologias ativas, estão relacionadas e se entrecruzam com o ensino híbrido, possibilitando realizar uma junção entre ambas. As metodologias ativas são estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser organizadas por meio dos modelos de ensino híbrido, “com muitas combinações” (MORAN, 2017, p. 04).

CAPÍTULO III

ENSINO HÍBRIDO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

Com a mudança no setor industrial, no qual o ensino estava voltado para o disciplinamento do trabalho eficiente nas fábricas, o cenário passa a sofrer mudanças na sociedade pós-industrial, que tem como base de serviço a informação, como esclarece Barreto (2019). Conforme Xoteslen (2018) o modelo de escola industrial está em uso há muito tempo, e este modelo prevê a separação dos alunos em séries e por idades. O autor afirma que “com o passar do tempo, este modelo mostra-se falido, pois é visível o desinteresse por grande parte dos estudantes” (XOTESLEN, 2018, p.16).

Contudo concordamos com (BACICH & MORAN, 2015, p. 45) quando afirmam que a educação “sempre foi misturada, híbrida, combinando diferentes espaços, metodologias e públicos”. No entanto com as mudanças globais e tecnológicas, o ensino híbrido ou *blended learning*¹⁷ vem se tornando cada vez mais presente nas discussões sobre as MA, visto que trazem possibilidades que podem contemplar os objetivos de formação integral. Bacich (2016) abre uma reflexão sobre as definições de *blended learning*, afirmando que está voltado para os princípios da educação a distância (EaD), visto que a carga horária *on-line* não ocorre no ambiente físico da unidade de ensino. Diferentemente do ensino híbrido que “na maioria das vezes ocorre no ambiente “físico” da escola” (p. 73).

Neste sentido, buscamos por meio desta pesquisa promover adaptações para a integração de educação, cultura e trabalho, contribuindo com o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio do ensino híbrido, que é uma das alternativas para trabalharmos as, metodologias ativas. Consoante com Moran,

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz

¹⁷ *blend*, na língua inglesa, significa combinar, misturar, ou seja, um modelo de ensino e aprendizagem que combina ensino presencial (tradicional) e ensino *on-line* (*e-learning*) como uma possibilidade que responda a uma demanda (ANDRADE; SOUZA 2016, p 03).

contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2017, p. 24).

O ensino híbrido é definido por Jiupato (2020) como “um sistema educacional formal, com o planejamento e a intencionalidade pedagógica que o termo exige, onde o estudante tem parte de suas atividades *on-line*, não necessariamente no ambiente escolar e apresenta certo controle sobre seu tempo, escolha do lugar, do caminho e do ritmo” (JIUPATO, 2020, p. 33). O autor complementa que por existir planejamento e intencionalidade, esse modelo integra o *online* e o presencial, permitindo a personalização do ensino. Caversan (2016) conceitua o ensino híbrido como “um conjunto de propostas que unidas formam uma metodologia inovadora, cujo objetivo é inserir o estudante no aprendizado, tirando-o do estado de passividade e atribuindo-lhe um papel fundamental na construção do seu próprio conhecimento” (CAVERSAN, 2016, p.40).

Neste sentido Moran (2015) afirma que a “educação está cada vez mais *blended*, híbrida” (p. 08). E o ensino híbrido consegue alinhar, conforme Bravin, Nunes e Sondermann (2017) o melhor tanto da educação quanto das tecnologias, e destacam “a flexibilidade de tempo e o espaço do ensino *online* e o apoio presencial do professor na realização de tarefas, compreensão ou ampliação de conceitos” é uma combinação de elementos que podem contribuir com a qualidade do ensino.

As características do ensino híbrido apontadas por Moran (2017) agregam uma série de possibilidades para que o docente possa levar inovação para seus alunos, desenvolvendo uma aula dinâmica e que despertará no aluno um olhar mais atrativo para participar das atividades propostas. Desta forma, compreendemos que a combinação de uma metodologia ativa de ensino com as tecnologias, organizadas e bem planejadas podem favorecer o protagonismo do aluno, como afirma Moran:

A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo (MORAN, 2017, p.23).

Atentamos para as orientações de Moran (2017) no sentido de que com as novas possibilidades de ensino que articula tecnologias e educação, o docente precisa estar cuidadoso em relação aos rumos que seu papel tem tomado. Este mesmo autor

aponta que “o papel principal do especialista, do docente é o de orientador, de tutor de estudantes individualmente e das atividades em grupo, em que os alunos são sempre protagonistas” (MORAN, 2017, p.24). Desta forma,

O papel do professor nos projetos inovadores é muito mais amplo e avançado: É o de desenhador de roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, de mediador avançado que não está centrado só em transmitir informações de uma área específica. O professor é cada vez mais um *coach*, que orienta o aprendiz, uma pessoa que ajuda os estudantes a elaborarem seus projetos de aprendizagem (MORAN, 2015, p.19).

Neste sentido, nos preocupamos com a fala de Bacich (2016) que aponta como dificuldade para a implantação das tecnologias no contexto educacional brasileiro, o estigma de ensino tradicional onde o professor é o centro do processo de ensino aprendizagem. No entanto, concordamos com essa autora sobre a importância no equilíbrio entre abordagens didáticas e a inserção das tecnologias digitais. Essa autora enfatiza também que “o papel do professor, ao fazer uso das tecnologias digitais, baseado nos objetivos de aprendizagem que pretende atingir, supõe, portanto, uma análise da abordagem pedagógica mais adequada a ser utilizada” (BACICH, 2016, p. 58).

Tomamos como referência o exemplo citado por Bacich (2016) sobre como o docente pode orientar e mediar o uso de recursos tecnológicos na elaboração de uma aula ativa. Assim o professor pode despertar no aluno o ato da reflexão, propondo comparações com conteúdo e informações encontradas na internet, verificando com informações reais, como o caso da criação de vacinas (BACICH, 2016, p. 59-60). O aluno terá inúmeras informações sobre o tema em diferentes *sites*, mas o professor poderá propor a comparação com carteirinhas de vacinação dos colegas, gerando possibilidades de um trabalho interdisciplinar de pesquisa e comparação, estabelecendo a reflexão ativa dos alunos envolvidos, em relação às informações encontradas sobre o tema abordado.

Percebemos que o professor agregará os saberes de sua formação docente inicial aos saberes relativos ao uso das tecnologias, orientando o aluno em relação ao seu uso, promovendo também aprendizagem significativa conceitual, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal. Moran (2018) esclarece sobre o termo “curadoria”, que implica na seleção de conteúdos e plataformas que contribuam ativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Jiupato (2020), "no Ensino Híbrido, o papel do professor passa de transmissor de conteúdo para o de curador e orientador, pois ele escolhe o que é relevante e ajuda os alunos a significar os conteúdos nos materiais e atividades disponíveis" (Jiupato, 2020, p. 34). Então Bacich (2016) considera importante que o professor tenha clareza, no sentido de reconhecer que os estudantes podem apresentar habilidades no uso das tecnologias digitais, "mas nem sempre sabem como selecionar, interpretar, organizar e comunicar de forma eficiente os conteúdos que encontram" (BACICH, 2016, p. 61).

Desta forma o aluno muda também o seu papel, a partir do encaminhamento metodológico do professor e desenvolve aspectos pontuados por Pozo & Gómez Crespo (2009) no sentido de que os estudantes mostram dificuldades em relacionar teoria e prática, ou até mesmo em realizar uma pesquisa mais rigorosa que atenda não só o conceito, mas também os procedimentos e atitudes.

O objetivo ao inserir o uso das tecnologias digitais no contexto educacional, com olhar voltado para a EJA, neste caso, e amparados por diferentes teorias e teóricos, como Zabala (1998), Pozo & Gómez Crespo (2009), Freire (2011) e Moran (2018) é proporcionar uma aula personalizada, visto que o aluno possa desenvolver uma postura reflexiva em relação aos conteúdos propostos. Sabemos por todo o exposto anteriormente, que a EJA é uma modalidade de ensino que apresenta alunos de diferentes faixas etárias, com culturas e conhecimentos diversificados. Também, percebemos o atendimento a um público que apresenta vivências e experiências que podem agregar valores aos conteúdos didáticos previstos na grade curricular.

Cabe ao professor utilizar o ensino híbrido para promover a personalização do ensino, assim Xoteslen (2018) complementa sobre esta questão, afirmando que o "princípio norteador que as pessoas aprendem de formas distintas e em ritmos diferenciados, além de considerar os conhecimentos, as habilidades, os interesses e as emoções adquiridas ao longo da vida" (XOTESLEN, 2018, p.17). Neste sentido, a avaliação dos estudantes seguindo o modelo de EH também considera o princípio da personalização, e busca ampliar o olhar do docente para a observação holística do desenvolvimento do aluno. As considerações de Xoteslen (2018) dão suporte para repensarmos essa questão, de maneira que considere a aprendizagem significativa conceitual, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal:

A avaliação dos estudantes é outro ponto a se considerar nesta proposta de utilização do ensino híbrido. Não há que se resumir a duas ou três provas durante um bimestre ou trimestre. Pode-se avaliar o aluno utilizando-se as plataformas digitais a cada período determinado pelo professor (aula, semana ou mês) de acordo com o planejamento desenvolvido de aprendizagem, o que permite acompanhar a evolução ou as dificuldades pontuais que os estudantes estão encontrando, e, assim, atendê-los sempre que apresentem dificuldades de prosseguir em seus estudos (XOTESLEN, 2018, p. 22).

Bacich (2016) destaca que “Avaliar não é fim. Avaliar é processo” (BACICH, 2016, p. 61). Desta forma o conjunto de habilidades e competências de cada aluno passa a ser considerada, não apenas pelas respostas formais de uma prova aplicada no final de um bimestre, mas pondera por meio de observações o desenvolvimento global do aluno. Mas, isso não significa que as formas tradicionais de avaliação são descartadas, as avaliações, por meio, por exemplo, de plataformas digitais, permitem como afirma Bacich (2016) um processo de replanejamento da ação educativa, e a análise de todo o desenvolvimento e planejamento do ensino-aprendizagem.

Ao planejar o trabalho a ser efetivado com os alunos, o professor pode de acordo com Bacich (2016) realizar uma avaliação inicial que prevê a identificação de conteúdo e habilidades que compõem o currículo, evidenciando os objetivos de aprendizagem a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Ao realizar esse levantamento inicial, o docente elabora o plano de atividades ou plano de aula, para alcançar os objetivos de aprendizagem. A autora considera que a utilização das tecnologias digitais torna essa etapa mais rápida e eficiente, tanto para o aluno como para o professor.

Um exemplo, apontado por Bacich (2016) é o uso de formulários do *Google*¹⁸, que “organiza a coleta de dados e oferece relatórios com informações como a porcentagem de alunos que escolheu uma determinada resposta” (BACICH, 2016, p. 63). Ainda conforme essa autora, esses relatórios têm como finalidade a organização de estratégias, que facilitam o ensino-aprendizagem dos alunos de forma individual, pensando na personalização do ensino. Segundo Moran, a avaliação é:

[...] um processo contínuo, flexível, que acontece de várias formas: avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção (do percurso - portfólios digitais, narrativas, relatórios, observação), avaliação por rubricas – competências pessoais, cognitivas, relacionais, produtivas – avaliação dialógica, avaliação por pares, autoavaliação, avaliação online, avaliação integradora, entre outras.

¹⁸ <http://www.google.com/forms/about/>

Os alunos precisam mostrar na prática o que aprenderam com produções criativas, socialmente relevantes, que mostrem a evolução e percurso realizado (MORAN, 2017, p.27).

Desta forma a personalização do ensino, busca estratégias pedagógicas voltadas à promoção do desenvolvimento dos estudantes de maneira individualizada, respeitando as limitações e os talentos de cada um. Leva em consideração que os alunos aprendem de formas e ritmos diferentes, já que também são diversos seus conhecimentos prévios, competências e interesses. Neste sentido as tecnologias digitais mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podendo ser utilizadas em alguns casos plataformas adaptativas, para as dificuldades específicas segundo Moran (2017) elas facilitam com as múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos ou individualizada.

Como já vimos no capítulo anterior, as metodologias ativas apresentam possibilidades e potencial para que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e condutal dos alunos, para que possa ser trabalhado gerando novas aprendizagens a partir daquilo que eles já conhecem, preconizando suas ações como centro deste processo de ensino-aprendizagem. Moran (2015) e Jiupato (2020) julgam que as metodologias ativas são o ponto de partida para a reflexão e reelaboração de novas práticas. É imprescindível que a aprendizagem por meio da metodologia ativa seja “a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciaram depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015, p. 19).

Neste sentido concordamos com Xoteslen (2018) quanto à inserção das tecnologias digitais, por ser um modelo flexível, não depende exclusivamente de tecnologias *online*, podendo ser utilizado, conteúdos *offline*, conteúdos baixados previamente, de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido. Consideramos importante afirmação dos autores Silva, Cerutti & Lubachewski (2018) no que diz respeito aos desafios para a adaptação das tecnologias digitais na educação brasileira:

O grande desafio educativo, na atualidade, consiste na adaptação da tecnologia digital como aporte para a sala de aula. Fazer uso de ferramentas que auxiliem o professor durante as aulas, ou seja, um recurso que possa ser utilizado para aprimorar o processo de aprender, conseqüentemente, fazer com que o aluno demonstre estar atento com o que está acontecendo tanto nas aulas, como no mundo (SILVA; CERUTTI; LUBACHEWSKI, 2018, p.01).

Outro desafio apontado por Moran (2017) é “combinar qualidade com quantidade, planejamento pedagógico estruturado e flexível; atender a muitos ao mesmo tempo e conseguir que cada um encontre sentido e relevância, podendo personalizar ao máximo o processo de aprender” (MORAN, 2017, p. 25). Atentamos também que as metodologias ou as teorias de aprendizagens não são a solução definitiva para a questão que tange a equidade e a qualidade do ensino no Brasil, compartilhamos da fala de Moran (2015) de que é necessário desenvolver e apoiar projetos inovadores, realizar pesquisas para embasar políticas públicas, oferecer formação para profissionais da educação e para lideranças de diversas áreas capazes de contribuir para as transformações sociais no Brasil.

Pensando nos desafios que o docente pode encontrar para colocar em prática o ensino híbrido, buscamos compreender a estrutura desse modelo de ensino, e que segundo Moran (2015) considera ter dois caminhos para implementar essa proposta: o primeiro diz respeito ao que Horn & Staker (2015) denominam de sustentado e Moran (2015) chama de mudanças progressivas. O segundo Horn & Staker (2015) classifica como disruptivo e Moran (2015) de mudanças profundas.

Optamos neste trabalho por utilizar as definições de Horn & Staker (2015), para que sejam melhor apresentadas. Os modelos sustentados mantêm o modelo curricular proposto em disciplinas, mas a prioridade é o envolvimento do aluno por meio das metodologias ativas. Moran (2015) exemplifica as metodologias ativas para essa proposta com o “ensino por projetos, o ensino híbrido ou a sala de aula invertida” (MORAN, 2015, p. 17).

Já os modelos disruptivos trazem mudanças que prevê um ensino “sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores” (MORAN, 2015, p. 17). Assim a figura 8, logo abaixo, traz melhor compreensão dos modelos sustentados e disruptivos.

Os modelos disruptivos podem ser organizados em diversas formas e modelos, podendo ser: *Flex*, *À La Carte* e Virtual Enriquecido ou Rotação Individual, como demonstrado acima, são segundo Bravin; Nunes & Sondermann (2017), “inovações disruptivas, pois provocam rupturas na sala de aula tradicional posicionando o ensino *online* como questão central. Também se enquadra nessa descrição o submodelo Rotação Individual” (BRAVIN, NUNES & SONDERMANN, 2017, p. 08). Esses autores,

conceituam as inovações disruptivas, onde “o ensino *online* prevalece sobre o presencial, flexibilizando tempos e espaços de aprendizagem, abrandando, por tanto, o imperativo da presença física do aluno junto à escola ou ao professor diariamente e em horários determinados” (BRAVIN, NUNES & SONDERMANN, 2017, p. 06).

O modelo Flex, prevê o desenvolvimento das atividades essencialmente de forma *online*, nas definições de Horn & Staker (2015, p.47), “o termo refere-se a cursos ou matérias em que o ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que às vezes direcione os estudantes para atividades presenciais”. Neste caso, segundo os autores Silva; Cerutti & Lubachewski (2018) “os alunos têm como objetivo seguir um roteiro criado pelo professor onde desenvolveram, individualmente independentemente da modalidade de ensino, sendo que o professor deve estar na mesma localidade que o aluno” (SILVA, CERUTTI & LUBACHEWSKI, 2018, p.10).

Este modelo busca “atender as necessidades individuais de cada aluno, ou ainda de acordo com as especificidades de cada um, podendo ser adaptada conforme o grau da dificuldade em que os discentes se encontram no momento” (SILVA, CERUTTI & LUBACHEWSKI, 2018, p.10). O diferencial, neste caso é que os a presença do professor que é indispensável, seu papel é o de orientador de forma presencial, podendo propor projetos e discussões. Conforme Horn & Staker (2015) alguns cursos no modelo Flex, utilizam projetos e discussões para enriquecer e aprofundar a aprendizagem.

O modelo à La Carte, segundo Horn & Staker (2015), é utilizado mais comumente no ensino médio, pois os alunos realizam “qualquer curso ou disciplina inteiramente on-line enquanto também frequentam uma escola física tradicional” (HORN & STAKER, 2015, p. 49). Neste modelo, os objetivos gerais são colocados pelo professor, e os alunos têm a responsabilidade de organizar e realizar as atividades.

Este modelo de ensino requer maturidade e comprometimento na sua realização, pois, os objetivos traçados juntamente com o professor da disciplina ou do curso em questão, possibilita que os alunos escolham em que local querem realizar as atividades, na escola, em casa ou em outro local. Neste formato de ensino, o professor terá papel de tutor, auxiliando os alunos de forma *online*, em tempo real. Silva; Cerutti & Lubachewski (2018) esclarecem que este modelo “possibilita que o aluno possa dedicar tempo dos estudos para algo que não é oferecido nas escolas, às vezes por falta de tempo ou até mesmo pela falta de estrutura das escolas, e ainda

possibilita que os mesmos possam fazer outras atividades curriculares além daquelas que estão fazendo no espaço escolar” (SILVA, CERUTTI & LUBACHEWSKI, 2018, p.09-10).

O modelo Virtual Enriquecido são, de acordo com Horn & Staker (2015) “cursos que oferecem sessões de aprendizagem presencial, mas permite que os estudantes façam o resto do trabalho on-line, de onde eles preferirem” (HORN & STAKER, 2015, p.50). Ou seja, os recursos virtuais são mesclados com momentos presenciais, em sala de aula, podendo ser esses encontros, divididos em momentos em que os alunos estarão em casa e momentos em que os alunos terão que ir até a escola.

O papel do professor, está profundamente ligado ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, orientam Horn & Staker (2015) que os professores podem personalizar os momentos em que os alunos terão aulas presenciais, conforme o seu progresso, a frequência das aulas presenciais será determinada conforme o desenvolvimento do aluno, se estiver com o desenvolvimento abaixo do esperado, o aluno terá aulas presenciais com mais frequência. Neste modelo, as atividades presenciais são obrigatórias, mas os encontros com o professor não acontecem todos os dias da semana. Dos modelos disruptivos, esse é o que exige maior mudança de postura de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado, pois ele rompe com os modelos de ensino tradicional brasileiro.

E por fim o modelo de Rotação Individual, que é considerado disruptivo, e trata-se de um modelo que implica a personalização do ensino-aprendizagem de forma individual,

As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais (HORN; SATKER, 2015, p.45).

O principal objetivo deste modelo, é personalizar as atividades para cada aluno, atendendo às necessidades individuais. Assim, os alunos seguem um roteiro individual personalizado, elaborado para a realização diária das atividades. Silva, Cerutti & Lubachewski (2018), chamam a atenção para a principal diferença deste modelo de rotação para os demais, no sentido de que “foi pensado ou até mesmo elaborado para as necessidades dos alunos em determinados níveis em que seu conhecimento se encontra, ou até mesmo, as dificuldades em que os mesmos

encontram em determinada matéria ou disciplina em questão” (SILVA, CERUTTI & LUBACHEWSKI, 2018, p. 09).

Assim, analisamos os modelos sustentados e disruptivos e escolhemos o caminho que propõem o modelo de ensino híbrido sustentado, realizando adaptações conforme a realidade dos alunos da EJA. Caversan (2016) nos apresenta que o ensino híbrido por Rotação, é subdividido em: Rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida; sendo ajustáveis às condições de trabalho conforme as disponibilidades do professor. Bacich esclarece que no modelo de rotação,

os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou de acordo com a orientação do professor. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leituras e, necessariamente, uma atividade *on-line* (BACICH, 2016, p. 75).

Desta forma, apresentamos como fonte de informações os modelos sustentados, iniciando pela sala de aula invertida. Que apresenta uma proposta de oferecer de forma *on-line*, ao aluno o conteúdo (teoria) antecipadamente, conforme o currículo previsto pelo professor, por meio de uma tecnologia digital. Assim o aluno realiza em casa, o estudo prévio desse conteúdo e em sala de aula poderá tirar dúvidas, discutir o tema com os demais colegas e realizar atividades. Segundo Bacich, a sala de aula invertida é considerada “a porta de entrada para o ensino híbrido” (BACICH, 2016, p. 77).

O laboratório rotacional requer que a unidade escolar tenha laboratório ou computador e os alunos iniciam as atividades na sala de aula intercalando com o laboratório ou computador. De acordo com o autor, “os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco na nas ações convencionais que ocorrem em sala de aula” (BACICH, 2016, p. 76). Nesse caso, o modelo é considerado sustentado, por não romper com o modelo tradicional de ensino, mas usa o ensino *on-line* atendendo as necessidades de cada aluno.

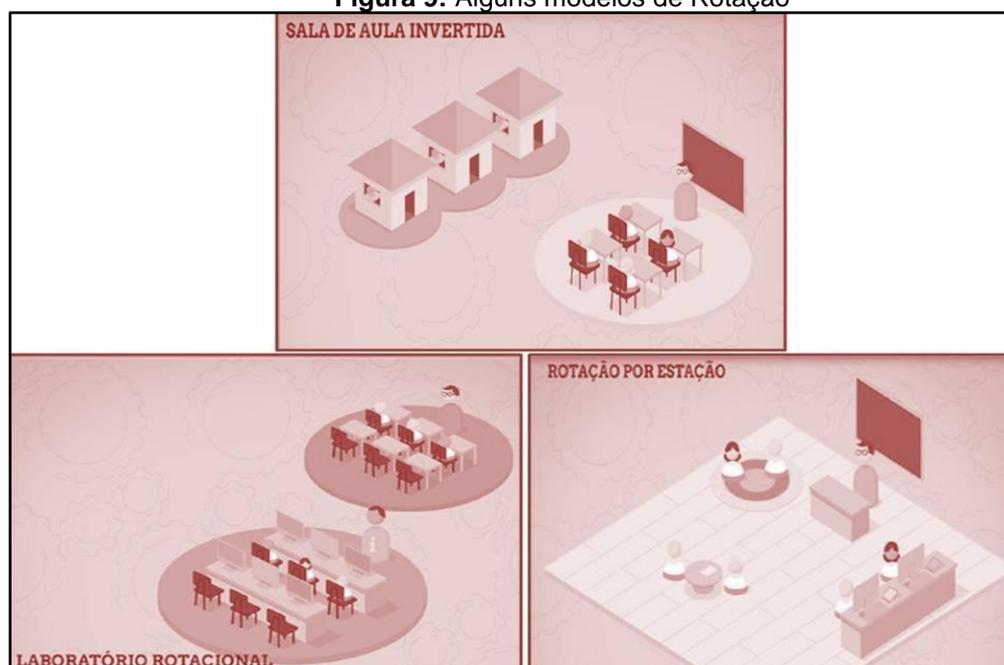
Já a RporE, conforme Christensen, Horn & Staker (2013) definem como “rotação de turmas ou rotação de classes”, e preconiza o “revezamento dos alunos dentro do ambiente de sala de aula” (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p. 27). No entanto, os modelos de Rotação permitem ao professor realizar adaptações

conforme a realidade educacional, mantendo as características do ensino híbrido e visando o envolvimento do aluno nas atividades. Abaixo, na figura 9, podemos observar os modelos sustentados de rotação: sala de aula invertida, laboratório rotacional e rotação por estações.

Dentre as opções de modelos sustentados e analisando a realidade dos alunos da EJA participantes desta pesquisa, optamos pelo modelo de rotação por RporE, destacando que foram necessárias adaptações, para que o modelo escolhido encaixasse no modelo de aulas não presenciais. Assim, descreveremos com maior detalhamento nos próximos capítulos.

Acreditamos ser uma possível ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizado que articule a aprendizagem significativa conceitual, atitudinal, procedimental com a formação para o mundo do trabalho. Despertando o interesse dos alunos e direcionando-os para a formação autônoma, crítica e reflexiva.

Figura 9: Alguns modelos de Rotação



Fonte: Adaptado de Bacich, 2016, p. 77.

Concordamos com (CAVERSAN, 2016), que o professor pode atender de forma mais individualizada aqueles alunos que apresentarem maior dificuldade, já que a turma pode ser dividida em pequenos grupos de trabalho. O que consideramos muito importante em relação às possíveis especificidades que normalmente são encontradas em salas de aula da EJA.

Para tanto, faz-se necessário relembrarmos o percurso da história da EJA, de

acordo com Almeida & Corso (2015) no seguinte aspecto: “a história da Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Brasil é permeada pela trajetória de ações e programas destinados à educação básica e, em particular, aos programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo” (ALMEIDA & CORSO, 2015, p. 1285). Procuramos por meio da colaboração do ensino híbrido no modelo de RporE promover recursos que mobilizem tanto os alunos como os professores, no sentido de constituir a perspectiva de formação consciente, crítica, onde o aluno poderá compreender a teoria por meio da prática e vise e versa, tomando rumos mais amplos, que vão além do estigma descrito acima.

3.1 Rotação por Estações: conceito e possibilidades frente às aulas não presenciais de 2020.

Consideramos a realidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, optamos pela RporE, como ferramenta que possa possibilitar a aprendizagem significativa voltada a atender um público que não conta com a modalidade de EPT, mas carece de ensino que busque proporcionar mais autonomia e formação para compreender o mundo em que vivem. Neste sentido, faz-se necessário agregar nas estações de aprendizagem educação para vida e para o trabalho.

Assim, acreditamos que com a RporE as especificidades dos alunos da EJA possam ser trabalhadas de acordo com a premissa de personalização do ensino. Como aponta Freire (2015), o aluno é um ser ativo no processo, enquanto está sendo ensinado também ensina e o professor ao ensinar também aprende e assim se constituem sujeitos que aprendem juntos para que a escola seja um lugar mais acessível e promotor contra hegemônico do pensamento crítico e da cidadania. Moraes (2019) baseada nas informações do Instituto *Christensen*¹⁹ aponta que a RporE “já funcionava em escolas de ensino fundamental dos Estados Unidos há décadas” (MORAES, 2019, p. 36). Segundo a autora:

A KIPP *Empower Academy*, localizada no sul de Los Angeles que, em 2012/2013, ensinou cerca de 330 alunos de educação infantil à 2ª série Ensino Fundamental por esse modelo. Os alunos foram divididos em turmas heterogêneas de 29 estudantes, que ao longo do dia se revezavam em um roteiro fixo entre ensino o ensino *on-line*, lições em

¹⁹ Disponível em: www.christenseninstitute.org

pequenos grupos com os professores mentores e lições em pequenos grupos de intervenção (MORAES, 2019, p.36)

Desta forma a RporE segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisani pode ser definida como uma atividade em que:

Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas *on-line* que, de certa forma, independem do acompanhamento do professor (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

A partir de tais afirmações realizamos um levantamento, baseado em publicação sobre a RporE, que descreve o modelo de ensino híbrido e sua prática no Brasil. Desta forma, selecionamos oito pesquisas, dos últimos cinco anos, que consideramos importantes no sentido de analisar quais experiências estão sendo realizadas no Brasil em relação a RporE. Iniciamos por um estudo realizado em 2016, intitulado: Estudo do Método de Rotação por Estações para o desenvolvimento de diferentes linguagens, de autoria de Matheus Ireno da Silva, Bárbara Scola Rodrigues, Pedro Miranda Júnior, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, Stefani Paula de Faria Policarpo. Foi desenvolvido com alunos do ensino médio regular, da rede pública, e os autores concluíram que:

[...] pôde-se observar o desenvolvimento dos alunos quanto às capacidades de articulação de informações e de reflexão com o uso das linguagens trabalhadas [...] Outro aspecto que foi observado é que por estarem agrupados, os alunos apresentaram empenho e auxiliaram os demais [...] Os conteúdos atitudinais também puderam ser observados ao longo do desenvolvimento da atividade, pois todos os alunos participaram, levantaram questões, demonstraram responsabilidade com a execução da atividade, discutiram entre si para responder da melhor forma as questões propostas, demonstrando empenho e dedicação (SILVA; RODRIGUES; MIRANDA JÚNIOR; MARQUES; POLICARPO, 2016,p. 11-12) .

Em seguida o estudo de Eliana Cristina Nogueira Barion e Nádia Cristina de Azevedo Melli, no ano de 2017 com o título: Os Modelos de rotação por estações e laboratório rotacional no ensino híbrido do curso técnico de informática semipresencial: um novo olhar dentro e fora da sala de aula. Este estudo estava em andamento como modelo de projeto em um curso técnico de informática no ano de sua publicação, mas as autoras colocaram suas considerações prévias destacando que:

As análises dos resultados evidenciam que os modelos de rotação por estação e laboratório rotacional aplicados nos encontros presenciais, se bem planejado, podem motivar os alunos no estudo prévio online [...] além de fornecer subsídios para que os alunos possam participar do processo de ensino e aprendizagem com mais autonomia, envolvimento e interação com os colegas do grupo e com o professor-tutor de forma mais ativa e motivadora (BARION; MELLI, 2017, p. 01).

No ano de 2018 a pesquisa: Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais, da autora Flávia Braga do Nascimento Serbim, foi realizada no ensino médio Integrado à formação profissional do Instituto Federal de Alagoas. A autora conclui que a RporE “[...] contribuiu para o processo de construção da aprendizagem dos conceitos de soluções químicas de forma mais interativa, fomentando a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica” (SERBIM, 2018, p. 07).

No ano de 2019 selecionamos quatro pesquisas que apresentaram propostas interessantes para a elaboração da RporE. Por se tratar de públicos diferentes consideramos importante demonstrar que a RporE pode ser adaptada a qualquer nível ou modalidade de ensino. A primeira trata-se de uma pesquisa que tem como público participantes alunos do ensino médio de uma escola pública, com o título: Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia, das autoras Monica Érika Pardin Steinert e Edna Lopes Hardoim. Trata-se de um relato de experiência e as autoras colocam de forma implícita no título do trabalho que há limites e possibilidades para a realização da RporE, contudo ao analisar a pesquisa não encontramos de forma clara os “limites”, mas destacam com clareza as “possibilidades” nas considerações finais:

[...] mostrou-se como um processo capaz de modificar a enfadonha realidade das aulas unicamente expositivas, dado que, superado o estranhamento inicial, eles a avaliaram como uma atividade dinâmica, produtiva e “exótica”, que os demovia a tomar muitas decisões e eles não estavam acostumados a isso. Sugere-se que a Rotação por Estações possui potencialidade para modificar a realidade de muitas escolas. Em relação à aprendizagem de conteúdo, para além de responder questões dirigidas baseadas em textos do livro didático, houve a oportunidade de desmistificar situações do âmbito da Zoologia que eventualmente resultam em agravos ou prejuízos para seres humanos, e mesmo, outras formas de vida (STEINERT; HARDOIM, 2019, p.22).

A outra pesquisa que nos chamou a atenção, referente também ao ano de 2019, trata-se de um trabalho, que segundo as autoras Lucieli Martins Gonçalves

Descovi; Querte Teresinha Conzi Mehlecke e Janete Sander Costa, ainda não está finalizado. Com o título: Modelo de rotações por estações: tecnologias digitais e infográficos para os alunos do curso de *design* de uma Faculdade particular. Mesmo sem finalizar o trabalho as autoras consideram: “[...] a interação entre os grupos com diferentes visões de design, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação”. “[...] foi possível promover, mediante a metodologia utilizada, a elaboração e construção de um projeto significativo” (DESCOVI, MEHLECKE & COSTA, 2019, p. 07).

Apresentamos o outro trabalho do ano de 2019, pois utiliza no ensino de Geografia a RporE, com o título: Ensino de Geografia e as metodologias ativas: experiências com a rotação por estações de aprendizagem, os autores Tiago Garrido de Paula e Denizart Fortuna tiveram como participantes da pesquisa os alunos do ensino médio de um colégio estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa, segundo os autores foi realizada no ano de 2017, mas publicada no ano de 2019, segundo os autores:

[...] observou-se que o sentido formativo das metodologias ativas dos conteúdos desenvolvidos em nossa prática para a educação geográfica sob o contexto da educação de classes populares deve ser combinadas com outras formas de mediação tal como as aulas expositivas”. “Conforme íamos percebendo às limitações na mobilização do raciocínio geográfico, fomos reconhecendo a necessidade de maior problematização por parte do professor no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, para que os(as) estudantes chegassem a esses exemplos de sínteses que mencionamos (GARRIDO DE PAULA; FORTUNA, 2019, p. 4337-4347).

Esses autores ressaltam os princípios do ensino híbrido, conforme já exposto anteriormente, no sentido de que é necessário haver um equilíbrio entre aulas tradicionais e aulas híbridas. Uma não se sobrepõe a outra, mas oferece maiores possibilidades para a personalização do ensino. E como última pesquisa de 2019, que demonstra importante contribuição para este trabalho, elencamos: Rotação por estações no ensino de biologia: uma experiência com metodologias ativas em turmas da EJA e do ensino médio, de autoria de Alexandre Sebastião Lobato Ramos, que teve como participantes alunos EJA e do ensino médio rede pública. O autor destaca como conclusão o entusiasmo dos alunos na participação da atividade proposta:

a movimentação provocada pela motivação dos alunos rotacionando pelas estações em períodos de tempo pré-estabelecidos os deixa mais

excitados e animados para desenvolver as tarefas. [...] os alunos se mostram mais engajados para o cumprimento das tarefas [...] o que pensamos ter se refletido nos resultados progressivamente melhores que obtiveram nas avaliações [...] (RAMOS A., 2019, p. 03)

Para finalizar, no presente ano as autoras Débora Sudatti Guimarães e Sonia Maria da Silva Junqueira, publicaram a seguinte intervenção pedagógica: Rotação por estações no trabalho com equações do 2º grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido. A aplicação da RporE ocorreu, segundo o artigo, em uma escola estadual do Rio Grande do Sul, uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, e as autoras consideram que:

[...] por ser uma prática inédita aos estudantes investigados, a princípio gerou dúvidas em relação às rotações e o que fazer nos cenários, [...] apresenta alto potencial para a construção do conhecimento autônomo, colaborativo e crítico, pois permite um leque de possibilidades de inovação em sala de aula, além de exigir do professor um planejamento criativo e eficiente e a mudança de seu papel no processo educativo (GUIMARÃES; JUNQUEIRA, 2020, p. 727-728).

Apresentamos aqui, experiências de práticas reais, em diferentes contextos. Cada pesquisador com suas possibilidades e limitações, mas que em grande parte conseguiram resultados interessantes. Baseadas nessas experiências e conscientes das dificuldades enfrentadas por docentes e alunos, na educação brasileira, acreditamos que a RporE tem grande potencial para alcançar os objetivos aqui propostos. Até aqui vimos que o ensino híbrido tem raízes americanas e que pode ser possivelmente adaptado às aulas brasileiras. Consoante ao relato de experiência Steinert & Hardoim 2019, conceituamos RporE como uma atividade em que:

[...] o espaço da sala de aula foi modificado conforme a exigência do planejamento. O quadro perdeu sua posição central e o professor ficou em diferentes lugares, acompanhando os grupos e realizando orientações, em detrimento das propostas expositivas tradicionais. Se a tecnologia digital for integrada a um plano de aula com etapas devidamente estabelecidas, o professor deixará de ser o centro do processo e detentor supremo do saber, para se tornar o ente que organiza, acompanha, orienta e conduz os estudantes nos processos de aprendizagem (STEINERT & HARDOIM, 2019, p. 19).

Conforme, Bacich; Tanzi Neto & Trevisani (2015), na RporE os estudantes são organizados em pequenos grupos, e esses grupos realizam uma atividade diferente a cada estação, de acordo com os objetivos do professor, conforme o conteúdo e planejamento da aula. Assim, com um tempo predeterminado e combinado

antecipadamente com os alunos, eles passam pelas estações, cumprindo tarefas orientadas pelo professor, realizando o revezamento até todos terem passado pelas estações.

Bacich (2016) orienta que esse tipo de “atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada” (BACICH, 2019, p. 76), Guimarães e Junqueira (2020) enfatizam:

É importante valorizar a interação entre os estudantes, de forma que o trabalho possa ser coletivo e colaborativo, mas é preciso promover também momentos em que os estudantes possam fazer alguma atividade individual, a fim de colaborar para que os estudantes tomem consciência de que devem ser responsáveis por se prepararem individualmente para o trabalho coletivo, recorrendo à realização de atividades antecipadas pelo professor, como leituras de textos, assistir a filmes, documentários ou aulas sobre um tema específico, realizar um experimento, entre outros (GUIMARÃES; JUNQUEIRA, 2020, p. 714).

Desta forma, compreendemos que a RporE é uma abordagem de ensino que acontece presencialmente e pode ocorrer nos diferentes espaços da escola, sala de aula, pátio, biblioteca, quadra etc. O professor ao estabelecer um vínculo de parceria e confiança com os alunos, poderá explorar diferentes ambientes da escola, não necessitando ficar preso somente a sala de aula. Lembramos que conforme Horn & Staker (2015) ao menos uma estação precisa de uma plataforma digital, podendo ser *on-line* ou *off-line*, em casos em que a escola não dispõe de *internet*, o professor poderá elaborar o conteúdo digital e disponibilizar para os alunos.

Conforme Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015), também Guimarães & Junqueira (2020), no ensino híbrido o aluno tem no momento *on-line* a possibilidade de controlar o tempo, o lugar, o modo e/ou ritmo, desenvolvendo habilidades de estudar sozinho e aproveitar o potencial de diferentes ferramentas virtuais para organizar e construir seu conhecimento. Já no momento presencial, tem como importante característica a valorização da interação e o aprendizado coletivo e colaborativo, que contribuem para o desenvolvimento de habilidades que podem atender a demandas do atual contexto social, político e econômico.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos neste capítulo aspectos inerentes à metodologia de pesquisa utilizada, bem como as etapas, instrumentos de coletas de dados, local de investigação, sujeitos envolvidos e os procedimentos empregados ao longo do trabalho. Assim também como descrição e avaliação do produto educacional, originário deste estudo.

4.1 Impactos da pandemia nesta pesquisa

Esta pesquisa previa a aplicação da RporE com uma turma de EJA, de uma escola municipal, com todo cronograma organizado, pensado em contribuir com o ensino-aprendizado dos alunos e professores que foram convidados a participarem de forma presencial. Dividido em aulas de observação, para registro em diário de campo da pesquisadora, elaboração do plano de aula, confecção e organização dos recursos pedagógicos utilizados, aplicação das aulas práticas e avaliação por meio de questionário.

No entanto, a pandemia gerada pela doença do Coronavírus, sigla do inglês *Corona Virus Disease* (Covid-19), nos pegou de surpresa e fez com que repensássemos o que estava planejado para que o projeto saísse do papel e pudesse ser colocado em prática. A Covid-19 conforme o *site* do Ministério da Saúde²⁰ é decorrente de um surto de pneumonia, que se originou na China e espalhou rapidamente pelo mundo, matando um expressivo número de pessoas (BRASIL, 2020).

Como medida de contenção do vírus, as autoridades consideraram o início do isolamento social e as aulas presenciais foram suspensas, por motivos de saúde pública, atendendo ao decreto do Estado de Goiás (nº 9693/2020) e do município de Caldas Novas, (Decreto nº 914/2020), e tanto alunos como professores iniciaram as

²⁰ Disponível em: www.coronavirus.saude.gov.br

chamadas aulas remotas. De acordo com o a prefeitura municipal²¹ de Caldas Novas, a Covid-19 atingiu, conforme os dados atualizados em nove de dezembro de 2020, cerca de 2.028 pessoas na cidade, consta que 54 vieram a óbito, dados atualizados em 28 de novembro de 2020, desde o início do isolamento social em março deste ano.

As aulas remotas foram adotadas no Brasil para que as atividades não paralisassem e os estudantes não fossem tão prejudicados, visando o andamento do processo de aprendizagem. Como informa a portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020 no Diário Oficial da União (DOU), que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”.

Neste sentido, a suspensão das aulas nos gerou muita preocupação, tendo em vista que esta pesquisa visava à aplicação da RporE, e necessitamos realizar a aplicação da prática sem perder as características do ensino híbrido e de classificação de modelo de ensino híbrido sustentado, como já visto anteriormente. Desta forma encontramos no estudo de Vercelli (2020) importante esclarecimento a respeito da diferença entre aulas remotas e as tradicionais aulas da modalidade de EaD.

A autora aponta que na EaD “o conteúdo é, na maioria das vezes, assíncrono, ou seja, sem um horário predeterminado, autoinstrucional, e conduzido por tutores” (VERCELLI, 2020, p. 50). Já nas aulas remotas “ocorrem de forma síncrona, portanto com a “presença” do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por *chat*” (VERCELLI, 2020, p. 50).

Desta forma, a aplicação da RporE, para a análise dos dados e elaboração do produto educacional desenvolvido como parte desta pesquisa, precisou passar por uma reorientação e adaptações de reavaliação. E consultamos, por meio de *e-mail* e da rede social *Instagram*²², pesquisadores do ensino híbrido como Fernanda Oliviero, que nos orientaram em relação à preocupação que nos gerou sobre as mudanças que precisávamos realizar para aplicar a RporE no modelo de aulas remotas.

No entanto, como já foi esclarecido, o ensino híbrido é passível de adaptações assim como a RporE. As aulas remotas no município de Caldas Novas têm como diretriz principal da Secretária Municipal de Educação (SEMEL), a manutenção do

²¹ Disponível em: www.caldasnovas.go.gov.br

²² Aplicativo gratuito, para compartilhamento de mensagens, fotos e vídeos, denominado de rede social. Disponível em: www.instagram.com/rotacaoporestacoesgoias Acesso em: 25 de ago. de 2020.

vínculo aluno/professor/escola. E orienta que no momento em que vivemos mudanças drásticas, os conteúdos devem estar em segundo plano. Desta forma, ao buscar orientações com a pesquisadora Oliviero (2020), consideramos que a RporE pode acontecer de forma *on-line*, e planejada para que os alunos possam realizar as atividades conforme os recursos que eles possuem.

Compreendemos que com as mudanças de aulas presenciais para aulas remotas, a mediação precisa ser repensada e ganhar características diferentes. Ao propor a RpoE toda online, buscamos abordar os seus princípios, mas voltados para as necessidades do ensino remoto. Conforme Christensen; Horn & Staker (2013), Bacich; Tanzi Neto & Trevisani (2015) e Moran (2018) nas definições da RporE originalmente, não foi pensada com características que atendessem as aulas remotas.

Consideramos, portanto, a partir dos estudos sobre ensino híbrido que um de seus objetivos é promover interação entre os alunos por meio de conversas, comunicação, argumentação, empatia e autonomia. Desta forma as adaptações que promovemos para as aulas remotas, a RporE agregará seus princípios, mas conscientes de que há maior potencial para o desenvolvimento das habilidades e competências nas aulas presenciais.

Por todo exposto, procuramos realizar adequações para atender as aulas remotas, e consideramos as indicações de Oliviero (2020) no seguinte aspecto: “a rotação por estações pode ser realizada totalmente *on-line*, já realizei essa experiência, e o professor consegue facilitar a rotação por estações para os alunos, mudando as atividades de salas, ao invés de mudar os alunos, porque *on-line* é mais difícil para os alunos realizar essa movimentação” (via chat do curso ensino híbrido: do conceito às práticas, pelo *Google Meet*²³, 2020):

Eu tenho feito inclusive com as minhas alunas da pós-graduação. A diferença é que ao em vez de fazer os alunos rodarem nos grupos e nas salas, eu faço a atividade rodar. Então a atividade é que faz a rotação, eles ficam reunidos em grupos, em pequenos grupos, em ambientes virtuais diferentes e eu faço a atividade girar entre eles a cada 20 minutos. E fica algo bem produtivo. (OLIVIERO, 2020, via áudio no instagram).

A presente pesquisadora, participou como professora de apoio a inclusão de uma escola pública municipal na modalidade de ensino de EJA, de um grupo de aulas

²³ Aplicativo de videoconferência. Disponível em: www.gsuite.google.com.br Acesso em: 25 de Ago. de 2020.

remotas criado por meio do aplicativo *WhatsApp*²⁴, e vivenciou as dificuldades tanto dos docentes como dos discentes. A adaptação dos conteúdos, a sequência das aulas, o ensino e as avaliações por meio de grupos de *WhatsApp*, foram complicadas. Os alunos que faziam parte deste grupo de aulas remotas demonstraram dificuldades em acessar o conteúdo, alguns por falta de internet, outros sem celular ou computador e ainda os que apresentam dificuldades no uso das tecnologias.

Pensando em tudo que foi exposto até aqui, procuramos organizar nossa prática da melhor maneira possível. Concordamos com Moraes (2019) no sentido de que

[...] muitos professores têm lançado mão de recursos em suas aulas, como o *YouTube*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *blogs*, entre outros, a fim de dar apoio aos alunos em resolução de exercícios ou situação-problema e de criar grupos de discussão ou interação para troca de estratégias, promovendo a aprendizagem colaborativa (MORAIS, 2019, p. 44).

Assim, conforme a realidade dos alunos da EJA e dos docentes participantes desta pesquisa e de acordo com as orientações da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, organizamos nossa proposta para melhor contribuir com a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos da EJA. Moran (2000) fortifica nossa vontade de contribuir, mesmo que passando por tantas dificuldades e desafios, quando diz:

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p.137).

Desta forma o próximo capítulo nos guiará acerca dos procedimentos metodológicos, para prosseguirmos com a pesquisa, que apontará caminhos para a elaboração do produto educacional e as análises sobre a RporE como ferramenta facilitadora do ensino-aprendizado na EJA. Esclarecemos desde já que, o modelo de ensino híbrido sustentado, previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seria a RporE, contudo, incorporamos a RporE de forma individual,

²⁴ Aplicativo que oferece serviço de mensagens, chamadas simples e chamadas de vídeo, envio de fotos, textos, documentos e localização. Disponível em: www.whatsapp.com Acesso em: 25 de ago. de 2020.

que tem como característica própria um roteiro programado.

Esse roteiro pode ser programado tanto pelo docente, quanto pelo aluno. Possibilitando o trabalho da autonomia dos alunos na realização das atividades de forma individual, ou seja, o aluno passa pelas estações de aprendizagem sozinho. Orienta Bacich (2016) que neste formato de RporE individual, o aluno não precisa necessariamente passar por todas as estações, mas por aquelas que fizerem sentido para a sua aprendizagem, levando em consideração o nível de conteúdo em que cada aluno se encontra, suas potencialidades e dificuldades, e a forma como melhor aprendem.

Desta forma, elaboramos um roteiro de atividades que teve papel fundamental na aplicação da RporE de forma individual. Mas, não descartamos as possibilidades de futuramente, aplicar, de forma presencial, a RporE dividindo os alunos em grupos. Compreendemos que todas as tentativas são válidas, quando buscamos aumentar as chances de desenvolvimento integral e da autonomia dos alunos.

3.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa conforme Ferreira (2015) é de caráter descritivo de cunho qualitativo, desenvolvida a partir de análise bibliográfica, por meio de análise textual, de livros, artigos e leis que tratam do assunto da pesquisa, conforme Severino (2007). Desta forma, em um primeiro momento, nos possibilitou uma compreensão mais clara sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil e sobre as políticas públicas que a ampara.

De abordagem qualitativa este estudo considera a fala de Gonçalves (2019) no sentido de que a pesquisa de abordagem qualitativa é frequente na área de educação, pois, “a pesquisa em educação possui características específicas, por ser necessário considerar o contexto histórico, a realidade social complexa que muda e é influenciada por múltiplos fatores: social, político, cultural, econômico, religioso, físico, biológico” (GONÇALVES, 2019, p. 29).

Portanto, conforme Yin (2015) o estudo de caso contempla a proposta desta pesquisa no que diz respeito à busca pelo aprofundamento sobre um determinado grupo, nos possibilitando concentrarmos em acontecimentos contemporâneos. Corroborando com os nossos instrumentos de coleta de dados:

O estudo de caso é perfeito para examinar acontecimentos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso confia em muitas das mesmas técnicas que a história, mas adiciona duas fontes e provas normalmente não incluídas no repertório do historiador: observação directa e entrevistas sistemáticas (YIN,1994, p.18).

Desta forma, agregamos as classificações que caracterizam o tipo desta pesquisa, com o cuidado de atentar para os tipos de instrumentos de análise dos dados, respeitando os processos rigorosos e éticos da pesquisa científica. Yin (2015) orienta que o estudo de caso prevê, unidade de análise, critérios e fundamentos lógicos, no entanto podem ser flexíveis, mas não devem reduzir o rigor com o qual os procedimentos do estudo de caso são seguidos.

4.2 Local da pesquisa

Após a aprovação do CEP do Instituto Federal Goiano, sob o parecer de nº 4.019.969, CAAE: 30551520.2.0000.0036, do dia 11 de maio de 2020, a presente pesquisa foi estruturada para que sua realização acontecesse em uma escola municipal na cidade de Caldas Novas, Goiás, de forma presencial, todavia foi necessário iniciarmos a reelaboração do projeto, em virtude do quadro atual de isolamento social, pela Covid-19. Assim, foi imprescindível buscar novas parcerias para dar andamento a pesquisa, pois não foi possível realizar as etapas na escola prevista no projeto, pois as dificuldades enfrentadas por gestores, docentes e discentes e conforme as orientações da Secretaria de Educação de Caldas Novas, as aulas deveriam estar focadas na priorização da manutenção do vínculo com os alunos.

Buscamos aplicar a RporE em duas unidades de ensino desse município, no entanto, as aulas não presenciais mudaram repentinamente o modelo tradicional de ensino presencial, deixando os envolvidos preocupados com o andamento do ano letivo e preocupados também em não sobrecarregar os alunos. Respeitamos a posição dos gestores em não realizar a aplicação da pesquisa e buscamos outras parcerias.

Encontramos a oportunidade de aplicar e colocar nossos objetivos em prática na EJA - TEC, fomos recebidos pela coordenadora do curso para apresentarmos a

proposta, ela sensibilizou-se e gentilmente colocou-se à disposição para convidar os discentes para participarem da RporE. A EJA - TEC tem como escola-polo em Caldas Novas o Centro de Educação de Jovens e Adultos Filostro Machado Carneiro, que é uma unidade escolar do Estado, e iniciou as atividades com a EJA na modalidade a distância em 2019.

Como já esclarecemos, a EJA – TEC é uma modalidade de ensino a distância que prevê 80% de sua carga horária realizada em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e 20% deveria ser realizado presencialmente. No entanto, devido a suspensão das aulas presenciais no Estado de Goiás pela *Covid-19*, a referida modalidade de ensino passou a ser totalmente *on-line*, oferecendo apenas orientações individuais na unidade de ensino, com agendamento prévio e obedecendo as normas de saúde estabelecidas para o enfrentamento da pandemia.

Uma outra parceria foi firmada com a diretora de um colégio estadual de Morrinhos, que marcou um horário para que pudéssemos nos deslocar até a unidade de ensino e apresentar a pesquisa a ela e aos coordenadores do ensino médio, na modalidade de EJA. A unidade de ensino está localizada em um conjunto de setores, que é considerado o resultado do êxodo rural na cidade, atendendo um público da classe de baixa renda.

Assim, a aplicação da rotação por estações determinou uma análise profunda do contexto de isolamento social e do perfil dos alunos da EJA. Para que conseguíssemos alcançar o objetivo aqui proposto e contribuir com a elaboração de um produto educacional que pudesse ser um orientador para aqueles que, assim como nós, querem promover uma educação emancipadora e significativa.

4.3 Participantes da pesquisa

Caldas Novas tem de acordo com IBGE (2020) uma população estimada de 93.196 pessoas. É uma cidade turística, conhecida como “maior estância hidrotermal do mundo” (GUERRA, SANTOS & NEVES, 2018, p.125). A cidade recebe, conforme indica a Secretaria Municipal de Turismo, por meio do *site* da prefeitura, cerca de 700 mil turistas no mês de férias escolares. Desta forma, a cidade torna-se atrativa para

pessoas vindas de diferentes regiões do Brasil, que buscam oportunidades de emprego.

Localizada no Sul do estado de Goiás, Caldas Novas apresenta grande potencial econômico e os autores Guerra, Santos e Neves apontam que com os avanços do turismo, a cidade recebe não só visitantes, mas também pessoas de vários lugares do Brasil, que acabam firmando residência, assim:

[...] a taxa de urbanização cresceu de forma espantosa, gerando a migração de grupos oriundos de diversas partes do país, particularmente do nordeste, inserindo em núcleo urbano um território com forte identidade dessa região, denominado “bairro dos nordestinos” (GUERRA; SANTOS; NEVES, 2018. p.)

Como colocado pelos autores acima, as influências de hábitos e costumes regionais são bem diversificadas e criam fortes raízes na cidade das águas quentes, fato registrado pelo nome do setor referenciado acima, essa diversidade cultural é encontrada também em sala de aula. Conforme Araújo (2014) “[...] os alunos da EJA da cidade Caldas Novas, Goiás, são trabalhadores da construção civil ou rede hoteleira, tem uma jornada de trabalho exaustiva [...]” (ARAÚJO, 2014, p.43).

A cidade de Morrinhos, fica a pouco mais de 57 quilômetros de Caldas Novas, é uma cidade que segundo o IBGE²⁵ tem população estimada em 46.548 habitantes. A economia da cidade está voltada para a produção agrícola e pecuária, a cidade tem um ar interiorano e recebe muitos visitantes de outras cidades e estados, pois é famosa por sua festa de pecuária, além de abrigar um polo do Instituto Federal Goiano que recebe alunos de diversas cidades vizinhas, por ser considerado uma instituição de ensino de excelente qualidade.

Como critério de inclusão e exclusão, buscamos selecionar como participantes da pesquisa, alunos do 2º 3º semestre e professores da EJA, que concordassem em participar da pesquisa mediante Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) assinado. Optamos por esse semestre pois correspondente ao ensino médio, levamos em consideração que é neste período escolar que geralmente os programas de educação profissional atuam e os alunos estão buscando por inserção no mundo do trabalho ou pela permanência no mesmo.

Na unidade de ensino de Caldas Novas, buscamos apoio da coordenadora e docente de Língua Portuguesa da EJA - TEC, apresentamos a proposta de pesquisa

²⁵ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/morrinhos.html>

e mediante sua autorização, a mesma convidou professores e alunos a participarem. Pensando nas características pontuadas acima, voltamos nossa atenção para que os participantes da pesquisa sentissem estimulados a participar da aplicação da RporE e que o conteúdo proposto fizesse sentido para todos.

Desta forma, a coordenadora convidou os cursistas a participarem, formando um grupo de seis alunos e a professora de língua portuguesa (PLP). A partir de então, o contato, a observação e a aplicação da RporE foram realizadas por meio do aplicativo de celular *WhatsApp*.

A pesquisa foi acolhida com grande entusiasmo pelos gestores da unidade de ensino de Morrinhos, e posteriormente a apresentação da pesquisa, enviamos o plano de aula (Apêndice F) e o roteiro de atividades por *e-mail* para avaliação e readequação conforme o conteúdo que já estava programado pelos docentes participantes. Na unidade de ensino de Morrinhos, aceitaram participar: um docente de biologia, um docente de química e geografia e um docente de artes. A partir de então, a diretora desta unidade de ensino criou um grupo no *WhatsApp* com alunos de duas turmas da EJA, segundo e terceiro semestre, totalizando 58 alunos. No entanto, por dificuldades discutidas nos próximos capítulos, somente 22 alunos participaram efetivamente das atividades propostas.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Para que pudéssemos organizar a coleta de dados de forma a contribuir com nossos objetivos, foram utilizados diferentes instrumentos para cada momento distinto. Desta forma, os questionários semiabertos foram aplicados com os professores e alunos participantes da pesquisa.

Segundo Gil (1999, p. 128), questionário “é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O questionário nos ofereceu suporte para conhecermos um pouco mais os alunos participantes, assim como orienta o autor acima, além de contribuir com a elaboração do produto educacional.

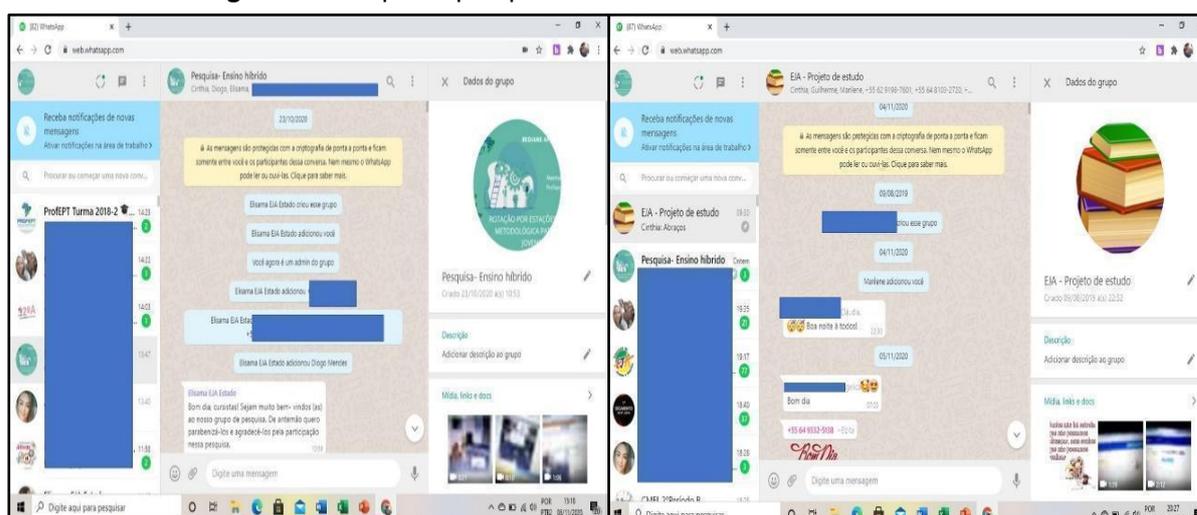
Definimos para este estudo o questionário semiaberto, embora haja questões

previamente definidas, o respondente não ficará restrito a elas, contemplando a liberdade para discorrer sobre o tema proposto. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados via *Whatsapp* e pelo *Google forms*, adaptados conforme a acessibilidade dos participantes da pesquisa.

Os recursos tecnológicos digitais foram utilizados nesta pesquisa e são considerados ferramentas que facilitam a organização do *corpus* de análise, além de favorecer em relação à agilidade e dinamizar o contato entre pesquisadora e participantes, em função do isolamento social. Neste sentido, a observação também foi um instrumento importante para a obtenção dos dados, com o sentido de aquisição de determinados aspectos da realidade. Corroborando Lakatos & Marconi (2003), que a observação possibilita que o investigador tenha um contato mais direto com a realidade pesquisada.

No entanto, a observação estava prevista para acontecer de forma presencial, mas como já dito, a estrutura desta pesquisa necessitou passar por readaptações em função da pandemia provocada pela Covid-19. Desta forma, a observação da turma participante da pesquisa foi realizada por meio de acompanhamento das atividades e discussões realizadas nos grupos criados para a aplicação da RporE (Figura 10) no *Whatsapp*.

Figura 10: Grupo da pesquisa Ensino Híbrido da EJATEC e EJA Morrinhos



Fonte: Arquivo da autora, 2020

Assim foi possível perceber, as dificuldades e habilidades dos alunos participantes, nas categorias: aprendizagem significativa atitudinal, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa conceitual. Essa observação foi definida conforme as orientações de Ferreira, Torrecilha & Machado (2012), que

apontam três tipos de observação, a saber:

A observação participante costuma ser essencialmente não estruturada, enquanto a observação simples e sistemática costuma ser baseada em estruturas pré-formuladas. Já na observação semiestruturada, o observador define algumas categorias de observação, porém mantém-se aberto à formação de novas categorias (FERREIRA; TORRECILHA; MACHADO, 2012, p. 04).

Neste caso, usamos a observação semiestruturada (APÊNDICE D), e definimos como categorias a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal. Assim, para que pudéssemos realizar o registro, elaboramos um quadro, que foi utilizado para analisar as categorias da aprendizagem significativa, conforme interação, participação e desenvolvimento das atividades realizadas pelos estudantes durante a aplicação da RporE.

4.5 Análise dos dados coletados

Por meio do questionário semiaberto, foi possível realizar a coleta de dados com os docentes e alunos participantes desta pesquisa. Para tanto adotamos a Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2016), que oferece suporte para a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

De acordo com Bardin (2016) a AC contém três etapas norteadoras, a saber: organização da análise, codificação e categorização. Não significando que seu processo seja simplista, ao contrário, exige dedicação, organização e didática por parte do pesquisador, para que realize um trabalho de excelência, na AC “não existe coisa pronta [...], mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 2016, p. 36).

Assim, consoantes com a AC de Bardin (2016) atentamos para seu objetivo, que é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 52). Deste modo, as etapas da AC nos permitem a análise da fala dos participantes da pesquisa, considerando as variáveis inferidas.

Para o andamento das etapas da AC, foram utilizados os resultados obtidos

com os questionários com o auxílio do *software Atlas.ti*²⁶. Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação semiestruturada dos alunos, durante a aplicação da RporE. Para tanto elaboramos quadros (Apêndice D), que funcionaram como um diário de campo²⁷ da pesquisadora, seguindo as orientações da observação semiestruturada, Ferreira, Torrecilha & Machado (2012), com as seguintes categorias: conteúdos conceituais, conteúdos atitudinais e conteúdos procedimentais frente a aprendizagem significativa procedimental, aprendizagem significativa conceitual e aprendizagem significativa atitudinal.

A partir de então a observação semiestruturada teve como foco compreender como os aspectos de cada categoria estavam sendo trabalhados e de que maneira eram abordados. Durante a aplicação da RporE, realizamos a observação semiestruturada, com o objetivo compreendermos se a aplicação da RporE contribuiria de alguma forma com as categorias: aprendizagem significativa conceitual, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal. Logo após a observação, foi criado com o auxílio do aplicativo *Atlas.ti*, um fluxograma com as informações levantadas, possibilitando analisar onde a RporE poderia atuar colaborando de alguma maneira com a aprendizagem significativa das categorias observadas.

A respeito da escolha do conteúdo que seria aplicado utilizando a RporE, analisamos juntamente com os docentes participantes desta pesquisa buscando respeitar o conteúdo curricular que já estava proposto, oferecendo aos docentes à possibilidade de um trabalho interdisciplinar²⁸. Segundo Libâneo (1994) o

²⁶ *Atlas.ti* é um software para análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. Dentre suas diversas funcionalidades está a possibilidade de construir estados da arte, análise multimídia de imagens, áudios e vídeos, tratamento estatístico de dados, análise de *surveys*, codificação de base de dados e a sistematização de todas as etapas da análise de conteúdos. (SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018).

²⁷ O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (CRUZ NETO, O., 2002, p. 63-64).

²⁸ A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico (p. 42). [...] a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. (FRIGOTTO, 2008, p. 58).

planejamento de aula é uma etapa considerada de fundamental importância, pois prevê a organização e a coordenação dos objetivos propostos pela atividade, além de ser possível a sua revisão e adequação, conforme vai ocorrendo o processo de ensino.

O autor citado logo acima afirma que “[o] planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (LIBÂNEO, 1994, p. 221). Utilizamos a sequência didática (SD), apresentada em Zabala (1998) para a elaboração dos planos de aula. O autor define a SD como uma proposta metodológica realizada, de forma ordenada e articulada com atividades que formam unidades didáticas.

A SD possibilitou, no momento de sua elaboração, a visualização das atividades das estações de aprendizagem, favorecendo a significância das aprendizagens para os alunos. Desta forma a SD prevê em seus objetivos, a promoção da autonomia dos alunos, neste caso, ao propor a resolução das situações didáticas, apresentadas aos alunos nas estações de aprendizagem.

Proporcionando também momentos de reflexão acerca dos conteúdos e atividades desenvolvidos na RporE, por meio da diversidade do material disponível nas estações de aprendizagem. Assim, foram elaborados os planos de aula (Apêndice F) e enviados para os docentes e gestores das duas unidades participantes. Somente após a avaliação e seguindo as sugestões dos mesmos é que prosseguimos, realizando adaptações no plano que facilitassem o acesso das etapas da RporE para os alunos, no modelo de aulas não presenciais.

A partir desse modelo de plano de aula, atentamos para que as atividades propostas abrangem as características da aprendizagem significativa conceitual, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal juntamente com os aspectos relativos à RporE. Após a aplicação da RporE encaminhamos aos alunos um questionário de avaliação, relacionado ao desenvolvimento da RporE.

Que posteriormente foi analisado, buscando perceber os pontos positivos e negativos da RporE, no modelo de aulas não presenciais. Desta forma, iniciamos a etapa de elaboração do produto educacional, buscando contribuir com alunos e professores no processo de ensino-aprendizado da EJA, ampliando a aprendizagem significativa por meio do ensino híbrido.

4.6 Garantias éticas aos participantes da pesquisa

No que se referem aos aspectos éticos, nos atemos a questões muito particulares da modalidade de ensino pesquisada, visto que na EJA podemos encontrar uma diversidade cultural, racial, etária e social muito grande que precisa ser considerada em todos os aspectos e com muita atenção. Como premissa deste estudo, embasamos na Resolução de N° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, em suas disposições preliminares:

A presente Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Projetos de pesquisa envolvendo seres humanos deverão atender a esta Resolução (BRASIL, 2012, p. 01).

Desta forma, procuramos atender as normas vigentes no que diz respeito à ética na pesquisa, cumprindo com a legislação a esse respeito. Além de atender aos itens especificados nas resoluções que definem os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, como:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012, p. 01).

Assim nos comprometemos com os termos apresentados acima, além de cumprir os demais, em sua forma integral, presente nesta resolução, como em outras normas e resoluções apresentadas pelo Conselho Nacional de Saúde. Salienta também que a pesquisadora, afirma que não houve discriminação na seleção dos indivíduos nem a exposição a riscos desnecessários aos mesmos. Como também, existiu a preocupação com os cuidados éticos na elaboração e aplicação dos questionários semiaberto, em que há garantia de sigilo e confiabilidade.

O projeto foi devidamente submetido ao CEP do Instituto Federal Goiano, aprovado sob o parecer de nº 4.019.969, CAAE: 30551520.2.0000.0036, do dia 11 de maio de 2020. Após aprovação, convidamos docentes e discentes para participarem desta pesquisa, assim os que puderam colaborar, enviamos por meio de *e-mail* e *WhatsApp* a eles os termos de consentimento. Conforme Gonçalves (2019) o TCLE “esclarece o sujeito pesquisado sobre os objetivos da pesquisa, garantindo seu anonimato e o compromisso do pesquisador em relação aos dados confidenciais, dentre outras questões éticas e de divulgação de dados” (GONÇALVES, 2019, p. 34).

Assim, o TCLE para os alunos (ANEXO A) e TCLE para professores (ANEXO B), conforme modelo do Comitê de Ética do Instituto Federal Goiano, foram enviados aos envolvidos nesta pesquisa via *e-mail* e formulário do *google forms*. Os questionários foram analisados com o objetivo de contribuir com a escrita da dissertação e desenvolvimento do produto educacional.

Os participantes não tiveram nenhum custo com a participação na pesquisa e foram esclarecidos de que poderão declarar sua desistência em qualquer etapa da mesma, não implicando nenhum tipo de prejuízo ao participante. Eles não foram identificados em nenhum momento do estudo, sendo garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Consideramos que nesta pesquisa não existem riscos físicos e químicos, porém, pode ocorrer algum desconforto, devido à timidez, ansiedade, dúvidas, risco de identificação, pois suas falas foram gravadas (em áudios, via *WhatsApp*), para tanto foram tomados os cuidados necessários quanto à privacidade e sigilo dos participantes. A aplicação do questionário semiaberto, ocorreu por meio do aplicativo de formulário (Apêndice B e C) no *google forms* e *Whatsapp* de forma individual, após o consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo.

Após a pesquisa, a todos os envolvidos, foram feitas a devolutiva e a publicação dos resultados obtidos. Em relação aos documentos (termos, questionários, áudios, quadros do diário de campo etc.) foram armazenados, em local seguro, pela pesquisadora e serão mantidos por um período de cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos serão picotados e destinados à reciclagem e os materiais digitais serão deletados permanentemente.

Sendo assim, a pesquisadora evidencia que foram respeitados todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos, seguidas todas as

recomendações feitas pelo CEP do Instituto Federal Goiano e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

CAPÍTULO V

APLICAÇÃO DA ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES: da teoria à prática

A aplicação da RporE, na unidade de ensino de Caldas Novas, iniciou-se logo após a coordenadora da EJA - TEC criar o grupo no *Whatsapp*, intitulado: Pesquisa – Ensino Híbrido, com os seguintes participantes, que por questões éticas serão identificados com os códigos: Pesquisadora (P), Orientadora, Professora de Língua Portuguesa (PLP), e os Alunos: A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Iniciamos no dia 23 de novembro de 2020 (sexta feira), com uma mensagem da coordenadora da EJA – TEC, agradecendo a colaboração e participação dos alunos.

Já a aplicação da RporE na unidade de ensino de Morrinhos iniciou-se dia quatro de novembro de 2020, após a criação do grupo no *Whatsapp* (Figura 11), com o nome: EJA – Projeto de estudo. Além dos docentes e discentes participantes, a equipe gestora da unidade de ensino também estavam no grupo, para a identificação dos participantes da unidade de ensino de Morrinhos, adotamos: Pesquisadora (P), Orientadora, Professor de Química (PQ), Professora de Biologia (PB), Professor de Artes (PA), e os alunos, identificados a partir do sexto participante da unidade de ensino de Caldas Novas, assim: A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27 e A28.

5.1 Aplicação da Rotação por Estações na unidade de ensino Caldas Novas: levantamentos

Para facilitar a compreensão das etapas percorridas, organizamos três momentos: I apresentação, II orientação e III atividades. O primeiro momento foi dedicado a acolhida dos alunos participantes da pesquisa, com um vídeo elaborado pela P, esclarecendo os objetivos da pesquisa, as questões éticas na pesquisa que envolve seres humanos, o funcionamento da RporE, os objetivos das atividades propostas, a escolha do conteúdo proposto, e as etapas para a realização das atividades em cada estação de aprendizagem.

No segundo momento, o roteiro de atividades elaborado pela pesquisadora em formato de documento em *Word*, foi enviado aos alunos juntamente com vídeos de

orientação. Que ressalta a flexibilidade do tempo para a realização das atividades propostas nas estações, consideramos aqui a primeira fase da aprendizagem significativa procedimental, que conforme Frasson, Laburú & Zompero (2019) “[...] inicia-se pela apresentação do professor de algumas instruções ou modelos de ação. Essas instruções devem servir para estabelecer o objetivo da atividade e especificar, com detalhes, a sequência de passos a serem realizados para atingir o objetivo/meta” (FRASSON, LABURÚ & ZOMPERO, 2019, p. 312).

O terceiro momento foi o acompanhamento das atividades propostas. O conteúdo abordado estava previsto no planejamento da PLP, na disciplina linguagens, códigos e suas tecnologias, e teve como objetivo complementar as atividades que os alunos participantes já haviam realizado no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o conteúdo Gêneros textuais: tirinhas, charges, histórias em quadrinhos e cartuns. Cada estação foi elaborada para que os alunos pudessem explorar diferentes ferramentas tecnológicas, mas com o mesmo conteúdo, buscando contemplar o seguinte objetivo: compreender o gênero textual tirinhas, diferenciando de outros gêneros semelhantes, tais como as histórias em quadrinhos, cartuns e charges.

Desta forma, para colocarmos em prática a RporE, foi necessária atenção ao planejamento e realização das adaptações, para alcançarmos o objetivo aqui proposto, frente as aulas não presenciais. Assim, foram elaboradas cinco estações de aprendizagem e uma atividade de abertura, considerando que na RporE as atividades são realizadas em grupos, encontramos nesse atributo, nosso primeiro desafio.

Os seis alunos da EJA-TEC, participantes desta pesquisa, apontaram que um dos motivos que os levaram a escolher por essa modalidade de ensino é a possibilidade de fazer as atividades e os estudos, conforme o tempo disponível. Essa especificidade foi levada em consideração e colocada no grupo para discussão, perguntamos se haveria possibilidade de marcarmos um horário e realizar as atividades em um vídeo aula, de forma síncrona²⁹, ou se preferiam cada um fazer de acordo com a disponibilidade de tempo, de forma assíncrona.

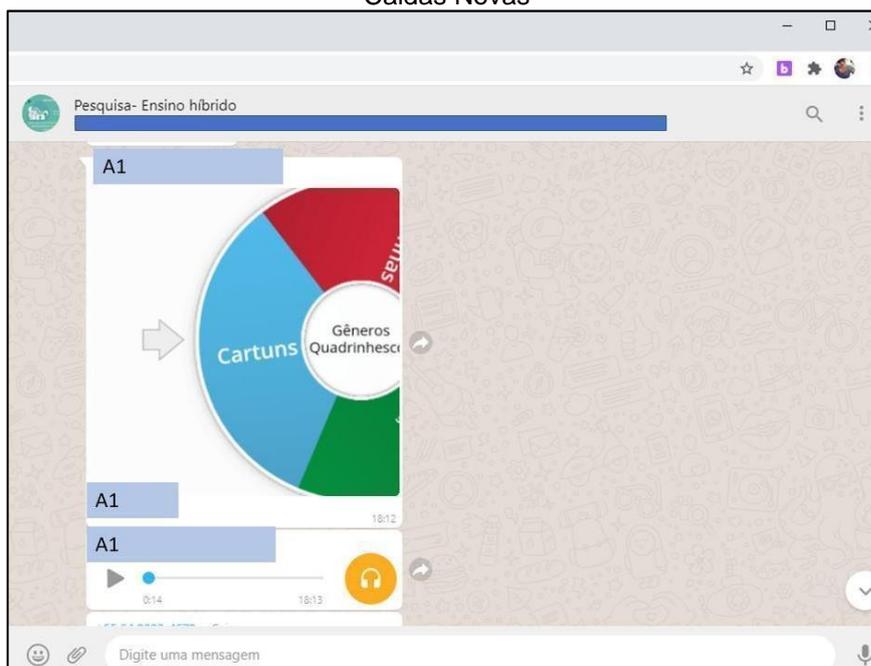
Os participantes da unidade de ensino de Caldas Novas foram unânimes na preferência por fazer as atividades propostas, cada um em seu tempo. Então, a

²⁹ As aulas síncronas ocorrem em tempo real através de uma plataforma de videoconferência em comum e com interação entre aluno e professor. E assíncrona, o aluno realiza as atividades por si só, por meio de plataformas digitais, como o *moodle* ou *Google Classroom*, ou assiste a uma aula já gravada.

primeira adaptação realizada foi a RporE de forma individual, assim, foram elaborados vídeos com orientações e o roteiro de atividades em documento do *Word*, para serem enviados ao grupo de pesquisa.

A atividade de abertura foi postada no grupo dia 26 de novembro (segunda-feira) às 18 horas, considerando que os participantes trabalham e estariam a partir desse horário em suas casas, e consistia em um jogo, elaborado no *site wordwall*³⁰: a roleta dos gêneros textuais. As orientações foram para que cada um dos alunos girassem a roleta, e onde ela parasse, eles teriam que fazer um texto, áudio ou vídeo, falando os conceitos dos gêneros que a roleta continha, precisavam também tirar *print*³¹ da tela do celular ou foto da tela do computador, mostrando qual gênero textual havia saído na roleta, como mostra na Figura 11, enviada pelo A1, juntamente com o áudio.

Figura 11: Imagem da atividade de abertura do grupo de pesquisa da unidade de ensino de Caldas Novas



Fonte: Arquivos da autora, 2020.

Recebemos as primeiras respostas para essa atividade no decorrer do dia 27 de novembro, finalizando os envios às 18 horas e 51 minutos, e obtivemos textos, vídeo e áudio, transcrevemos a seguir o áudio do A1: “Cartum é um desenho humorístico animado ou não de caráter extremamente crítico que retrata muito

³⁰ Disponível em: <https://wordwall.net/resource/5326066>

³¹ Captura de tela em formato de imagem, que pode ser da tela de um celular ou da tela de um computador.

sinteticamente algo que envolve o dia a dia de uma sociedade”. No roteiro de atividades havia *links* de acesso opcionais, que esclarecem o que é gênero textual e as diferenças entre uma tirinha, charge, cartum ou história em quadrinhos, pensando na possibilidade de auxiliar os alunos caso estivessem realizando a atividade assincronamente.

As observações realizadas e posteriormente descritas na observação semiestruturada, nos apontaram inicialmente, a preferência dos alunos participantes, por respostas prontas encontradas na *internet*, mesmo havendo material de curadoria para a realização da atividade no roteiro de, conforme orienta Moran (2018). Na realização da atividade de abertura houve uma maior interação no grupo, possibilitando uma aula síncrona com todo grupo pelo *WhatsApp*, que aconteceu por meio de diálogos e discussões de áudio e texto digitados, com a participação em tempo real dos seis participantes, da PLP e da P.

A partir da atividade de abertura, no dia 28 de novembro às 9 horas, foram enviados vídeos explicativos das cinco estações de aprendizagem, além do roteiro de atividades, organizados de forma flexível para atender as especificidades de cada um. Buscando assim, atingir os objetivos do conteúdo proposto, como também os objetivos das aprendizagens significativas conceitual, procedimental e atitudinal, organizadas conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2: Estações de aprendizagem, atividades e objetivos

(continua)

Etapas da Sequência Didática	Conteúdos	Estratégias	Objetivos em relação ao conteúdo	Objetivos em relação a aprendizagem significativa conceitual, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal
Conhecimentos prévios	Tirinhas Cartuns Charges Histórias em quadrinhos	Avaliação individual dos conhecimentos prévios. Jogo Roleta dos gêneros textuais	Observação acerca dos conhecimentos prévios.	Observação inicial das categorias de aprendizagem.

Estação de aprendizagem 1	Gêneros textuais Tipos textuais Exemplos de gêneros textuais	Confeccionar um mapa conceitual sobre gênero textual.	Analisar a caracterização e organização das estruturas conceituais.	Esclarecer os conceitos estudados.
Estação de aprendizagem 2	Gêneros textuais quadrinhescos	Identificar qual o gênero textual de cada imagem. Atividade realizada no <i>Google forms</i> .	Diferenciar tirinha, charge, cartum e história em quadrinhos.	Aplicar os conceitos na prática.
Estação de aprendizagem 3	Criação artística	Criar uma tirinha, charge, cartum e história em quadrinhos.	Expressar os temas da atualidade, como trabalho e saúde, economia e trabalho, política e trabalho, isolamento social, COVID-19, etc.	Promover a tomada de decisões a partir dos conhecimentos e das novas situações.
Estação de aprendizagem 4	Sequência lógico-temporal Onomatopeias Balões Figuras cinéticas	Verificar as características do gênero textual estudado. Atividade realizada no Quizlet.	Compreender o uso e o significado das características dos gêneros textuais estudados.	Avaliar as potencialidades e limites, dos participantes na realização da atividade
Estação de aprendizagem 5	Construção textual Interpretação de vídeo	Construir depoimentos pessoais em relação às expectativas sobre educação e trabalho.	Promover a autorreflexão das potencialidades de cada um.	Observar sistematicamente as opiniões e atuações enquanto grupo, a responsabilidade e a reflexão na realização das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

As atividades e o roteiro de atividades foram elaborados para que os participantes pudessem realizá-los com autonomia e respeitando a disponibilidade de tempo de cada um, como dito anteriormente. No entanto, as dificuldades começaram surgindo, sugerindo que a P encontrasse estratégias de orientação mais efetivas e dinâmicas. Como aponta a fala da A2, em mensagem de áudio no *WhatsApp* da P:

*“Olá P bom dia
Acho que desisti
Estou muito atarefada com a escola trabalho e outras coisas tbm*

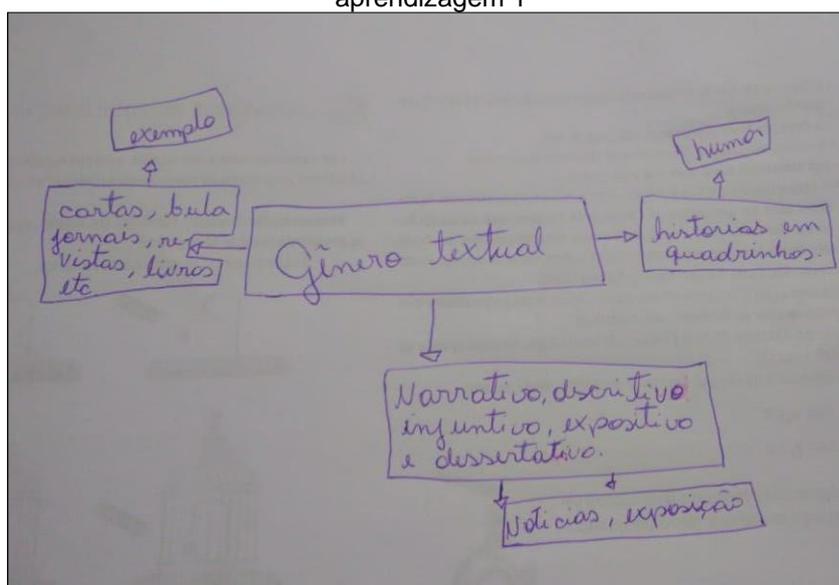
Não vou dar conta de tudo”

Mediante a fala acima, buscamos orientar na realização das atividades propostas nas estações de aprendizagem de forma síncrona, fortalecendo a manipulação prática das atividades e ampliando a aprendizagem significativa procedimental dos participantes. Desta forma, marcamos um horário para auxiliar a A2 em tempo real, ou seja, aluno e professor nas estações de aprendizagem, remotamente, mas juntos.

Assim a A2 conseguiu passar por todas as estações de aprendizagem em uma única aula, totalizando pouco mais de duas horas. Realizando uma comparação a um modelo de RporE em uma aula presencial, seria aproximadamente três aulas de 45 minutos cada. A A2 optou por iniciar pela estação 2, finalizando com a estação 5 que é de cunho pessoal.

Na estação de aprendizagem 1, as orientações foram além das etapas para sua realização, foi necessário instigar a curiosidade e a realização de uma pesquisa, para esclarecer o que é um mapa conceitual. Por meio de provocações e questionamentos a A2 foi elaborando o mapa conceitual e construindo respostas enviadas por áudio, realizando uma troca de saberes, como resultado elaborou o mapa conceitual, visto na Figura 12:

Figura 12: Imagem enviada pela A2 como resultado da atividade da estação de aprendizagem 1



Fonte: Arquivos da autora, 2020.

Da mesma forma, os demais participantes também precisaram de auxílio em

tempo real, assim a P, realizou a principal adaptação em relação a RporE no modelo de aulas não presenciais, ao invés dos alunos rotacionarem pelas estações de aprendizagem, como aconteceria em uma aula presencial, as atividades nas estações que realizaram a rotação. Consideramos as diferentes habilidades de cada participante da pesquisa, tornando a conclusão das atividades ainda mais flexíveis.

No entanto, no modelo de ensino presencial a RporE é planejada para acontecer no decorrer de uma ou duas aulas, com possíveis desdobramentos, neste caso específico, teve duração de duas semanas. A maior dificuldade encontrada pelos participantes foi conciliar trabalho, afazeres do dia a dia e estudo, assim quando a P percebia que algum participante não estava prosseguindo com as atividades nas estações de aprendizagem, entrava em contato e buscava auxiliar, evitando com que desistissem.

Utilizamos o recurso *Google forms* para que os alunos realizassem a atividade na estação de aprendizagem 2, percebendo as diferenças entre os gêneros textuais: tirinhas, charges, cartuns e histórias em quadrinhos. A atividade foi elaborada com alternativas de múltipla escolha, e ao finalizar e enviar, o aluno tinha a possibilidade de ver precisão, ou seja, conferir os acertos e erros, e recebia um *feedback* com vídeos esclarecedores de cada um dos gêneros estudados.

Essa estação foi a que os alunos encontraram maior facilidade na realização da atividade, tanto no acesso ao *site* como na compreensão do que estava pedindo a atividade. A A5 concluiu com rapidez a atividade e enviou *print* da finalização da atividade, compartilhando no grupo, como mostra a imagem a abaixo:

Figura 13: Imagem enviada pela A5 como resultado da atividade da estação de aprendizagem 2

0 de 0 pontos Liberar pontuação

Estação de aprendizagem 2

Identifique os diferentes tipos de gênero textual
*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Aluno: * / 0:

A2

Adicionar feedback individual

✓ Marque, nas questões abaixo, qual gênero textual cada imagem pertence. * / 0:

Tirinha
 Cartum
 Charge ✓
 História em quadrinhos

Feedback
Muito Bem!

Fonte: Arquivos da autora, 2020.

Na estação de aprendizagem 3, os participantes tinham que escolher um dos gêneros textuais estudados e criar o seu, como sugestão colocamos temas atuais como trabalho e saúde, economia e trabalho, política e trabalho, etc. Sugerimos também que poderia ser feito de forma manual, com o material que tivessem disponível ou por meio de um *site* de criação de tirinhas, contudo o método tradicional foi escolhido por todos os participantes, realizaram a atividade de forma manual, enviando fotos do resultado, como mostra a Figura 14, abaixo:

Figura 14: Imagem da atividade realizada pelo A4 em resultado da estação de aprendizagem



Fonte: Arquivos da autora, 2020.

De forma bem-humorada o A4, colocou o tema mundo do trabalho em reflexão, por meio da reprodução de uma tirinha. Nessa estação, novamente nos chama a atenção a preferência por respostas prontas retiradas da internet, em uma rápida pesquisa é possível encontrar a imagem acima, em formato de *meme*³².

Assim, a aprendizagem significativa ganha contornos teóricos na prática, quando o A4 se insere na teorização e traz elementos novos para a aula (BERBEL, 2011). A exploração do *meme* oportuniza uma nova abordagem, reflexão e discussão sobre outros gêneros textuais que estão ganhando espaço nas mídias de comunicação digital e tecnológica.

Na estação de aprendizagem 4, buscamos proporcionar aos participantes a utilização de uma ferramenta de aprendizagem que agregasse conhecimento e entretenimento, desta forma, utilizamos o *Quizlet*³³. Nesta estação houve um momento de dificuldade, pois o *site* da plataforma apresenta propagandas para que os usuários se inscrevam, no entanto não é obrigatório realizar esse procedimento.

Contudo, para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento dos participantes com maior fidelidade, pedimos que realizassem a inscrição. Alguns

³² Nome dado a imagens, vídeos, frases, *gifs* que se espalham rapidamente na internet, veja mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4629/o-que-e-um-meme>

³³ É uma plataforma de estudos que possibilita a criação de *flash cards* ou slides interativos, onde coloca-se o termo e o conceito, oferece também jogos educativos. Disponível em: <https://quizlet.com/join/GTJ544VpP>

participantes relataram que o *site* pedia número de cartão de crédito, neste instante foi possível observar a aprendizagem significativa atitudinal, aqueles que haviam conseguido realizar a inscrição enviaram mensagens de auxílio no grupo para quem estava com dificuldades.

É notado aqui a aprendizagem significativa atitudinal em duas vertentes, em se tratando de um grupo virtual, que é instalado nos aparelhos celulares. A primeira sugere falta de interação no grupo, porém mostra o respeito em relação a conduta dos participantes aos demais integrantes do grupo, pois a sobrecarga de mensagens que não são relacionadas aos interesses e objetivos do grupo, compromete a memória dos aparelhos celulares. A segunda apresenta a atuação e a responsabilidade dos alunos com as atividades a serem realizadas, trazendo reflexões sobre as potencialidades e limites.

Encontrada a resolução dos problemas que estavam impedindo o andamento da estação 4, os alunos conseguiram realizar a atividade, que teve como objetivo destacar as características das tirinhas, charges, cartuns e histórias em quadrinhos. Os participantes enviaram *prints* da tela de seus celulares conforme foram finalizando a atividade, como na Figura abaixo, enviada pela A3 no grupo.

Figura 15: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 4 pela A3.



Fonte: Arquivos da autora, 2020.

A plataforma *Quizlet*, apesar das propagandas que dificultam o acesso, apresenta uma característica importante, a autoinstrução, facilitando o aprendizado de seus usuários. Com um conteúdo bem elaborado, além dos *flashcards*, ela mostra o que o aluno acertou, o que ele errou e permite que ele refaça a atividade quantas vezes julgar necessário.

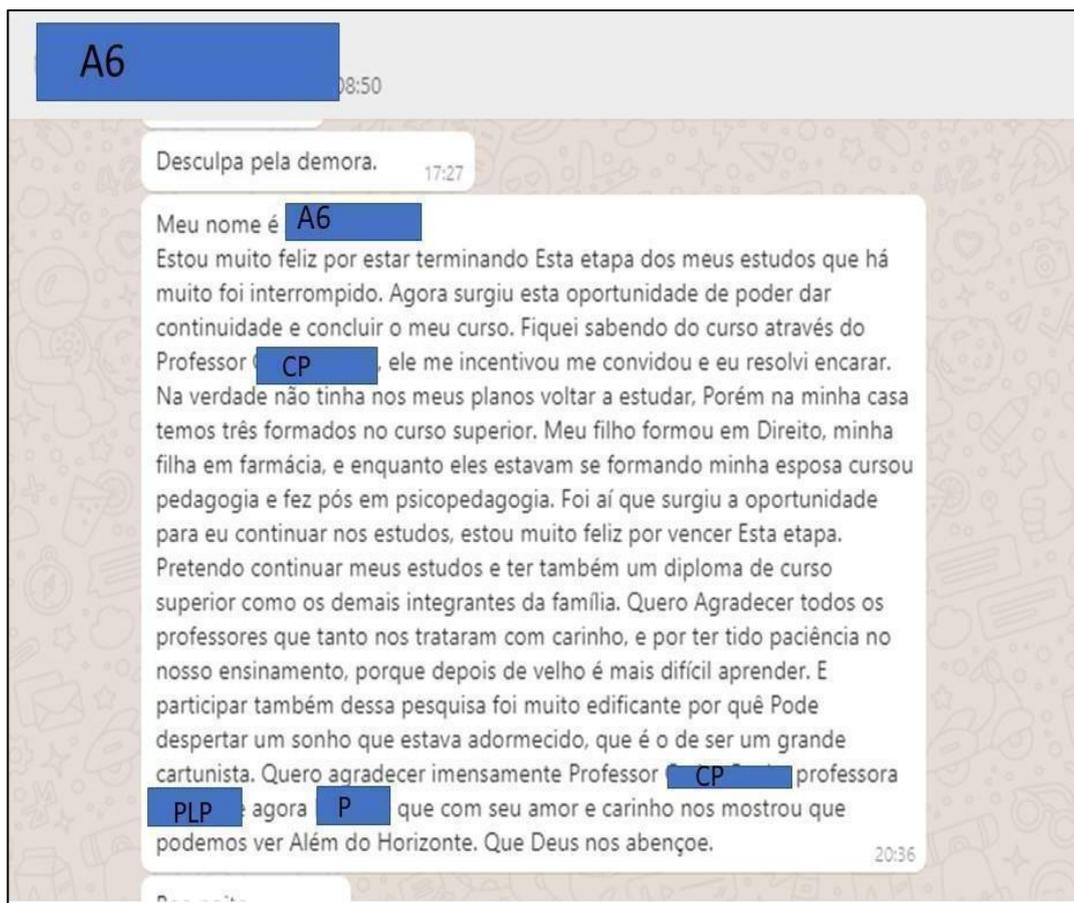
Para finalizar aqui, a apresentação das estações de aprendizagem, aplicada na unidade de ensino de Caldas Novas com os alunos participantes desta pesquisa, consideramos de grande importância a estação 5. Por meio dela os participantes expressaram seus sonhos, expectativas, opiniões e de forma sincera deixaram os “personagens” aluno e professor, por alguns minutos de lado e vivenciaram o lado humanizado que deveria ser empregado sempre nessa relação de ensino-aprendizagem (BERBEL, 2011).

A estação de aprendizagem 5, trazia o *link* de um vídeo do *Youtube*³⁴ com a história de vida e superação do professor de artes e quadrinista João Marcos. A atividade pedia que os alunos elaborassem um depoimento a respeito das suas expectativas sobre educação e trabalho, poderia ser em áudio, vídeo, texto ou até mesmo em formato de tirinha ou história em quadrinho.

Os seis participantes concluíram essa estação mostrando suas superações, vitórias e objetivos ainda almejados, utilizaram textos, vídeos e áudios. Selecionamos o envio do A6, em texto digitado diretamente no *WhatsApp* e enviado a P, abaixo na Figura 16:

Figura 16: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 5 pela A6

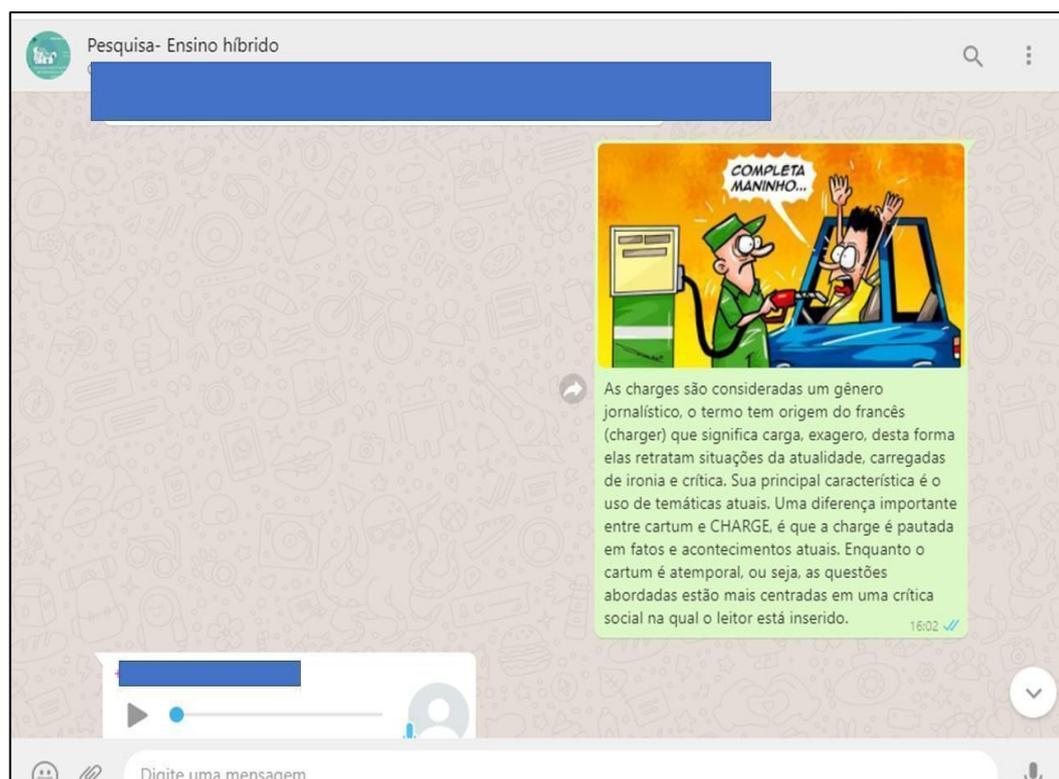
³⁴ Plataforma de compartilhamento de vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/>



Fonte: Arquivos da autora, 2020

As atividades foram encerradas pela P com uma retomada de todas as estações de aprendizagem, construindo ligações entre elas. Postado no grupo, em formato de mensagem de texto, acompanhado de exemplos em imagens, assim concluímos a aplicação da RporE na unidade de ensino de Caldas Novas.

Figura 17: Imagem de parte da conclusão da RporE



Fonte: Arquivos da autora, 2020

5.2 Aplicação da Rotação por Estações na unidade de ensino de Morrinhos: levantamentos

Para a RporE com os alunos participantes da pesquisa na unidade de ensino de Morrinhos, foi criado no dia quatro de novembro de 2020 um grupo no *WhatsApp* e no dia cinco de novembro foi enviado pela P um vídeo, de apresentação, esclarecimento da pesquisa, proposta metodológica e agradecimento pelo espaço e parceria na realização da pesquisa. As atividades ocorreram conforme os horários de aulas previstos nas disciplinas participantes da pesquisa, desta forma, a RporE aconteceu durante duas semanas, com o envio e orientação das atividades na segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira.

Para melhor entendimento, organizamos as atividades em três momentos: I apresentação da proposta metodológica e acolhimento aos alunos; II realização das atividades e orientação e III fechamento das atividades. A escolha do tema proposto

surgiu a partir de uma matéria jornalística³⁵, que foi exibida na rede de televisão local da cidade de Caldas Novas, relatando o escoamento das águas termais em uma rua da cidade, quando houve o fechamento da rede hoteleira em função da Covid-19. Complementado com outras reportagens que abordavam os impactos ambientais em tempos de isolamento social, foi elaborado o plano de aula, com tema os impactos ambientais no contexto da pandemia da Covid-19. E como conteúdo principal abordamos as águas termais de Caldas Novas.

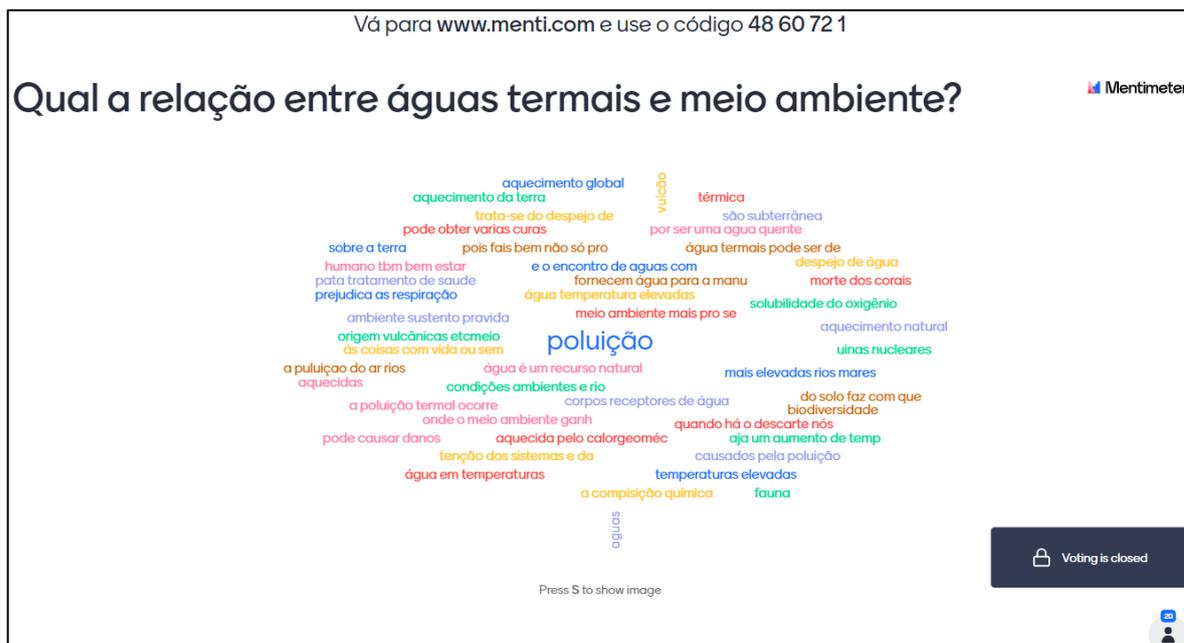
O plano de aula foi enviado para a diretora da unidade de ensino de Morrinhos, participante desta pesquisa, e encaminhado à coordenação e aos docentes de química, biologia e artes. Consideramos importante respeitar o conteúdo que já estava em andamento, e só após aprovação do plano de aula, iniciamos a aplicação da RporE.

Aprovado o plano de aula, considerado um complemento ao conteúdo que os alunos estavam estudando. A atividade de abertura foi concretizada dia nove de novembro, e teve como objetivo realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre águas termais e sua relação com o meio ambiente, sendo possível analisar a caracterização e organização das estruturas conceituais, frente a aprendizagem significativa conceitual.

Para tanto, foi utilizada a plataforma *Mentimeter*, que é um recurso digital que permite a criação de enquetes em formato de *slides*, de forma interativa e em tempo real, podendo ser apresentado em gráfico ou nuvem de palavras. A pergunta gatilho da atividade de abertura foi: Qual a relação entre águas termais e meio ambiente? Abaixo, na Figura 18, é possível visualizar o resultado da nuvem de palavras:

Figura 18: Imagem da atividade de abertura do grupo de pesquisa da UE Morrinhos

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=l6e1-5F-ti4>



Fonte: Arquivos da autora, 2020

A orientação para a realização desta atividade foi enviada em formato de vídeo aula explicativo, mostrando a página da plataforma e direcionando para que os alunos acessassem o *menti.com*, com o código de acesso e respondessem à pergunta com até três frases curtas ou palavras que representassem a relação de meio ambiente e águas termais. A primeira interação com os alunos, estabeleceu o fio condutor para a realização das demais atividades, podendo confirmar a força que o método tradicional de ensino exerce sobre a educação brasileira mesmo em tempos digitais e tecnológicos.

Após o envio das primeiras orientações, para a atividade de abertura, em áudio enviado ao grupo, a fala da A7 confirma o enraizamento dos métodos tradicionais de ensino e nos faz refletir: *“desculpe, mais professora P, é pra fazer o quê mesmo? é pra fazer um resumo, sobre esse, essas águas termais? Tô por fora ainda, não entendi nada”*. Os alunos participantes desta pesquisa, de ambas as unidades de ensino, apresentaram dificuldades para a compreensão de orientações das atividades, como foi o exemplo acima citado, acreditamos que por se tratar de um formato diferente e ainda pouco explorado nas aulas tradicionais dialogadas.

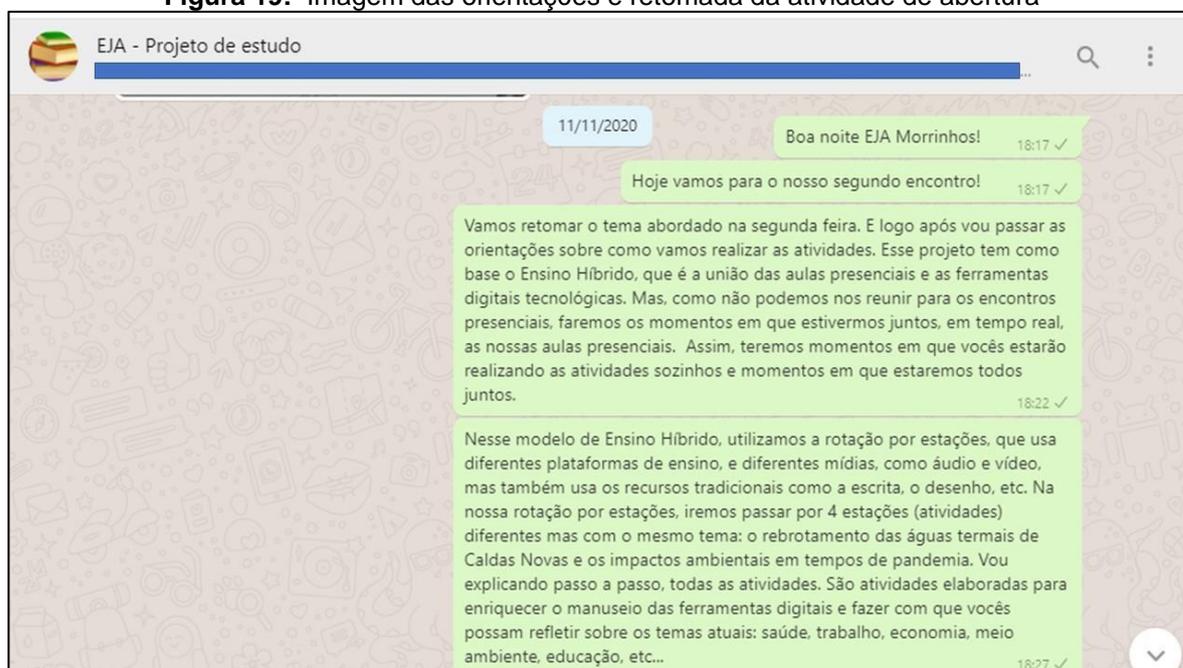
Diferentemente da unidade de ensino de Caldas Novas, a unidade de ensino de Morrinhos contava com uma quantidade maior de participantes no grupo de pesquisa, desta forma, foi necessário elaborar estratégias de intervenção e auxílio na realização das atividades, buscando evitar a sobrecarga de informações nos

aparelhos de celular. A dúvida colocada pela A7, também foi a mesma dos A8, A9 e A10, foi necessário enviar um áudio com as orientações de uma forma mais clara e objetiva, assim os alunos começaram a enviar suas respostas.

Outra dificuldade encontrada pelos participantes foi compreender qual é a relação de meio ambiente e águas termais, neste caso a observação semiestruturada voltou-se para aprendizagem significativa conceitual (FRASSON, 2016), para alguns alunos houve necessidade de orientações para que pudessem chegar a conceitos a respeito dessa temática. Esta atividade de abertura aconteceu na segunda-feira, no horário de aula da disciplina de biologia, e permaneceu em aberto até a quarta-feira, para que todos conseguissem participar, totalizando 20 envios de respostas.

Na quarta-feira, o encontro para dar início a RporE, aconteceu no horário de aula da disciplina de geografia, como mostra abaixo na Figura 19, e iniciamos com orientações das próximas atividades e a retomada da nuvem de palavras, compartilhando com o grupo a imagem (Figura 19) da produção final dos alunos na atividade de abertura. Para então enviarmos as orientações em vídeo e o roteiro de atividades das estações de aprendizagem.

Figura 19: Imagem das orientações e retomada da atividade de abertura



Fonte: Arquivos da autora, 2020

A retomada da atividade de abertura, foi necessária para que não ficasse algo suspenso ou inacabado, visto que seria a oportunidade de um debate por meio de questionamentos, instigando algumas reflexões. Dessa forma, a P lançou a seguinte

reflexão: “Agora, quero saber: Vocês já imaginaram a importância da água em nossas vidas? E quando uma cidade inteira depende da água para sobreviver? Vocês terão vinte minutos para falar sobre essas duas questões que coloquei agora”. Timidamente, começaram a enviar contribuições, e com o auxílio do PQ, foi possível compreender o motivo da timidez.

Nas aulas não presenciais, onde algumas unidades de ensino adotaram o *WhatsApp* como ferramenta de envio de atividades, os docentes optaram em receber as devolutivas dos alunos individualmente, de forma particular, uma alternativa para não sobrecarregar os grupos que são alocados nas turmas. Desta forma, os grupos de cada turma, são fechados para postagens, apenas os administradores podem enviar mensagens, ou seja, docentes e gestores.

Justificando assim, a timidez em participar no grupo de pesquisa e o estranhamento em socializar com os demais integrantes do grupo as suas opiniões. Esclarecidos de que poderiam enviar suas contribuições no grupo, os alunos da unidade de ensino de Morrinhos iniciaram as reflexões enviando mensagens de texto curtas, como A9, transcrita abaixo:

*Sem água não tem vida não fais ND para o mundo e se não nos passa a preserva a natureza principalmente a nossas nascente.
Tiver feito antes e preservado mais não faria igual tá
Mais se cada um fize sua parte e colabora
Principalmente com o desperdiço que tem*

As contribuições foram ocorrendo, conforme a mediação da P, e a partir da discussão, os alunos foram convidados a iniciar a RporE. Mediante observação e conversas com docentes e gestor da UE de Morrinhos, já estávamos conscientes das dificuldades enfrentadas pelos alunos, com as aulas não presenciais, assim como falado anteriormente, a RporE passou por adaptações para que conseguíssemos alcançar o maior número possível de alunos participantes. Abaixo no Quadro 3, organizamos as quatro estações de aprendizagem para melhor compreensão.

Quadro 3: Estações de aprendizagem, atividades e objetivos

(continua)

Etapas da Sequência didática	Conteúdo	Estratégias	Objetivos em relação ao conteúdo	Objetivos em relação às categorias da aprendizagem significativa
------------------------------	----------	-------------	----------------------------------	--

Conhecimentos prévios	Relação meio ambiente e águas termais	Debate e discussão Nuvem de palavras interativa	Observação acerca dos conhecimentos prévios.	Observação inicial das categorias de aprendizagem
Estação de Aprendizagem 1	Interpretação de texto e vídeo Construção textual	Elaborar um texto a partir de um vídeo sobre o "rebrotamento" das águas termais de caldas novas e um texto sobre os impactos ambientais em tempos de pandemia em outros lugares no mundo. Atividade realizada no <i>Google Forms</i> .	Refletir sobre os impactos ambientais e a exploração de recursos naturais. Exposição temática (POZO, 1998)	Esclarecer os conceitos estudados e refletir sobre aspectos positivos e negativos dos mesmos.
Estação de Aprendizagem 2	Criação artística Interpretação textual Formação da água termal subterrânea	Criar um mural digital, com recados aos moradores de Caldas Novas, conscientizando sobre a importância da preservação dos recursos hidrotermais, a partir de um texto sobre como são formadas as águas termais de Caldas Novas. Atividade realizada no <i>Jambord</i> .	Compreender como são formadas as águas termais de Caldas Novas.	Aplicar os conceitos na prática. Promover elaboração, argumentação e exposição de atitudes, a favor ou contra.
Estação de Aprendizagem 3	Criação artística Utilização de mapa Turismo local	Fotografar um ponto turístico da cidade de Caldas Novas, utilizando o <i>Google Maps</i> . Organizar um mural digital utilizando o <i>Padlet</i> .	Perceber as características de um mapa e suas funções.	Promover a tomada de decisões a partir dos conhecimentos e das novas situações. Aproximar o conteúdo com procedimentos do trabalho científico.
Estação de Aprendizagem 4	Tipos de água Mapa Potenciométrico	Realizar o estudo dos termos e conceitos dos diferentes tipos de água. Atividade realizada no <i>Quizlet</i> .	Reconhecer diferentes tipos de água.	Avaliar as potencialidades e limites, dos participantes na realização da atividade

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Para as adaptações, utilizamos o horário de aulas das disciplinas dos docentes participantes, como já esclarecido antes, desta forma, possibilitou aos alunos um

tempo maior para a realização das atividades. Levando em consideração, novamente, que a RporE em seu formato original, foi elaborada para ser aplicada em uma ou duas aulas, com desdobramentos posteriores e com os alunos divididos em grupos.

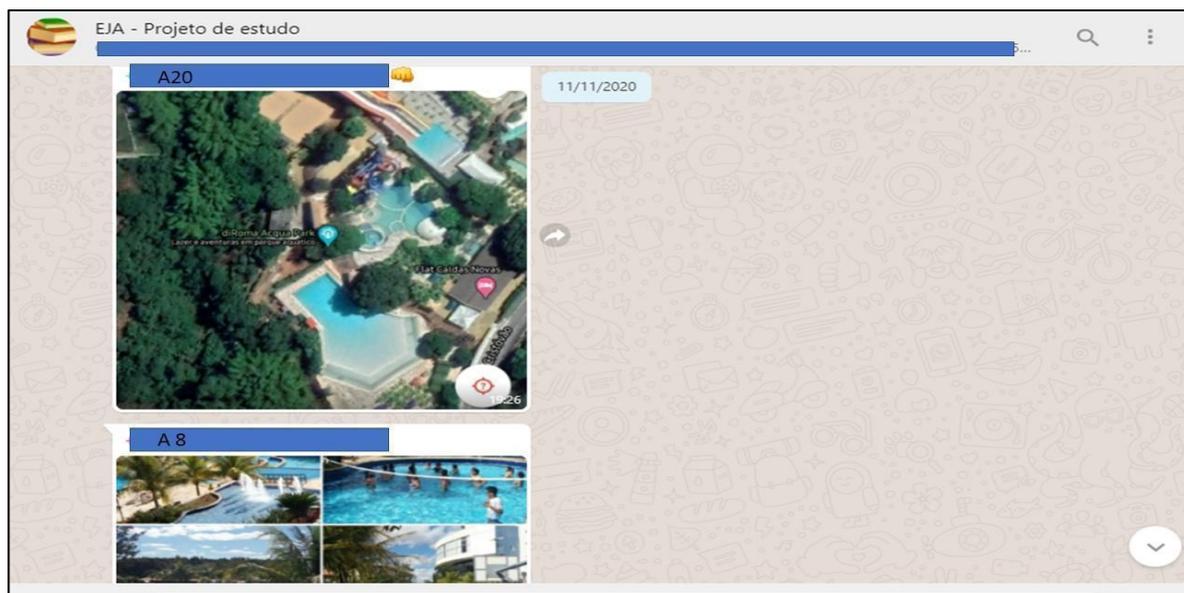
Mas no caso dos participantes da unidade de ensino de Morrinhos e mediante as aulas não presenciais, via *WhatsApp*, procuramos flexibilizar ao máximo as atividades das estações de aprendizagem. Neste sentido, a aplicação também teve duração de duas semanas, e organizamos as orientações específicas sobre as estações de aprendizagem conforme a disciplina que estava prevista para o dia da semana e foram relatadas abaixo, na ordem que foram realizadas.

Assim, os alunos foram convidados para iniciarmos, de forma síncrona pela estação de aprendizagem 3. No entanto, a P enviou no grupo de pesquisa o roteiro de atividades, para que sentissem à vontade em realizar as atividades na ordem em que desejassem, esclarecendo que as estações são independentes, mas com o mesmo conteúdo a ser desenvolvido.

A estação de aprendizagem 3, foi a que os alunos tiveram maior envolvimento e participação, tanto no momento síncrono como nos momentos assíncronos. A atividade pedia para que os participantes realizassem uma exploração geológica das águas termais de Caldas Novas e localizar no mapa um ponto turístico de Caldas Novas, usando o *Google maps*. Os participantes apresentaram facilidade para realizar a pesquisa e enviar a foto do ponto turístico da cidade de Caldas Novas, no entanto, a pesquisa por meio da *internet*, necessita de curadoria por parte dos docentes (MORAN, 2018), pois os alunos buscaram em sua maioria, a primeira opção que aparece no topo da página de pesquisa.

Assim, foi possível em um momento síncrono, orientar as diferentes possibilidades de utilização da ferramenta de mapa. Aos poucos os participantes foram enviando as imagens (Figura 20), por eles escolhidas e escrevendo o porquê tinham escolhido aquele ponto turístico.

Figura 20: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 3 pelos A8 e A20



Fonte: Arquivos da autora, 2020

Após, foram orientados a conhecer, explorar e organizar um mural digital na plataforma *Padlet*³⁶. A interatividade da plataforma motivou os alunos, e construímos em conjunto um mural com diferentes recursos, fotos, depoimentos, textos, e áudios dos participantes, o resultado pode ser conferido no *site*: <https://padlet.com/regiane20v/5kfjrm6jje01gr1>.

Ao final dessa atividade, recebemos no grupo o *feedback* do A9: “*Achei top Debate discute por aqui todos interagem Bem melhor*”. Referindo-se a abertura para discussões no grupo, contudo uma dificuldade já mencionada neste trabalho, é a questão da sobrecarga de informações nos aparelhos de celular dos alunos, frente a essa dificuldade, impossibilita a participação de todos os alunos nas atividades que exigem exposição de opiniões e questionamentos.

A atividade foi finalizada na quinta-feira e a RporE teve continuidade na sexta-feira, na qual estava programado um vídeo aula síncrona via *Google meet*, para a atividade da estação 3 e orientações da estação de aprendizagem 4. No entanto, somente dois alunos conseguiram acessar a plataforma.

Deste modo, discutimos sobre a atividade realizada na estação de aprendizagem 3 enquanto aguardávamos os outros participantes. A disciplina do dia era química, e com o auxílio do PQ, os alunos foram enviando mensagens, explicando que não estavam conseguindo participar do vídeo aula, por diferentes motivos: a

³⁶ É um aplicativo de internet que funciona como um mural social, pode ser organizado utilizando fotos, áudios, vídeos, de forma interativa. <https://pt-br.padlet.com/>

página não carregava, não tinham memória para instalar o aplicativo do *Google meet* no celular, celular sem bateria, etc.

Conseguimos discutir com os participantes A13 e A14, o conteúdo proposto na estação de aprendizagem 4, que eram os diferentes tipos de água, e foi passado também as orientações da atividade que seria realizada no *Quizlet*. Frente aos problemas relatados pelos outros participantes, encerramos a vídeo aula e voltamos para o grupo de pesquisa no *WhatsApp*, para postar as orientações a todos os participantes.

Nessa estação, os alunos encontraram *flash cards* com termos e conceitos, referente aos diferentes tipos de água conforme a composição química ou o teor de algum componente químico, deveriam realizar o estudo dos mesmos e aplicar nas atividades propostas pela plataforma *Quizlet*. Porém, os alunos participantes da unidade de ensino de Morrinhos encontraram as mesmas dificuldades que os alunos participantes da unidade de ensino de Caldas Novas.

Outras estratégias foram colocadas em prática, como gravação de vídeo com o passo a passo para realizar a atividade e áudios explicativos. Mesmo assim, houve, nesta estação, uma baixa participação dos alunos, os que conseguiram realizar enviaram *prints* da atividade em particular para a P, como mostra abaixo na Figura 21. A estação de aprendizagem 4 permaneceu aberta, para que os alunos tivessem mais tempo para sua realização.

Figura 21: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 4 pela A8

23:06 A8

3. Relativo às águas termais, comumente conhecidas como águas quentes, com propriedades terapêuticas e medicinais cuja temperatura pode ultrapassar os 25 graus Célsius.



água doce

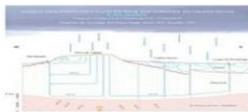
DIGITE A RESPOSTA

2 perguntas de correspondência

1. A Águas subterrâneas

2. B Águas poluídas

A. São aquelas que ocorrem naturalmente ou artificialmente no subsolo.



Fonte: Arquivos da autora, 2020

Em seguida, a estação de aprendizagem 1 foi desenvolvida na disciplina de Biologia. Um vídeo sobre o “rebrotamento” das águas termais de Caldas Novas e um texto sobre os impactos ambientais em diferentes lugares do mundo foram apresentados como ponto de partida para as atividades da estação de aprendizagem 1. Nesta estação os alunos deveriam elaborar um pequeno texto falando dos pontos positivos e pontos negativos do isolamento social e o que poderá ser feito para a preservação dos recursos naturais pós pandemia.

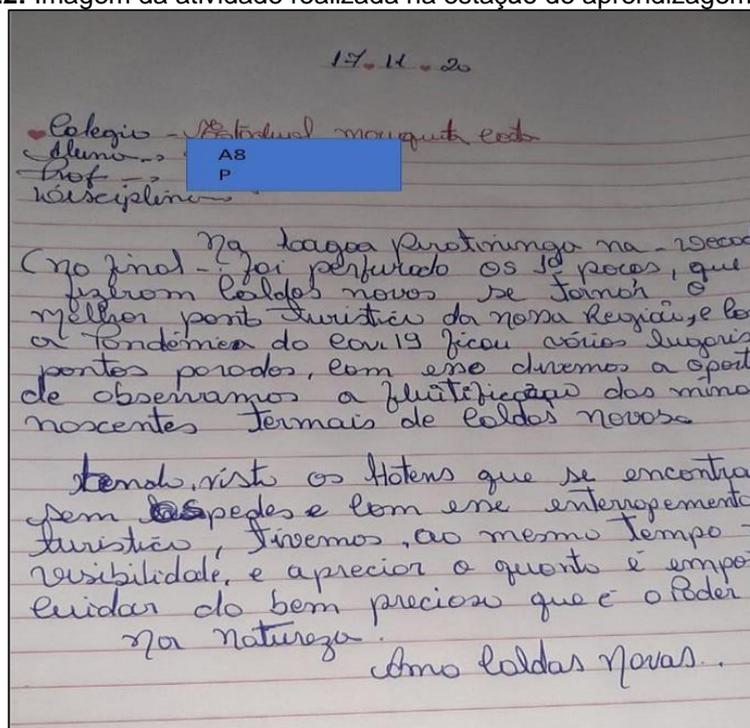
Nesta estação de aprendizagem, a participação dos alunos foi maior e realizaram contribuições com reflexões importantes, como aponta o texto elaborado pela A16:

Com a pandemia, Caldas novas teve uma grande mudança sobre o meio ambiente, as nascentes depois de muitos anos voltaram a jorrar água. A poluição diminuir e os turistas que ficaram um tempo sem poder frequentar os clubes e outros locais turísticos na cidade. O meio ambiente agradeceu a pausa de turistas sobre a poluição, fez muito bem pro meio ambiente esses dias de descanso sem os turistas pra usar e poluir os locais que a natureza tem a nós oferece. A natureza e perfeita e muito linda, o ser humano tem que colaborar e não poluir nada que prejudique o meio ambiente.

Os textos dos alunos participantes desta estação de aprendizagem,

apresentaram em geral, suas opiniões e reflexões críticas sobre o tema abordado. As estações de aprendizagem seguiram de forma flexível, como por exemplo, a A8 apresentou dificuldade para acessar o *link* da atividade no *Google forms*, dessa forma, a estratégia foi enviar o vídeo e o texto separadamente em seu *WhatsApp* particular, a A8 elaborou seu texto escrito no caderno e enviou foto para a P:

Figura 22: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 1 pela A8



Fonte: Arquivo da autora, 2020

Nesta estação de aprendizagem, onde os alunos elaboraram textos, foi possível perceber que eles realizaram uma pesquisa para aprofundar seus conhecimentos históricos sobre a cidade de Caldas Novas. Promovendo um enriquecimento do conteúdo abordado.

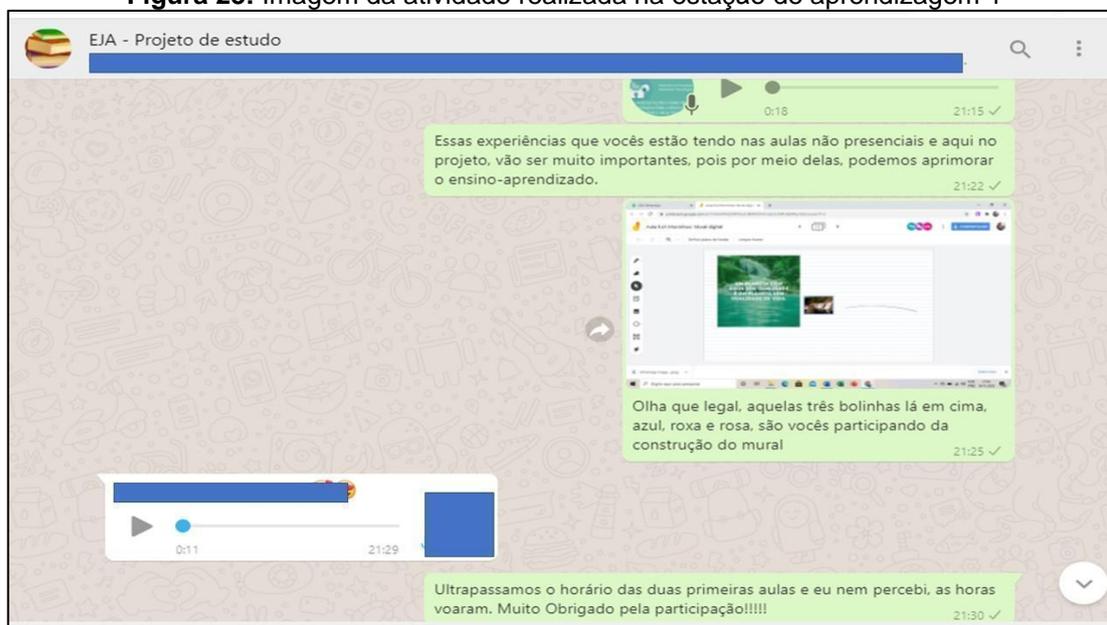
Na estação de aprendizagem 2, os alunos tinham um *link* que direcionava para o *site* da Associação das Empresas Mineradoras das Águas Termas de Goiás³⁷, onde há uma explicação de como são formadas as águas termais de Caldas Novas. A partir da leitura, e dos conhecimentos gerados no decorrer das atividades anteriores, os alunos foram orientados a criarem um mural digital no *Google Jamboard*³⁸, por meio de imagens e frases que chamassem a atenção dos moradores de Caldas Novas, para

³⁷ Disponível em: http://www.amatgo.org.br/?page=formacao_aguas

³⁸ É uma lousa interativa que pode ser usada nas aulas não presenciais de forma síncrona, permitindo a construção de murais com notas adesivas, imagens, textos e sua apresentação pode ser em tempo real. Disponível em: <https://jamboard.google.com/>

a preservação dos recursos naturais da região. Nessa estação, os alunos participaram com afinco e conseguiram interagir no *Jambord* em tempo real, como mostra a Figura 23.

Figura 23: Imagem da atividade realizada na estação de aprendizagem 1



Fonte: Arquivo da autora, 2020

A estação de aprendizagem 1 ficou aberta por dois dias e finalizamos a aplicação da RporE no dia 20 de novembro de 2020, com o fechamento das atividades realizadas durante as duas semanas, interligando as estações de aprendizagem. Para tanto, foi elaborado um texto com as imagens das atividades e postado no grupo (Figura 24), intercalando imagens, texto e áudio.

Figura 24: Imagem de parte da conclusão da RporE na UE Morrinhos



Fonte: Arquivo da autora, 2020

Ao finalizar a aplicação das atividades, em ambas as unidades de ensino participantes, foi concebido espaço para questionamentos, dúvidas ou retomada das atividades das estações de aprendizagem. Contudo, não houve manifestações por parte dos alunos participantes a esse respeito. Após o encerramento e agradecimentos pelo acolhimento, sensibilização e participação de todos, a P esclareceu a importância de os participantes avaliarem as atividades realizadas conforme a proposta de RporE, justificada pela elaboração do produto educacional.

Por meio de questionário semiaberto, enviados via *Google forms*, os docentes e discentes participantes desta pesquisa avaliaram a aplicação da RporE no modelo de aulas não presenciais. As respostas dos questionários de avaliação e a observação semiestruturada possibilitaram uma reflexão profunda para que buscássemos desenvolver um produto educacional que de fato contribuísse com o ensino-aprendizado dos alunos da EJA.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi organizada em duas etapas, para que pudéssemos perceber os pontos importantes da aplicação da RporE nas duas unidades de ensino participantes, como também a avaliação da aprendizagem, conforme as categorias da aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal. A primeira etapa, constituiu na organização de tabelas que formam o diário de campo (Apêndice D) da P, contendo a observação semiestruturada realizada no período de aplicação da RporE e teve como objetivo analisar as categorias da aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal dos alunos da EJA participantes desta pesquisa.

A observação semiestruturada originou fluxogramas que pudessem dialogar com o referencial teórico que nos ampara, buscando pontuar reflexões necessárias à prática docente. Os fluxogramas, são baseados na observação semiestruturada das duas unidades de ensino participantes, separados apenas pelas categorias que representam.

A segunda etapa, está composta pela análise das respostas dos docentes e discentes das duas unidades de ensino participantes, totalizando quatro docentes e 28 discentes. Para a organização da análise desta segunda etapa utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977) com o amparo do *software Atlas.ti*. Expomos, a seguir, as duas etapas em dois tópicos distintos.

6.1 Diário de campo: observação semiestruturada

Concomitante a realização da RporE, foi realizada a observação semiestruturada, conforme as categorias de análise pré-estabelecidas: aprendizagem significativa conceitual, aprendizagem significativa procedimental e aprendizagem significativa atitudinal. Os dados foram coletados a partir dos quadros (Apêndice D) que funcionavam como um diário de campo. É importante destacar, que nesse modelo de aulas não presenciais, a observação semiestruturada deixa a desejar, em pontos como por exemplo na interação e socialização dos participantes, enquanto comunidade escolar, podemos perceber algumas constatações nos fluxogramas elaborados.

A análise da observação semiestruturada foi realizada com os participantes das duas unidades de ensino, no entanto ao organizar os quadros do diário de campo, observamos que os dados obtidos poderiam ser discutidos em um único tópico, para ambas as unidades de ensino participantes. Pois as informações coletadas apresentaram as mesmas características, assim organizamos em três fluxogramas, que levam em consideração os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais (ZABALA, 1998) frente a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal (FRASSON, 2016).

Deste modo, consideramos os conteúdos conceituais, conforme os planos de ensino utilizados nas RporE, e no decorrer do contato com os alunos participantes, foi possível observar que os participantes desta pesquisa, possuem conceitos sobre os conteúdos abordados nas RporE, no entanto, apresentavam medo em expor suas formulações ao serem motivados a falar. Levantamos duas hipóteses que apontam os motivos que corroboram o medo de compartilhar seus conceitos com os demais participantes nos grupos da pesquisa: 1- dificuldade de expressar seus conhecimentos, por se tratar de uma “sala de aula” virtual, onde a sobrecarga de informações pode alterar a funcionalidade dos aparelhos de celular dos demais participantes do grupo. 2- Receio de colocar seus conceitos em visibilidade e sofrerem críticas, tanto de docentes como dos demais colegas de turma.

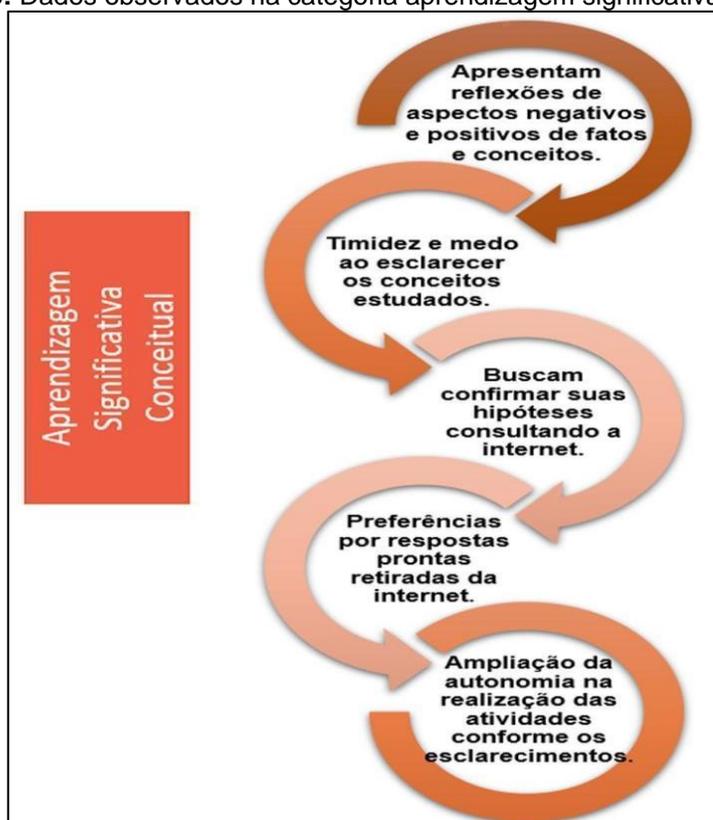
Complementamos a observação semiestruturada com a fala de dois participantes desta pesquisa, unidade de ensino Morrinhos e de Caldas Novas, respectivamente. O primeiro, aponta a importância da interação no grupo, contudo, a participação dos alunos durante as duas semanas que se seguiram, foi limitada e essencialmente restrita a questionamentos diretos e baseados em provocações a respeito dos temas abordados nas estações de aprendizagem, assim: A9 *“Achei top. Debate discute por aqui todos interagem. Bem melhor”*. As práticas educativas pautadas em Freire (2015), negam a educação bancária, buscando por meio do diálogo e da interação possibilidades para que os alunos vejam além da comum condição de oprimidos.

Para tanto é importante repensar as práticas que estão enraizadas na educação tradicional brasileira, que prezam “pela rigidez nas relações de ensino e aprendizagem; utilização de conteúdos estáticos e de caráter universalista; na passividade do educando; e em práticas de memorização e repetição descontextualizadas, entre outras práticas” (FREIRE, 2011, p. 35). A segunda

hipótese, aponta as marcas deixadas pela educação tradicional brasileira, onde por muito tempo o docente foi tido como autoridade máxima e detentor dos saberes, como aponta a transcrição do áudio da A2 “(risos) *Eu fico com medo de falar, e num, num, sei assim sabe, mas ainda bem que é isso*”. O receio de errar, faz com que os alunos procurem por respostas prontas retiradas da *internet*.

Assim, as observações da categoria aprendizagem significativa conceitual, sinalizam também que é necessário pensar em condições de maior participação dos alunos e buscar esclarecer a eles sobre a importância de filtragem do conteúdo obtido por meio de pesquisas realizadas na *internet*, promovendo assim a aproximação dos alunos da EJA às pesquisas acadêmicas e científicas, conforme Pozo & Crespo Gomes (2019).

Figura 25: Dados observados na categoria aprendizagem significativa conceitual



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Consideramos importante analisar o primeiro contato dos alunos com o docente, visto que inicialmente pode gerar certa timidez, necessitando criar vínculo afetivo para que os alunos ganhem confiança e sintam que podem contar com o professor a qualquer momento. No entanto, esse vínculo não pode significar dependência, mas propulsão para a autonomia dos alunos, deste modo o papel de

docente como orientador ganha sentido no ensino híbrido, promovendo a aprendizagem significativa.

As percepções obtidas na categoria aprendizagem significativa conceitual, foram utilizadas para que estratégias pudessem ser criadas conforme o comportamento e o desenvolvimento dos alunos. A timidez e o medo de errar apresentam-se como uma constante, no desenvolvimento da autonomia dos alunos, desta forma foi importante buscar orientá-los de forma individual, sanando as dúvidas e auxiliando nas etapas das atividades, para que obtivessem a organização interna do material de ensino, realizando conexões lógicas e conceituais com os conceitos já formulado por eles.

Neste sentido, é necessário que o docente procure utilizar múltiplas formas de representar um conceito, auxiliando os alunos a estabelecerem relações entre os conceitos, criando novas possibilidades de ancoragem. Compreendemos que a RporE deveria ser realizada em outras oportunidades, complementando o modelo de aulas expositivas, ofertando aos alunos a possibilidade de relacionar conceitos anteriores a novos conceitos, de forma progressiva e gradual. Como nos orienta Frasson (2016), a construção da aprendizagem significativa conceitual, implica em dar significado a fatos, dados e conceitos, o que permite a aplicação dos mesmos na prática.

A observação semiestruturada da aprendizagem significativa procedimental, trouxe uma reflexão importante, no sentido de analisar os fatos sob a ótica das aulas não presenciais, visto que o ambiente de aprendizagem, atenua os possíveis desdobramentos que poderiam acontecer em sala de aula, no modelo de aulas presenciais. Neste sentido, nos referimos à observação das ações dos alunos para, de fato, perceber a aprendizagem significativa procedimental, que se restringe a comunicação no recurso utilizado para a aplicação da RporE, o aplicativo de celular WhatsApp.

Atribuir significado a aprendizagem por meio da manipulação prática, como aponta Frasson, Laború & Zompero (2019); Zabala (1998) é fundamental para a aprendizagem significativa procedimental, contudo notamos que os alunos participantes desta pesquisa, demonstraram dificuldade em verbalizar o que sabem, sobre determinado conteúdo de aprendizagem. Desta forma, desencadeia também a dificuldade de realizar reflexões sobre a própria atividade, bloqueando a aplicação da prática sobre a realidade, requisito importante, de acordo com Freire (2011) para a promoção da autonomia do ser humano.

Proporcionar instruções detalhadas sobre as atividades que foram desenvolvidas em cada uma das estações de aprendizagem, foi uma estratégia importante para que os alunos participantes conseguissem realizá-las. As instruções foram adaptadas e repetidas, conforme as necessidades dos alunos, além de supervisionar a execução das mesmas, conforme as orientações de Pozo e Crespo Gomes (2009).

Na Figura 26, logo abaixo, compreendemos com maior clareza a evolução, conforme os procedimentos condensados e a sequência de ações realizada pelos alunos participantes, são automatizadas, direcionando-os para a tomada de decisões. Conforme, são orientados nas atividades, os alunos vão realizando planejamentos estratégicos para cumprir o que se pede nas estações de aprendizagem.

Figura 26: Dados observados na categoria aprendizagem significativa procedimental



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Por meio de pequenas pesquisas, como apontado por Frasson (2016), conseguimos identificar a aplicação da aprendizagem de maneira útil, mas ainda de forma simplista. Em relação a aprendizagem significativa procedimental, concluímos que é necessário motivá-los para a conclusão das atividades de maneira autônoma, valorizando qualitativamente suas contribuições ao finalizarem as atividades.

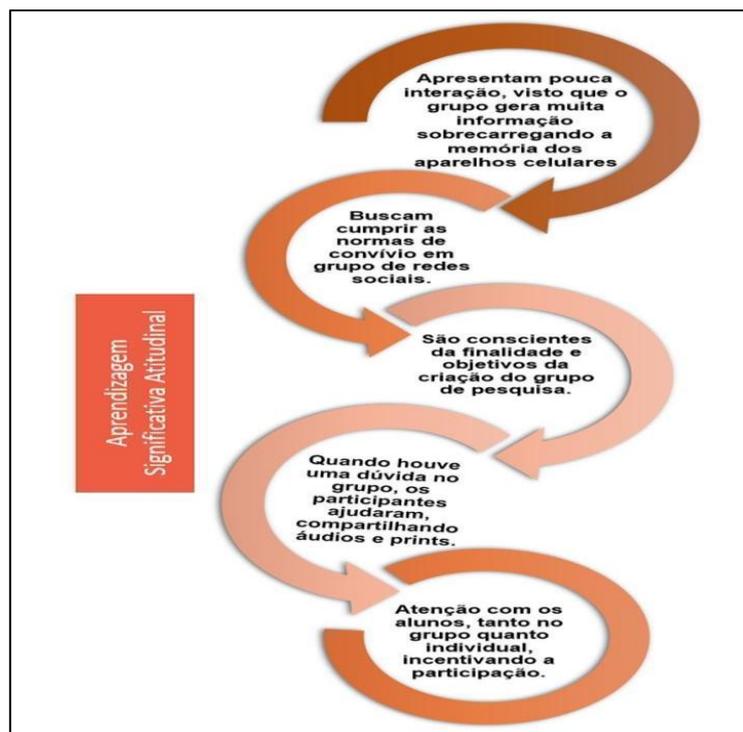
Na observação semiestruturada da aprendizagem significativa atitudinal, encontramos, novamente como obstáculo, a pouca interação e socialização no grupo do *WhatsApp*, para realizar uma análise aprofundada desta categoria. Mas nos possibilitou uma reflexão sobre a conduta dos participantes, que em ambas as unidades de ensino, reconhecem as próprias limitações e as dos demais colegas, em relação ao compartilhamento de mensagens nos grupos de pesquisas, os grupos foram utilizados com consciência.

Se por um lado as aulas não presenciais, com a utilização da ferramenta de comunicação *WhatsApp*, restringe a interação e a socialização, por outro lado promovem atitudes de respeito e conscientização de que nem todos possuem condições de receber grande quantidade de mensagens. Os alunos usaram os grupos de forma consciente, apenas para a realização das atividades propostas nas estações de aprendizagem e buscaram também auxílio no *WhatsApp* particular da P, comprometidos na resolução das atividades.

Em relação aos conteúdos sugeridos nas estações de aprendizagem, foi possível observar que os alunos conseguiram, cada um de sua forma particular, realizar apontamentos e reflexões sobre as condutas e as atitudes, pessoais e na sociedade, tanto na temática que abordava os gêneros textuais quanto nas questões referentes ao impacto ambiental em tempos de pandemia. Uma questão fundamental para que percebessem a formação e a mudança atitudinal, foi o que Zabala (1998) e Frasson (2016) pontuam como componente afetivo.

Promover a vinculação afetiva entre docente e discente corrobora para a mudança atitudinal, pois traz aos alunos uma sensibilização e motivação atitudinal. Contudo, mesmo optando pela técnica de diálogos, discussões e estudos, como promotora de reflexão e mudança de atitude nos alunos, consideramos, assim como Zabala (1998) e Frasson (2016) que o ambiente escolar é essencial para a aprendizagem significativa atitudinal. Esse processo de formação e mudança de atitude é como descreve Frasson (2016), um processo complexo.

Figura 27: Dados observados na categoria aprendizagem significativa atitudinal



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Assim, a análise da observação semiestruturada nas categorias pré-definidas, oferecem o princípio norteador para a avaliação da aprendizagem, podendo colaborar para a personalização do ensino, além de orientar na elaboração do produto educacional. Entretanto, é preciso ouvir as vozes daqueles que motivam essa pesquisa, docentes e discentes da EJA que aceitaram, mediante TCLE participar e contribuir com seus saberes e conhecimentos.

6.2 Questionários: avaliação da aplicação da RporE

Os questionários foram divididos em duas fases, primeiramente analisamos as contribuições dos alunos participantes desta pesquisa e em seguida as contribuições dos docentes. A organização da análise iniciou-se com a escolha a posteriori dos documentos, que formaram nosso corpus de análise, segundo Bardin (2016).

Foram enviados aos alunos participantes desta pesquisa um questionário (Apêndice B), semiestruturado, com quatro questões sobre o perfil dos alunos participantes e quatro questões abertas para avaliarem a RporE. Mediante preparação do material e tratamento dos dados obtidos, o primeiro levantamento traz a

apresentação do perfil dos alunos participantes.

Em um total de 28 alunos, obtivemos respostas de 22, um dos alunos desistiu da participação desde o início da aplicação da RporE, e o outro iniciou as atividades, participando de algumas estações de aprendizagem, contudo se absteve de responder o questionário de avaliação da mesma.

Mantivemos os códigos para os alunos: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 (não participante do questionário de avaliação da RporE), A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17 (desistente), A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27 e A28. Organizados para a preservação da identificação dos participantes, como também para melhor elaboração da codificação e categorização da análise dos dados. Os alunos das unidades de ensino participantes, tanto da unidade de ensino de Caldas Novas, quanto da unidade de ensino de Morrinhos, estão na segunda e terceira série do ensino médio, cerca de 70% é do sexo feminino e com idade que variam de 19 a 62 anos, justificando a escolha pelo público participante como já esclareceu Gonçalves (2019), que é nessa etapa do ensino que os alunos estão buscando inserção ou permanência no mundo do trabalho.

A partir desse primeiro contato com o material observamos a exaustividade³⁹ e a pertinência⁴⁰ para a formulação das hipóteses, onde utilizamos da pergunta formulada em BARDIN (2016, pg. 128): “será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, com minhas primeiras leituras me levam a pensar que” a RporE com a EJA pode contribuir com o ensino-aprendizado dos alunos, promovendo a autonomia por meio da aprendizagem significativa e preparação para o mundo do trabalho?

Para tanto, buscamos atentar para o foco do objetivo de pesquisa e o diálogo constante com a base teórica que sustenta esta pesquisa. O tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, requer conforme Bardin (2016) a codificação, observando o recorte dos textos obtidos, para a elaboração das unidades de registro, neste caso optamos pela criação dos índices por meio de palavras e tema.

Desta forma organizamos os quadros que seguem (Quadro 4, 5 e 6), apresentando os códigos, as unidades de registro, com o índice tema, e a enumeração

³⁹ (...) ter-se em conta todos os elementos desse corpus. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (...). Essa regra é completada pela *não seletividade* (BARDIN, 2016, pg. 126-127).

⁴⁰ Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2016, pg. 128).

por frequência, que foram adotadas na análise das respostas obtidas com o questionário semiaberto, enviados aos alunos participantes. Apresentamos também, as unidades de contexto e a categorização semântica.

De acordo com o Quadro 4, a seguir, a AC dos textos dos alunos participantes desta pesquisa, as dificuldades enfrentadas por eles nesse momento de aulas não presenciais, não os abateu. No que se refere a esse modelo de aulas, notamos que há por parte dos alunos, uma necessidade de organização do tempo para realizar as atividades *online*, por estarem habituados a rotina de aulas presenciais, conciliar as aulas, atividades e afazeres do dia a dia é um obstáculo a ser superado.

Além, é claro, da falta de recursos para acesso às aulas não presenciais, como *internet*, computadores ou celulares que permitam o acompanhamento das atividades. No entanto, a RporE, mostrou-se um modelo de ensino que permite a aproximação dos envolvidos no processo educacional, de forma humanizada e menos distante por se tratar de um ambiente virtual de aprendizagem, conseguiu como aponta o A13, “*diminuir o isolamento social*”, provocado pela Covid-19.

Quadro 4: Codificação da AC, código aulas não presenciais: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização

(continua)

CÓDIGO Aulas não presenciais	Temas	
	Dificuldades	Interação e socialização
	Unidades de Registro	Unidades de Registro
	Muito difícil Tempo para realizar as atividades Precisam de recursos para não perder as aulas	Ajuda muito conversar com alunos e professores Diminui o isolamento social Conhecimento e mais interação Relacionar e conhecer pessoas novas Interação entre professora, curso e alunos Carinho, atenção e dedicação
Unidades de Contexto		
A22: Mais prazo acho que é necessário nem todos tem o tempo disponível na escola fazemos no tempo certo pois estamos na sala de aula em casa fica mais difícil nem sempre conseguimos		
A11: Olha na verdade eu não estou conseguindo acompanh a muito não mas não culpo os professores não. Não está ficando muito claro pra mim não o aprendizado onlance		
A13: Diminuiu muito o isolamento social causado pela pandemia.		
A15: Sobre a minha opinião a atuação dos professores foi bem legal e muito importante para todos nós o carinho e a dedicação que eles tem por nós. e muito importante pois e com o carinho e atenção que eles tem conosco e que nos mais força pra gente não desistir nunca sempre continua caminhando obg professores.		

Categorização: As aulas não presenciais trouxeram dificuldades, contudo o modelo de aula adotado colabora para os alunos não sintam sozinhos, frente ao isolamento social.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bardin (2016)

Pensando nos aspectos citados logo acima, é necessário elaborar estratégias para que os alunos consigam aproveitar ao máximo, o que os recursos tecnológicos têm a oferecer. O Quadro 5, logo abaixo, aponta a importância do planejamento do conteúdo frente às especificidades dos alunos da EJA. A relação entre conteúdo e mundo do trabalho está explícita em suas falas, no sentido da preocupação em estarem preparados para fazerem parte. Entretanto, é possível, semanticamente, perceber nas unidades de registro, que as relações são um emaranhado, se entrecruzam, sem muita distinção.

Neste caso, é necessário pensar em soluções que tragam maior clareza e significado real, aos conteúdos aplicados. Visto que a teoria pode ser aplicada na prática e utilizada no cotidiano, assim, faz-se necessário ao educador assumir uma postura dialética, reflexiva e rigorosa, como orienta Freire (2015), gerando um ato de reflexão e ação.

Quadro 5: Codificação da AC, código conteúdo: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização

(continua)

CÓDIGO Conteúdo desenvolvido nas estações de aprendizagem	Temas		
	Relação conteúdo e mundo do trabalho	Relação conteúdo e prática	Significado das atividades para a aprendizagem
	Unidades de Registro	Unidades de Registro	Unidades de Registro
	Conhecimento Preparo Aprendizado Desenvolvimento de habilidades Conscientização Socializar Tecnologias	Técnica de ensino híbrido Impacto ambiental no decorrer dos últimos anos Conteúdo que vê no cotidiano	Importante Busca por sabedoria Impactos do Covid-19 Abordagem do conteúdo de diferentes maneiras Importância do meio ambiente
Unidades de Contexto			
A21: Tudo que foi dito e feito no projeto ,tudo aproveitavel pois conceientizamos a importancia do meio ambiente e tambem sobre o impacto Ambiental que veio tambem nao so durante esta pandemia mas ao todo decorrer dos ultimos anos.			
A21: [...] Qualidade de estudos o projeto esta de super excelência, apenas nos alunos rescisamos de recursos para que nao percamos um projeto tao gratificante como foi esse. O mundo gira em torno da tecnologia e com isso todas tuas atualizações.			

A5: Excelente, houve uma relação de preparo conjuntamente com o detalhamento do conteúdo que nos deixou muito a vontade, e conseqüentemente a nossa preparação para o trabalho foi de extrema importância.
A4: São conteúdos que a gente mesmo vê muito no nosso cotidiano , tirinhas em jornais, revistas coisas que acontecem sempre atualmente.
Categorização: As relações temáticas das unidades de registro entrecruzam-se. Mostrando que são indissociáveis, e há relevância de trabalhar essa temática com maior clareza.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bardin (2016).

Neste sentido, o diálogo entre educadores e entre educandos é o caminho que mostra como os conhecimentos podem ser trabalhados, buscando contribuir para a percepção dessas relações. Assim, de forma democrática é possível promover práticas pedagógicas de êxito.

No Quadro 6, logo abaixo, consideramos importantíssimo as avaliações e sugestões dos alunos participantes desta pesquisa. Notamos que, a maioria dos participantes tiveram uma avaliação positiva da RporE individual, mas colocaram sugestões que contribuirão com a elaboração do produto educacional.

A grande preocupação, que esteve presente desde o início da reelaboração da RporE no modelo de aulas não presenciais, é a falta de recursos dos alunos, para acessar as plataformas de estudos. Essa preocupação esteve presente ao buscarmos estações de aprendizagem que não gerassem sobrecarga na memória dos aparelhos de celular, que pudessem ter um *layout* com boa visualização e que não necessitasse de cadastros, para não atrasar o andamento das atividades.

Essa preocupação, está presente na fala dos alunos participantes quando apontam o tempo para a realização das atividades, é necessário adaptar para que consigam percorrer todas as estações de aprendizagem. Neste sentido, também foi possível perceber que a RporE não pode ser considerada como uma única metodologia utilizada, mas deve ser complemento das aulas expositivas dialogadas.

Quadro 6: Codificação da AC, código conteúdo: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização, com base nos textos dos discentes

(continua)

CÓDIGO Rotação por Estações Individual	Temas	
	Avaliações	Sugestões
	Unidades de Registro	Unidades de Registro
	Suficiente Satisfatório	Mais prazo para realizar as atividades

	Bom Legal Excelente De grande valia Ótimo Interessante Bem elaborado Proveitoso	Programas para armazenar as atividades da RporE Recursos para acesso dos alunos Mais conteúdos escritos Diálogos e textos Usar conteúdo do dia a dia Interagir Contato aluno/professor
Unidades de Contexto		
A5: foi muito satisfatório , a interatividade entre professora, curso e alunos foi excelente.		
A16: Para mim foi bastante proveitoso pois além de aprender bastante assuntos abordados de maneira direta, vai me servir até mesmo na faculdade que irei prestar Achei bastante interessante esse metodo de ensino hibrido pois aprendi bastante assuntos que para mim eram corretos mas estava errado e isso foi desmestificado.		
A9: Aulas presenciais são muito importante.		
A2: Usar coisas do nosso dia a dia. Mais ou menos pra mim ta muito dificil as vezes não entendo muito os conteudos.		
A21: Realmente por ser estudos hoje dia atravez das redes sociais ,tinha que ter mas programas que podessem armazenar os conteúdos para que o aluno nao perdece o projeto de tuas pesquisas. [...].		
A7: Gostaria q alguns professores enterajisse mais		
Categorização: As avaliações apresentam que as tecnologias são importantes recursos metodológicos, mas em conjunto com as aulas presenciais, mediante planejamento e adaptação a realidade dos alunos.		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bardin (2016).

A análise do código rotação por estações, de forma individual, foi sem dúvida muito expressiva, em seu sentido semântico, no que diz respeito à importância das tecnologias, mas também a importância das relações e interações sociais que a comunidade escolar proporciona aos que ali estão envolvidos. Relações que às vezes são conflituosas e complexas, mas que ganharam valor e sentido humanizado neste momento de distanciamento social que vivemos.

Para demonstrar a frequência das temáticas das unidades de registro, elaboramos, com o auxílio do *Atlas.ti*, uma nuvem de palavras (Figura 29). As nuvens de palavras são representações gráfico-visuais que mostram o grau de frequência das palavras em um texto, conforme orientam Vilela, Ribeiro & Batista (2020). Desta forma:

Se houver a repetição de uma determinada palavra nos documentos selecionados para a análise, maior será o destaque é a representação dessa palavra no gráfico. Assim, o *software* coloca as palavras em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, destacando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto [...] (SILVA; FERNANDES-SOBRINHO; FELICIO, 200, p.08).

Baseada nas respostas dos alunos participantes desta pesquisa, das duas unidades de ensino, abaixo, em destaque, no centro, a palavra SIM. Que faz

- Foi considerado as diferentes habilidades dos alunos;
- Utilização de diferentes ambientes de aprendizagem;
- Orientações claras de como as atividades seriam realizadas;
- Associação do conteúdo trabalhado e a formação profissional dos alunos;
- Se os docentes pudessem escolher se fariam outras atividades no modelo de RporE.

Para essas questões, foram colocadas as opções de resposta: Sim, Não, Talvez ou Em partes. Apenas duas questões obtiveram respostas, em partes e talvez, referentes à consideração das habilidades dos alunos, com diferentes opções para a realização das atividades e se o docente realizar outras atividades no modelo de RporE. As demais questões, tiveram avaliações positivas, para sim.

Em relação a questão das habilidades dos alunos, realizamos uma reflexão, no sentido de que ainda é necessário maior cuidado e conhecimento a respeito das especificidades dos alunos, conforme pontua Macário (2018). Este autor pondera que a formação docente adequada para trabalhar na EJA é imprescindível para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Consideramos a formação docente para atuar na EJA, assim como também os conhecimentos práticos, adquiridos pelos docentes ao longo dos anos de trabalho nesta modalidade de ensino. É fundamental esclarecer, que a P tem formação em pedagogia, no entanto não tem tempo suficiente de experiência de atuação na EJA, essencial para aquisição prática docente em EJA e conhecimento profundo das habilidades dos alunos participantes desta pesquisa.

Outra questão a ser considerada aqui, são as habilidades frente ao manuseio das ferramentas digitais e tecnológicas. Como aponta algumas respostas dos alunos, sobre as dificuldades em acompanhar as atividades neste modelo de aulas não presenciais, a esse respeito “cerca de 50% dos estudantes não conseguem acompanhar as atividades” (SANCEVERINO, BERGER, LAFFIN, OLIVEIRA ATHAYDE & GONÇALVES, 2020, p. 07).

O que provoca uma constante busca, por parte desta pesquisa, em relação a qualidade e equidade do ensino-aprendizagem, ofertado a EJA, neste momento de aulas não presenciais. Machado (2019) aponta suas preocupações, antes mesmo das aulas remotas na EJA:

Não se pode tratar a população que demanda a Educação Básica como “residual” e, muito menos, considerar que o aligeiramento seja o caminho apropriado para essa formação integral. Essas reflexões nos remetem a dois outros elementos: quem é a maioria dessa população que está na EJA e como vem sendo atendida (MACHADO, 2019, p. 160).

As contribuições desta autora, citada anteriormente, nos causa profunda preocupação, no que diz respeito ao ensino não presencial. Machado (2019), destaca a oferta da EJA na modalidade a distância, provocando a seguinte reflexão: “como a educação dos trabalhadores tem sido utilizada ao longo da história para a manutenção da subalternidade” (MACHADO, 2019, p. 167). Consideramos importante fala, no sentido de que é preciso repensar a escola como espaço para a produção de novos conhecimentos, mas também agregação e valorização dos conhecimentos já adquiridos anteriormente pelos alunos da EJA, integrando formação geral e formação profissional, para que desenvolvam com autonomia novas aprendizagens e novos conhecimentos. É necessário compreender o sentido do trabalho na vida dos estudantes da EJA, como pontua os autores Ventura, Giron, Gomes & Ferreira:

Levar em consideração o perfil dos educandos e entender o lugar que o trabalho ocupa na vida deles é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É compreender que cada um já traz consigo os mais diversos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida é prática produtiva, mas que por vezes são desconsiderados quando o princípio educativo do trabalho é negado (VENTURA; GIRON; GOMES; FERREIRA, 2016, p. 08).

Nesta pesquisa realizamos esforços para aproximar os alunos da EJA das premissas do trabalho como princípio educativo, assumindo o papel de “agente transformador da sociedade” (Freire, 2011). Conscientes de que a contribuição desta pesquisa, com a qualidade e equidade do ensino-aprendizagem para a EJA, são ainda mínimas, considerando a importância EPT para essa modalidade de ensino, como aponta Ciavatta (2008) que esse princípio deve ser assumido como uma proposta ético-político.

Não desanimamos e tomamos como norteadoras as palavras de Freire (2015) que apontam as práticas docentes como compromisso social com a formação de alunos conscientes, reflexivo e crítico, “o que importa, realmente, ao ajudar o homem, é ajudá-lo a ajudar-se (e aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus

problemas” (FREIRE, 2015, p. 66). Neste sentido, buscamos conscientizar os alunos da EJA da capacidade que eles têm em construir sua própria emancipação.

A última questão, aberta, tratava sobre sugestões para melhorar a qualidade da RporE como proposta metodológica para a EJA. Colocamos abaixo (Quadro 7) as respostas dos docentes participantes desta pesquisa, que trazem contribuições importantes para a elaboração do produto educacional, fruto desta dissertação. Em geral, a avaliação da RporE, realizada de forma individual pelos alunos participantes, foi classificada como boa, pelos docentes participantes desta pesquisa.

Quadro 7: Codificação da AC, código conteúdo: temas, unidades de registro, unidades de contexto e categorização, com base nos textos dos docentes

CÓDIGO Rotação por Estações de forma Individual	Temas	
	Avaliações	Sugestões
	Unidades de Registro	Unidades de Registro
	Boa	Multidisciplinaridade Linguagem menos formal Aula explicativa sobre RporE Aperfeiçoar
Unidades de Contexto		
PLP: A proposta é muito boa e foi bem explorada pela pesquisadora, que trabalhou de forma lúdica e interativa o conteúdo com os educandos. Creio que para aperfeiçoar ainda mais o ensino por rotações, seria valido priorizar noções de multidisciplinaridade .		
PA: Sempre pode ser melhorado		
PB: Procurar uma linguagem das atividades online menos formal para atingir nosso alunado em EJA.		
PQ: Uma aula explicativa do que é a rotação por estações		
Categorização: Conhecer a fundo os alunos e compreender as habilidades, potencialidades e limites de cada um, corrobora neste sentido apontado pelos docentes.		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bardin (2016)

Os apontamentos realizados pelos docentes foram considerados extremamente importantes para a compreensão da engrenagem que gira a EJA. Notamos que a multidisciplinaridade foi citada pela PLP, apontando que é necessária uma maior conscientização por parte dos docentes em relação às parcerias de trabalhos em conjunto. Segundo Bicalho & Oliveira (2011):

A multi-, a inter- e a transdisciplinaridade (embora existam outras denominações e subdivisões desses termos) se propõem a oferecer alternativas aos modos de pensar e fazer da ciência clássica, disponibilizando, para além do pensamento analítico-reducionista, formas de investigação científica que atendam às necessidades de

compreensão de fatos e fenômenos em toda a sua complexidade (BICALHO; OLIVEIRA, 2011, p.05).

Ou seja, ao optar por uma ação interdisciplinar ou multidisciplinar, o docente busca pela integração de diferentes conhecimentos, que ao longo dos anos, foram fragmentados. É necessário reforçar que, segundo Bicalho & Oliveira (2011), a multidisciplinaridade “estaria hierarquicamente no primeiro nível, inferior, de integração entre as disciplinas, quando comparada à inter e à transdisciplinaridade” (BICALHO & OLIVEIRA, 2011, p.07).

Segundo as autoras citadas anteriormente, a multidisciplinaridade busca compartilhar espaços com diferentes saberes, como por exemplo, as equipes multidisciplinares em educação especial, que são formadas por diferentes profissionais, entre eles: pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogos, assistente social, psicopedagogo. Neste sentido, o trabalho em conjunto desses profissionais, é realizado em um mesmo ambiente, mas de forma individualizada.

Já a interdisciplinaridade, busca a interação no nível metodológico ou de conteúdo, agregando a cooperação entre duas ou mais disciplinas. Contudo, sabemos que nem sempre é possível articular disciplinas para a prática da interdisciplinaridade, visto que já relatamos o possível convite para a participação de outros docentes na RporE realizada com os alunos participantes da unidade de ensino de Caldas Novas, contudo apenas a PLP participou da aplicação prática.

É compreensível as dificuldades que os docentes enfrentam para trabalhar de forma interdisciplinar. Destacam os autores Ventura, Giron, Gomes & Ferreira (2016), sobre essas problemáticas da “realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar é muito difícil, uma vez que toda a organização do tempo e espaço tende a favorecer o isolamento docente e a divisão do trabalho na escola (VENTURA, GIRON, GOMES & FERREIRA, 2016, p.18).

Ponderamos aqui, reflexão para futuras aplicações da RporE, no sentido de agregar mais conhecimentos e saberes de docentes de outras disciplinas, assim como levantar a possibilidade de um trabalho multidisciplinar, que possa atender outros aspectos educacionais para além das disciplinas e conteúdo. Seguimos a fala do PA: *“sempre pode ser melhorado”*.

Em relação a *“linguagem formal”*, descrita pela PB e uma aula explicativa sobre o que é a RporE, sugerida pelo PQ, foram incorporadas no produto educacional, buscando deixar a compreensão da proposta mais clara e objetiva. Além de, detalhar

o que é a RporE, com *links* direccionáveis.

CAPÍTULO VII

PRODUTO EDUCACIONAL: elaboração e avaliação

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica - ProfEPT, apresenta como um dos requisitos para aprovação do título de mestre, a elaboração e/ou confecção e posterior aplicação de um produto educacional. Segundo Moreira (2004), “um trabalho de conclusão de curso deve ser o resultado de uma pesquisa [...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica [...]” (MOREIRA, 2004, p.134).

Conforme Caminha Neto (2020), o produto educacional é característico dos programas de mestrado profissional e dos trabalhos de pesquisa dentro do ProfEPT. O autor ainda destaca a importância de tecer “considerações sobre as interfaces entre Produtos Educacionais e Mestrados Profissionais no contexto de surgimento e as experiências de tais programas” (CAMINHA NETO, 2020, p.45). Deste modo, a partir dos dados coletados e da análise realizada com o material recolhido durante a pesquisa, não medimos esforços para a elaboração deste produto educacional (Apêndice A). Procuramos contemplar as duas dimensões em que a RporE pode ser aplicada, tanto em grupo como individual, além das possibilidades de aplicação de forma presencial ou não presencial, como foi o caso deste estudo,

Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado profissional, pressupõe-se a elaboração de um produto educacional que caminhe ao encontro das demandas levantadas durante a pesquisa, no sentido de contribuir com elas, e que seja possível ser utilizado por outros setores e profissionais futuramente (LIMA, 2020, p. 108)

Desta forma, o produto educacional foi construído no formato de E-book⁴¹, intitulado: Rotação por Estações: uma proposta didática para a formação integral na Educação de Jovens e Adultos, que consiste em um livro digital, com orientações e sugestões para que professores possam organizar outras atividades no modelo de RporE, baseados nas sugestões que apresentamos. Também dedicamos aos alunos, diretrizes, pensando na formação autônoma e integral, que facilitem a organização dos estudos, fortalecendo a compreensão dos conteúdos abordados nas aulas.

O objetivo deste produto educacional é contribuir com o ensino-aprendizagem

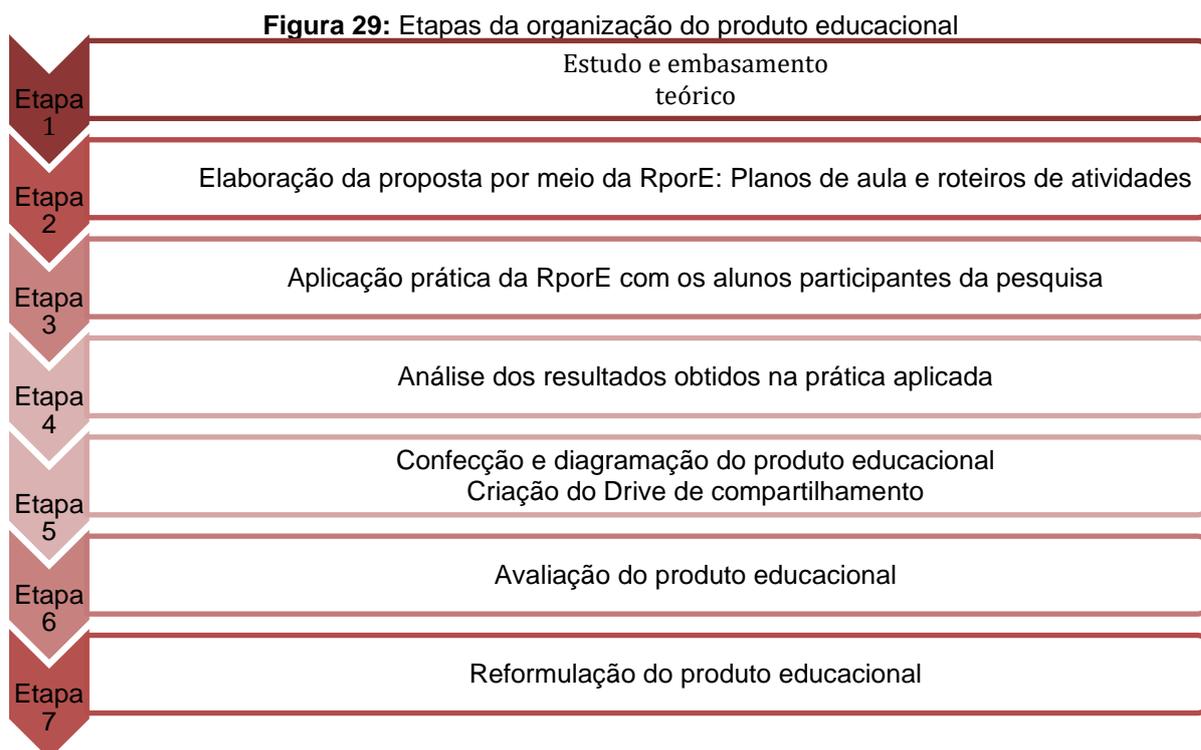
⁴¹ Livro em formato digital, que pode ser impresso.

da EJA, com propostas que possam ampliar a aprendizagem significativa, por meio do ensino híbrido, no modelo de RporE. Colaborando com a formação integral, autônoma e o desenvolvimento de habilidades, visando a preparação dos alunos para o mundo do trabalho.

Amparada pelas premissas da metodologia ativa, pautado no ensino híbrido, aplicada com o modelo de RporE e preconizando a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal, o E-book busca, colocar as etapas da RporE de forma clara e com *links* que direcionam os leitores a páginas externas, que complementam com conceitos e exemplos de alguns autores que nos deram suporte teórico nesta pesquisa.

Para tanto utilizamos as coordenadas de Zabala (1998) no que se refere a SD no sentido de que é possível apresentar diferentes maneiras de aprender, considerando que diferentes propostas didáticas, despertando diferentes potenciais. Destacamos que, para a realização da RporE de forma individual, seria importante elaborar os roteiros de atividades de forma que complementasse toda organização da proposta, visto que a SD infere em apresentar aos alunos, o significado nas atividades sugeridas.

A SD, pode ser melhor compreendida nos planos de aula (Apêndice F), que trazem o tema geral, a justificativa, os objetivos, os conteúdos e a descrição das atividades didáticas. Essas atividades foram dispostas nas estações de aprendizagem, de forma independente, para alcance dos objetivos pedagógicos.



Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Neste E-book, centramos a atenção para questões conceituais, que oferecem pontos de apoio aos docentes, mas também procuramos descrever em formato de modelos sugestivos e orientações, da RporE na prática. Assim, utilizamos a prática aplicada e os resultados obtidos no decorrer desta pesquisa como exemplos, para ilustrar o passo a passo da RporE.

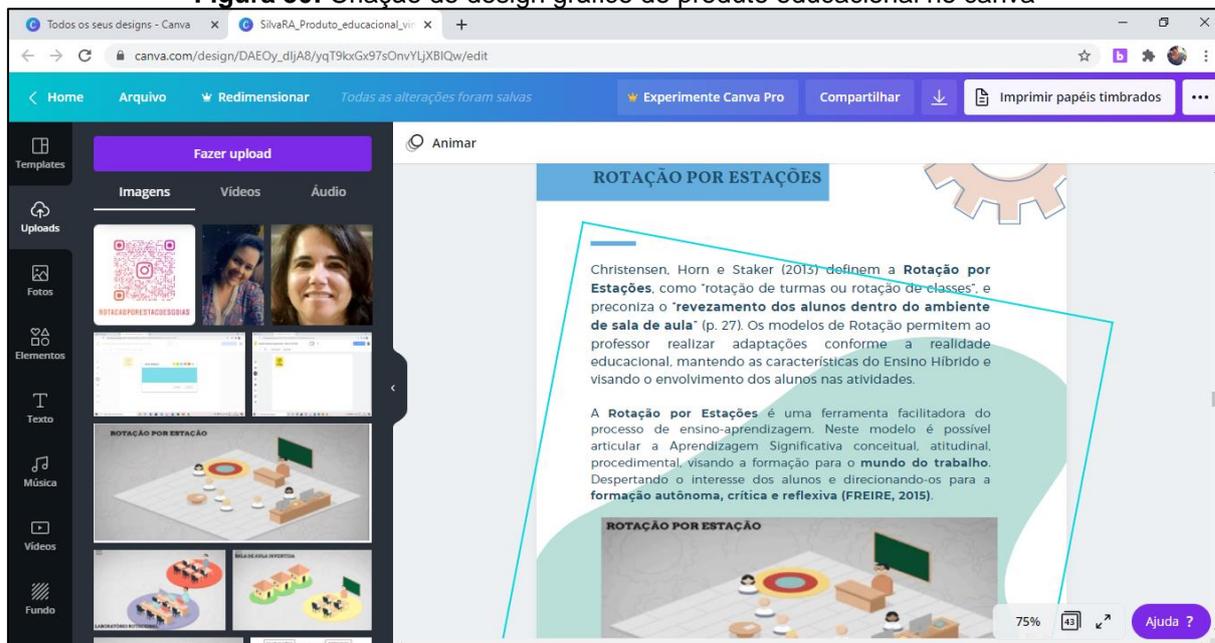
Desta forma extraímos os pontos considerados positivos, decorrentes das análises realizadas, no sentido de contribuir com a qualidade educacional, que coloque o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, seja ele presencial ou em formato de aulas remotas. O objetivo de um produto educacional é, conforme Borges (2019), “disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e formadores de professores” (p. 67).

Assim, toda estrutura visual e de diagramação foi feita pela pesquisadora, utilizando o *software* gratuito *Canva*⁴². Apresentamos o produto a três docentes que não participaram das etapas de coleta de dados desta pesquisa, e a uma

⁴² Plataforma de *design* gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. As imagens do *Canva* são gratuitas e na plataforma o usuário desenvolva seu próprio *template*, o *Canva* está sob as regras do *Creative Commons*, não havendo violação de direitos autorais. Além de contar com duas versões, uma gratuita e uma paga, para este estudo foi utilizada a versão gratuita.

coordenadora de uma unidade educacional (membro não participante da pesquisa) e a três alunos, participantes desta pesquisa, como o objetivo de avaliação, para que pudéssemos considerar novas sugestões para a melhora do produto educacional, antes de ser disponibilizado ou divulgado.

Figura 30: Criação do design gráfico do produto educacional no canva



Fonte: Arquivo da autora, 2020

Desta forma, seguimos os passos de Gonçalves (2019) para realizar a avaliação do E-book como produto educacional:

[...] foi solicitado aos participantes que apresentassem sua avaliação segundo os seguintes parâmetros: 1-Estética e organização, 2-Divisão dos assuntos tratados e organização didática, 3- Estilo de escrita e linguagem usados, 4- Relevância do conteúdo apresentado, 5- Propostas didáticas apresentadas, 6- Criticidade apresentada. Para cada critério, foram colocadas as opções de resposta: Péssimo, Ruim, Regular, Bom, Muito bom e Excelente. Devendo então o participante marcar uma das opções, conforme a sua opinião e sem a necessidade de identificação (GONÇALVES, 2019, p.39).

Esta avaliação também foi adaptada, devido ao isolamento social, e para que conseguíssemos retorno os seis parâmetros apresentados por Gonçalves (2019), foram organizados em formato de texto digital (Apêndice E), e enviado juntamente como o E-Book, para o *Whatsapp* pessoal de cada avaliador. Sob a orientação de que poderiam copiar o texto e colar a resposta já marcando a opção escolhida.

Após envio do produto educacional para avaliação, consideramos que o mesmo

recebeu uma avaliação considerada entre os parâmetros muito bom e excelente. Os participantes da avaliação fizeram algumas sugestões em relação à formatação do E-book, como tamanho da fonte e formatação de design gráfico e correções ortográficas.

As avaliações ressaltaram os *hiperlinks* apresentados no produto educacional, como aponta o áudio complementar, enviado por uma das avaliadoras por meio do WhatsApp: “*you colocou muito hiperlink aqui, ficou muito legal. Depois eu vou entrar em todos eles, tem uns que eu não...eu não conheço*”. Desta forma, consideramos importantes as contribuições dos avaliadores e passamos o produto educacional por uma nova revisão.

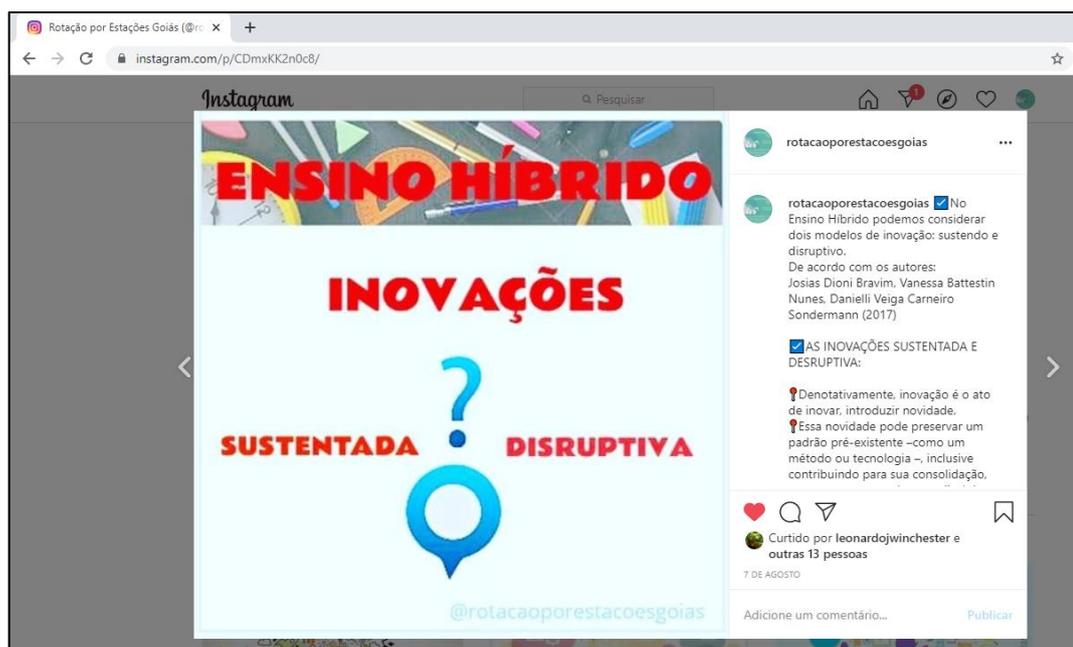
Temos ainda, dois subprodutos, que complementam e auxiliam na divulgação e compartilhamento dos resultados encontrados neste estudo. O primeiro subproduto, trata-se de e um serviço gratuito de armazenamento de arquivos, no *Google drive*, onde estão organizados os documentos de texto: planos de aula, os roteiros de atividades, artigos, dissertações e teses de diferentes autores, sobre EJA, metodologias ativas, ensino híbrido, EPT, aprendizagem significativa e sugestões de plataformas tecnológicas educacionais.

Além, dos vídeos de orientação, criados pela P, com o passo a passo das atividades desenvolvidas nas estações de aprendizagem, lembrando que, são modelos sugestivos.

Este primeiro subproduto foi idealizado, a partir da fala de um participante desta pesquisa, que expressou ser importante ter um lugar para que as atividades ficassem disponíveis. O *Drive*, apresentou possibilidade de organização do material, possibilitando o compartilhamento e visualização das propostas de atividades das estações de aprendizagem.

O segundo subproduto, é uma página na rede social *Instagram* denominada: @rotacaoporestacoesgoias, que tem como objetivo o compartilhamento de conteúdo sobre Rotação por Estações, onde consideramos que futuramente, será importante meio de divulgação para o trabalho realizado nesta pesquisa.

Figura 31: Página do subproduto no Instagram



Fonte: Arquivo da autora, 2020

A página comporta temas educacionais que abordam: metodologias ativas, ensino híbrido e aprendizagem significativa, embasados pelos autores que sustentam nossa pesquisa, além de ser espaço para que outros docentes possam tirar dúvidas via mensagem no *direct*. É também um local viável para abordar os temas EJA e EPT, para que ganhem maior visibilidade e que possam despertar o interesse de alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa encontrou um momento de mudanças repentinas, em que a presença em sala de aula para promoção do ensino teve que ser ressignificado por meio do uso de tecnologias, o que dificultou o estabelecimento de parcerias para a conclusão da mesma. O isolamento social trouxe desafios que não estavam previstos e os professores tiveram que reaprender a trabalhar em suas aulas e buscar alternativas para a participação dos alunos. Se, em aulas presenciais, as dificuldades encontradas na EJA são desafiadoras, nas aulas não presenciais tornaram-se um esforço grande para alcançar estes estudantes e mediante os meios e dificuldades de acesso, motivá-los a participarem com os recursos que dispunham, buscas por dialogia e valorização dos conhecimentos prévios para promover a inclusão social e a enculturação científica.

Os resultados encontrados aqui, apontam que a EJA traz uma característica única, em termos de modalidade de ensino, os alunos fazem do grupo escolar uma segunda família. As tecnologias educacionais podem facilitar aspectos do ensino-aprendizagem, mas o contato presencial, direto, a troca de saberes, a interação, a socialização no dia a dia com a comunidade escolar, faz uma diferença imprescindível, na vida e na formação acadêmica dos alunos da EJA.

Ao realizar uma retomada dos escritos desta pesquisa, percebemos que a educação brasileira, desde o império, dividiu-se em educação para intelectuais e educação para trabalhadores, mas o que nos faz pensar que um trabalhador não pode ser também um intelectual? A relação trabalho e educação é um campo de disputas intensas, pois sabemos que ao direcionar essa dicotomia, a classe trabalhadora mantém-se subalterna. Em Gramsci (1999) encontramos subsídios para pensar na sua proposta de criação de uma escola unitária, de formação humanista, que possui como princípio educativo a integração entre teoria e prática, educação e trabalho.

Moura (2007) apresenta a EPT como “possibilidades de articulação entre essas esferas educacionais com o fim de contribuir para o rompimento da mencionada dualidade” (p. 04). Educação básica e educação profissional, integradas e organizadas a fim de “desconstruir a dualidade histórica entre educação básica propedêutica e formação profissional” (MOURA, 2007, p. 04). Este mesmo autor aponta a possível solução que chegaria aos jovens alunos brasileiros:

uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2007, p. 19).

E a RporE da forma como trabalhamos pode ser uma abordagem de ensino que pode alcançar estes princípios da formação integral e politécnica discutida por diversos autores da EPT e apresentadas aqui por Moura (2007). Contudo, cabe refletir sobre as posturas e compromissos políticos quanto a essa formação na EJA, faltam investimentos em educação no Brasil, temos problemas de formação iniciada e continuada de professores, que ao desconhecerem os princípios da EPT e falta recursos materiais para trabalharem a educação dentro da proposta da politécnica, reforçando a falta de qualidade no ensino. O que reflete nos alunos da EJA, pois conforme Moura (2017, p. 21), “evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de “própria” ou “regular””.

Assim, esses alunos retomam seus estudos na EJA e encontram educação aligeirada e a persistência dos mesmos problemas estruturais, onde a visão economicista fundamenta as propostas para essa modalidade de ensino. Neste sentido, Machado aponta que é necessário o enfrentamento efetivo por políticas públicas sólidas, pois desde a Constituição Federal (1988), há a busca por melhoria da educação pública brasileira, para “regulamentar a efetividade da aplicação dos recursos constitucionais vinculados, a fim de que estes chegassem ao chão das escolas” (p. 159). E conquistar a efetividade de condições materiais e investimentos para o desenvolvimento de uma formação integral para todos, saindo deste ciclo vicioso de avanços e retrocessos, onde a efetivação do direito à educação para todos ainda espera por ser efetivada, em que a perda dos direitos e investimentos mínimos para dar condições de desenvolvimento e formação são sempre tolhidos por interesses ideológicos ligados ao capitalismo em sua fase em que o neoliberalismo dita as regras e reforça a servidão e exploração da força de trabalho da classe trabalhadora.

Muitos desafios estão impostos à educação brasileira para alcançar a

democratização do ensino e isso ainda é mais crítico na EJA. Contudo, enquanto educadores comprometidos e com alguma consciência social, é necessário assumir uma “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2011, p. 16). Desta forma buscamos nas metodologias ativas um aparato para que possamos promover essa autonomia, por meio de uma aprendizagem mais significativa e integral que motivasse a explorar as novas possibilidades frente aos desafios que vão surgindo, como por exemplo, as aulas não presenciais.

Nessa pesquisa buscávamos compreender de que maneira a Rotação por Estações (RporE), como modalidade de ensino híbrido poderia contribuir para ampliar, as possibilidades educacionais dos alunos da EJA e se poderia colaborar em práticas pedagógicas que propiciassem a promoção da autonomia e envolvendo princípios da EPT visando à inserção ou permanência desse aluno no mundo do trabalho. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível verificar que as novas tecnologias estão presentes cada dia mais em nossas vidas, e é necessário saber ao menos o básico para manuseá-las.

Tanto no mundo do trabalho quanto como ferramentas educacionais, elas apresentam vantagens que podem trazer mais agilidade e facilidade em relação a comunicação, além de oportunizar a personalização do ensino. Porém, a interação e socialização acabam ficando prejudicadas, por se tratar de redes virtuais de aprendizagem, esse aspecto ficou claro no momento da aplicação da RporE, não há substituto para o ambiente escolar e as trocas de saberes, que nele acontecem e isso dificultou a avaliação das dimensões procedimentais, atitudinais, porém propiciou o desenvolvimento da valorização de saberes e com orientações adequadas para tecnologias disponibilizadas por parte desses alunos foi possível trazer momentos de reflexões , resgate da autoconfiança e a expressão de suas opiniões de forma colaborativa.

Percebemos também que com as metodologias ativas é possível colaborar com a promoção da autonomia dos alunos, refletindo posteriormente, em seu posicionamento frente ao mundo do trabalho. No entanto, acrescentamos que para que haja resultado consolidados em termos das aprendizagens significativas, é importante dar continuidade às aulas nesse modelo, intercalando progressivamente as metodologias ativas ao modelo de aulas expositivas dialogadas.

Além disso, ao realizar um estudo, que buscasse dentro dos modelos de ensino

híbrido, o qual poderia atender de forma satisfatória os alunos da EJA, encontramos possibilidades na RporE por se tratar de um modelo de ensino sustentado, e passível de adaptações. Podendo despertar nos alunos o interesse de participação nas aulas, e motivando-os a experimentar diferentes habilidades e superando as suas dificuldades.

Ao elaborar os planos de aula, e pensar nas estratégias a serem desenvolvidas em cada estação de aprendizagem, o professor precisa considerar a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal, com o propósito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral desses alunos. Notamos que os alunos precisam ser instigados a realizar as atividades e buscar uma visão reflexiva dos conteúdos trabalhados, exigindo um processo de trabalho gradativo e a formação de professores quanto aos princípios da EPT para que assim possam estar conscientes e comprometidos com o movimento contra hegemônico para uma formação que se aproxime cada vez mais da politécnica e formação para a vida.

Desta forma, mesmo com as adaptações realizadas, para a continuidade desta pesquisa, em função do isolamento social pela Covid-19, encontramos características importantes da aplicação da RporE com os alunos da EJA participantes, mesmo que de forma remota. Mas, assumimos o compromisso de realizar uma futura atividade baseada nos princípios abordados aqui, mas de forma presencial, para então, refletirmos e avaliarmos nossas hipóteses e percebermos novas nuances desta abordagem de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. 2001. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.
- ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *In: XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.
- ANDRADE, M. C. F.; SOUZA, P. R. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016.
- ANTUNES, R. O trabalho e seus sentidos. **Confluências - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, vol. 10, n° 1, pp. 43 - 61, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/regia/Downloads/34243-Texto%20do%20Artigo-115340-1-10-20130710.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Tradução de Lígia Teopisto. 1° ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. (Original: *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers, 2000).
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, p. 270. 2015.
- BACICH, L. C. M. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2016.
- BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In: Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)*, v. 1, p. 679, 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, p. 45–47, 2015. Disponível em: <http://prism.scholarslab.org/prisms/3839ad8a-07f7-11e7-afe9-005056b3784e/visualize?locale=en> Acesso em: 12 ago. de 2020.
- BARBOSA, M. L. F. F. Alfabetização de jovens e adultos, qual autoestima? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 60 jan-mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206008>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100143&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18 dez. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São

Paulo: Edições 70, 2016.

BARILLI, E. C. Aprendizagem ativa e metodologias ativas, de onde vêm? uma abordagem teórico-prática. *In: Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. COSTA, G. M. C. (org.). Quirinópolis, Goiás: IGM, 2020.

BARION, E. C. N.; MELLI, N. C. A. Os modelos de rotação por estações e laboratório rotacional no ensino híbrido do curso técnico de informática semipresencial: um novo olhar dentro e fora de sala de aula. *In: 23º Congresso Internacional ABED*. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/301.pdf> Acesso em: 18 dez. 2020.

BARRETA, C.; SILVA, P. J.; MONTEIRO JÚNIOR, L. Á. O uso de metodologias ativas no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (EJAÉPT). *Journal of Chemical Information and Modeling*, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2019.

BARRETO, M. R. **Metodologia ativa rotação por estações como estratégia de ensino**: aplicação no curso de engenharia de produção da UTFPR - Campus Londrina. Monografia (Engenharia de Produção) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina, 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0> Acesso em: 18 dez. 2020.

BICALHO, M. L.; OLIVEIRA, M. Aspectos Conceituais da Multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade e a Pesquisa em Ciência da Formação. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n32p1. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2018/06/pdf_f02596f460_0000016185.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BORGES, R. L. **Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas: obstáculos e superações no instituto federal goiano**. Dissertação (Mestrado em Educação profissional e Tecnológica) Instituto Federal Goiano. Morrinhos, Goiás, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/594>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRANDÃO, M. Educação Básica de Jovens e Adultos e Trabalho. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. – (Coleção educação para todos; 3). ISBN: 85-7652-049-4. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986> Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, alterada em 2019. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Nacional da União**: Brasília, Distrito Federal, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação**: Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 07 de dez de 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Ministério da Educação**: Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNS, nº 466, 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> Acesso: 18 dez. 2020.

BRAVIN, J. D.; NUNES, V. B.; SONDERMANN, D. V. C. O ensino híbrido e as inovações sustentadas e disruptivas. *In*: **VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática** – ULBRA, Canoas, 2017. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/view/7489>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CARDOSO, M. A.; PASSOS, G. A. L. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente. **Revista Educação Pública**. CECIERJ. 2016. DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente>. Acesso em: 17 set. 2019.

CACHO, M. V; MOURA, D.H. Avaliação das Políticas Públicas da Educação Profissional de Jovens e Adultos na Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. RBEPT, N. 3, Vol. 1. 2010. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3034> Acesso em: Acesso em: 17 set. 2019.

CAVALCANTI, A. R. S. **A infantilização das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. C376i. (Monografia em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16321?locale=pt_BR. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAVERSAN, R. H. de M. **Explorando o Ensino Híbrido em Física**: uma proposta

para o ensino de fenômenos ondulatórios utilizando ferramentas multimidiáticas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Presidente Prudente, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4320893. Acesso em: 12 dez. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M.B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. 2013.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n° 49, p. 11 37, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 abr. 2020.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integradas à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de maio 2020.

COURSERA. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Instrutores: BACICH, L; TREVISANI, F. M.; TANZI NETO, A. *In: Curso da Fundação Lemann*, Instituto Península, 2020.

COSTA, L. P.; FELICIO, C. M.; FERREIRA, J.C. Projeto de Educação para Jovens e Adultos: EJA-TEC. *In: OLIVEIRA, D.; SEABRA, V. (org.). Educação, Transformação e Inclusão na Prática*. 2020, São Carlos. Editora Pedro e João. p.37 – 60.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Vozes. 21 ed. p. 51 – 66.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n° 64, p. 165 -188, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782016000100165&lng=en&nrm=is. Acesso em: 20 abr.2020.

DESCOVI, L. M. G.; MEHLECKE Q. T C.; COSTA, J. S. Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio Grande do Sul. 2019. <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/32213.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268 - 288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>.

Acesso em: 12 dez. 2020.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. [online]. 2010, v.31, n°112, p. 939 - 959. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300015&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

DI RENZO, A. M.; JESUS, R. P. DE. A escolarização de educação de jovens e adultos: a língua portuguesa e a preparação para o mercado de trabalho. **Revista Metalinguagens**, v. 7, n. 1, pp. 75-108, 2020. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/744>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FAVEIRO, O.; FREITAS, M. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 25 de abr. 2020.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Perspectivas Para o Campo da Educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERREIRA, J. L.; BORTOLINI, R.; RIBAS, M. S. Estado da arte sobre a Educação de Jovens e adultos no Paraná: contribuições e implicações. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 15, n. 39, P.101-118 jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/2066>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERREIRA, L. B.; TORRECILHA, N.; MACHADO, S. H. S. A técnica de observação em estudos de administração. *In: 36° Encontro da Anpad*, 36. 2012. Rio de Janeiro, pg. 01-15, Anpad, 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

FRASSON, F. **Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental e Atitudinal na Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental, por meio de Multiplicidade Representacional**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino De Ciências e Educação Matemática. Londrina, 2016.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. D. F. Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental E Atitudinal: Uma Releitura da Teoria Ausubeliana. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 303–318, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p.41-62, 2008.

GARRIDO DE PAULA, T.; FORTUNA, D. Ensino de geografia e as metodologias ativas; experiência com a rotação por estações de aprendizagem. *In: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Políticas, Linguagens e Trajetórias* Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3243/3108>. Acesso em: 12 dez. 2020.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. P. B. **Condições curriculares para uma prática educativa inclusiva; estudo de caso em escola estadual de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Goiano. Morrinhos, Goiás, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/729>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Gomes, M. R. M. **Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/06/maria_rosilene_maues%20_gomes.pdf Acesso em: 24 mar. 2021.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo, Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2. Caderno. 1999.

GUERRA, I. C. V.; SANTOS, J. C. V.; NEVES, A. R. das. Caldas Novas, Goiás: um cenário de lazer e turismo, moradores e visitantes. **Revista Sapiência: Sociedade, saberes e práticas educacionais**. UEG, v. 7, n. 4, p. 121, dez. 2018.

GUIMARÃES, D. S.; JUNQUEIRA, S. M. S. Rotação por estações no trabalho com equações do 2º grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido. **Educação Matemática e Pesquisa**. São Paulo, v. 22, n. 1 pp. 708-730, 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/42253>. Acesso em: 12 dez. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº14. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

HENRIQUES, R. Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. *In*: HENRIQUES, R.; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. (org.). **Brasil alfabetizado**: caminhos da avaliação, 2006. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 13 – 58. il. – (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004871.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *In*: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. ISBN 978-65-87201-09-2. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *In*: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características adicionais do mercado de trabalho 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). ISBN 978-65-87201-17-7. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101743_informativo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

JIUPATO, C. E. **Práticas de ensino híbrido na disciplina de ciências no ensino fundamental ciclo II**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campina, São Paulo. 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/344106/1/Jiupato_CarlosEduardo_M.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. nº 68, p. 21 – 28, fev. São Paulo.1989. Disponível em: <file:///C:/Users/regia/Downloads/1118-4211-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Saviani, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**, 2. ed. v. 3, p. 77- 96, Campinas, 2004.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto de regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**. v. 38, nº 139, p.331-354, abr.-jun. Campinas, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, C. B. S. **Acessibilidade curricular**: um estudo sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, Goiás (2020). Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1388>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LUNARTI, E. A. P.; FELICIO, C. M. O Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Geografia na Educação Básica. *In: Geografia: Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. FERREIRA, G. H. C. (org.). Ponta Grossa Paraná: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/32415>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MACÁRIO, R. de O. **Leitura e processos de formação de leitores em EJA**. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/1522422015_1-1385-DO.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

MACHADO, M. M. Quando Atrofiar e Desqualificar são Condições para Manutenção da Subalternidade. **Cadernos de Pesquisa**., São Luís, v. 26, n. 4, p. 156-168, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13056>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. 2014. *In: DOURADO, L. F. (org.). Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas*. 1. ed. P. 139 - 172. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-11-17-16-20-42.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 411-424, set./dez. 2008 411
Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MARTINS, P. C. M. **Abordagem de conteúdos conceituais e procedimentais em física através de simulações computacionais baseadas em atividades investigativas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas. Vitória, 2018. Disponível em:

<http://repositorio.ufes.br/handle/10/7522>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MIRANDA, A. F. S. **Jogos Pedagógicos no Processo de Ensino e Aprendizagem em Química na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4924>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORAIS, J. M. de. **Neurociência cognitiva e ensino híbrido: investigando o modelo de rotação por estações no ensino de matemática**. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-28112019-172035/publico/PED19006_C.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Revista **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, vol. 3, nº 1. UFRGS. Programa de Pós-graduação em informática na educação, p. 137-144. Set. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, p. 15–33, PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S; (org.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**, p. 25–35, Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORAN, J. **O papel das metodologias na transformação da Escola**. In **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda**, In: BACICH; MORAN (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Papel_metodologias_Moran.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORAN, J. O papel das metodologias na transformação da Escola. In: BACICH & MORAN, (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2019/03/o-papel-das-metodologias-na.html>. Acesso em: 12. dez. 2020.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000164&pid=S0103-636X201300040000900010&lng=pt Acesso em: 20 mar. de 2019.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Instituto de Física –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 1, p. 1 - 27, 2010. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MOREIRA, M. A. **Subsídios didáticos para o professor pesquisador em ensino de ciências**: Mapas conceituais, diagramas V, organizadores prévios, negociação de significados e unidades de ensino potencialmente significativas. 2. ed. Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, M. A. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas: UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 2, p. 43 - 63, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/UEPSport.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MOURA, D. H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/regia/Downloads/355-Texto%20do%20artigo-1320-1-10-20191206%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/regia/Downloads/355-Texto%20do%20artigo-1320-1-10-20191206%20(1).pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. In: **Revista Holos**. Ano 23, v.2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 12 dez. 2020.

OLIVIERO, F. **Rotação por estações dúvidas sobre a aplicação no modelo de aulas remotas**. Via áudio no *Instagram*. 2020.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1–25, 2019.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 19-71.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAMOS, A. S. L. Rotação por estações no ensino de biologia: uma experiência com metodologias ativas em turmas de EJA e do ensino médio. **Educação Pública**, v. 19, n° 29, nov. 2019. Disponível em: www.educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso em: 26 de ago. de 2020.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24–46, 2017. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional>. Acesso em: 02

de maio 2020.

ROMUALDO, C. F.; MOREIRA, J. A. Educação de Jovens e Adultos: História, políticas e experiências. *In: XIII Congresso Nacional de Educação*. ISSN 2176-1396 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24964_12357.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

RUMERTT, S. M; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANCEVERINO, A.; BERGER, D. G.; LAFFIN, M. H. L. F.; ATHAYDE, M. C. O.; GONÇALVES, R. C. P. A EJA em Santa Catarina no Contexto da Pandemia. **Fórum de educação de jovens e adultos de Santa Catarina**, 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sc/>. Acesso em: 02 de nov. de 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan/abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012. Acesso em: 12 dez. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENA, P. A história do PNE e os desafios da nova Lei. *In: Plano Nacional de Educação 2014-2024*. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SERBIM, F. B. do N. **Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais**. (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3218>. Acesso em: 26 de ago. 2020.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A.; CERUTTI, E. LUBACHEWSKI, G. C. A importância da utilização do ensino híbrido no ensino superior. **Revistas PUCRS**. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/81.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 16 nº 46 jan./abr. 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000100009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

SILVA, M. I.; RODRIGUES, B. S.; MIRANDA JÚNIOR, P.; MARQUES, A. C. T. L.; POLICARPO, S. P. de F. Estudo do Método de Rotação por Estações para o desenvolvimento de diferentes linguagens. *In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)* Florianópolis, SC. 2016.

SILVA JUNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. Â. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n° 59, p. 871 - 892, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr.2020.

SILVA JÚNIOR, L. A.; Leão, M. B. C. O software *Atlas.ti* como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciências e Educação**. Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132018000300715&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

SILVA, R. A.; FERNANDES-SOBRINHO, M.; FELICIO, C. M. Análise de concepções docentes na educação de jovens e adultos à luz de teorias da aprendizagem. **Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**, ISSN: 1989-4155 (agosto 2020). Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/teorias-aprendizagem.html> Acesso em: 03 de nov. de 2020.

SOUZA, T. E. S.; GONÇALVES, M. de P. B. CUNHA JÚNIOR, A. S. **O processo histórico de consolidação da educação de Jovens e Adultos**: as políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito à educação. *In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ThianadoEiradoSenadeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 22 abr.2020.

STEINERT, M. É. P.; HARDOIM, E. L. Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 11-24, abr. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/548>. Acesso em: 22 abr.2020.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Revista Histedbr on-line*, n. 38, p. 49–59, ISSN: 1676-2584. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 22 abr.2020.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, Jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2021

VENTURA, J.; GIRON, K.; GOMES, D.; FERREIRA, D. EJA, Interdisciplinaridade e Formação Docente: reflexões sobre práticas pedagógicas na EJA inspiradas na pedagogia histórico-crítica. *In: Histedbr on-line*, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/979-2756-1-pb.pdf> Acesso em: 22 abr.2020.

VERCELLI, L.C.A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @ambiente**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932/0>. Acesso em: 22 abr.2020.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. DE. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456–478, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VOLPE, G. C. M. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

XAVIER, C. F. História e historiografia da educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 19, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-00942019000100509&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

XOTESLEN, W. V. **Personalização do ensino de matemática na perspectiva do ensino híbrido**. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade de Brasília. Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33002>. Acesso em: 12 dez. 202

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

DEZEMBRO DE 2020

**Rotação por
Estações:
Uma Proposta
Didática para
Formação
Integral na
Educação de
Jovens e Adultos**

Produto Educacional

PREPARADO POR

REGIANE APARECIDA DA SILVA
CINTHIA MARIA FELICIO



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA RporE PARA OS DISCENTES DA EJA

- Nome completo _____
- Idade _____
- Sexo () Feminino () Masculino () prefiro não dizer
- Turma ou série _____

Avaliação da rotação por estações (atividades e desenvolvimento da proposta)

Aluno (a), as questões a seguir são parte importante para que eu possa concluir a pesquisa sobre rotação por estações como proposta metodológica para a EJA. É muito importante que seja sincero, para que eu possa, ao final desta pesquisa, elaborar um produto educacional que contribua com outros alunos e professores da EJA.

- 1- Quanto ao conteúdo: Ficou claro o significado do tema proposto e a importância para outras situações cotidianas? Comente;

() Sim () Não () Em partes

Coloque aqui um comentário sobre essa questão, caso queira dizer o significado da atividade para ao seu aprendizado.

2- Como você percebe a relação ao conteúdo trabalhado e a sua preparação para o trabalho? Comente.

3- Sua opinião é muito importante e nos ajuda a melhorar nossa atuação enquanto professora, faça sugestões para melhorar a rotação por estações em atividades para auxiliar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA RporE PARA OS DOCENTES DA EJA

- Nome completo _____
 - Formação acadêmica e Tempo de atuação na EJA
-

Avaliação da rotação por estações (atividades e desenvolvimento da proposta)

Docente, as questões a seguir são parte importante para que eu possa concluir a pesquisa sobre rotação por estações como proposta metodológica para a EJA. É muito importante que seja sincero, para que eu possa, ao final desta pesquisa, elaborar um produto educacional que contribua com outros alunos e professores da EJA.

1- Quanto ao conteúdo: Ficou claro o significado do tema proposto e a importância para outras situações cotidianas?

Sim () Não () Em Partes ()

2- Os objetivos da rotação por estações ficaram claros antes de iniciar as atividades?

Sim () Não () Em Partes ()

3- Na sua opinião, os objetivos do conteúdo proposto foram alcançados?

Sim () Não () Em Partes ()

4- O conteúdo foi apresentado antes de iniciar as atividades?

Sim () Não () Em Partes ()

5- As atividades foram compatíveis com o conteúdo trabalhados?

Sim () Não () Em Partes ()

6- Quanto ao Ensino Híbrido modelo rotação por estações: Houve planejamento para a aplicação das atividades?

Sim () Não () Em Partes ()

7- Nas atividades, foi considerado as diferentes habilidades dos alunos, com diferentes opções para a realização das mesmas?

Sim () Não () Em Partes ()

8- Foi utilizado diferentes ambientes de aprendizagem (vídeos, jogos, imagens, áudios, etc.)?

Sim () Não () Em Partes ()

9- Houve orientação clara de como as atividades seriam realizadas?

Sim () Não () Em Partes ()

10- Houve associação em relação ao conteúdo trabalhado e à formação profissional do aluno?

Sim () Não () Em Partes ()

11- Se você pudesse escolher, faria outras atividades no modelo de rotação por estações?

Sim () Não () Talvez ()

12- Sua opinião é muito importante e nos ajuda a melhorar nossa atuação enquanto professora, faça sugestões para melhorar a rotação por estações em atividades para auxiliar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

**APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO: QUADROS DE OBSERVAÇÃO
SEMIESTRUTURADA DA RporE**

Categoria 1 de observação semiestruturada da RporE			
	Fatos	Conceitos	Princípios
Aprendizagem de conteúdos Conceituais			

Categoria 2 de observação semiestruturada da RporE			
	Prática	Ações planejadas e ordenadas	Estratégias
Aprendizagem de conteúdos Procedimentais			

Categoria 3 de observação semiestruturada da RporE			
	Valores	Normas	Atitudes
Aprendizagem de conteúdos Atitudinais			

APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Prezados(as),

Este E-Book é resultado de minha Dissertação intitulada: Rotação por Estações como Proposta Metodológica para a Educação de Jovens e Adultos. É um produto educacional criado com o objetivo buscar alternativas para o ensino-aprendizagem da EJA, em situações de ensino que considerassem o desenvolvimento da autonomia do aluno, com propostas que possam alcançar uma aprendizagem mais significativa. A partir de planejamento de atividades e uso do modelo de ensino híbrido RporE. Colaborando com a formação integral, autônoma e o desenvolvimento de habilidades, visando a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e exercício da sua cidadania.

Peço que façam uma leitura atenta do E-Book e posteriormente respondam às questões propostas, marcando uma das opções abaixo, conforme a sua opinião e sem a necessidade de identificação. Assim poderemos fazer melhorias e adequações necessárias para que este Produto Educacional possa contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

Desde já, agradeço a colaboração,
Atenciosamente,
Regiane Aparecida da Silva

1- Estética e organização

Péssimo () Ruim () Regular () Bom () Muito bom ()
Excelente ()

2- Divisão dos assuntos tratados e organização didática

Péssimo () Ruim () Regular () Bom () Muito bom ()
Excelente ()

3- Estilo de escrita e linguagem usados

Péssimo () Ruim () Regular () Bom () Muito bom ()
Excelente ()

4- Relevância do conteúdo apresentado

Péssimo () Ruim () Regular () Bom () Muito bom ()
Excelente ()

5- Propostas didáticas apresentadas

Péssimo () Ruim () Regular () Bom () Muito bom ()
Excelente ()

6- Criticidade apresentada.

Péssimo () Ruim () Regular () Bom () Muito bom ()
Excelente ()

APÊNDICE F – MODELO DE PLANO DE AULA

PLANO DE ENSINO

Escola:
Professor:
Disciplina:
Data:
Carga Horária:
Mestranda:

TEMA: Rebrotamento das Águas Termais de Caldas Novas
CONTEÚDO: aspectos químicos e ambientais da água e noções geográficas
TURMA: Alunos:

OBJETIVOS

GERAL

Analisar o rebrotamento das águas termais de Caldas Novas em período de isolamento social combinado com a análise dos aspectos químicos da água.

ESPECÍFICOS

- ✚ Reconhecer diferentes tipos de água;
- ✚ Refletir sobre os impactos ambientais e a exploração de recursos naturais;
- ✚ Compreender como são formadas as águas termais de Caldas Novas;
- ✚ Considerar as águas termais como geradora de emprego no mundo do trabalho;
- ✚ Perceber as características de um mapa.

CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Perceber os conceitos sobre a origem das águas termais e quais aspectos químicos da água os alunos conhecem.

METODOLOGIA DE ENSINO: Rotação por estação individual ou em grupo

1º Aula:

Momento 1:

Abordar o tema da aula com uma provocação: Qual a relação das águas termais e o meio ambiente.



Mentimeter: nuvem de palavras www.menti.com e use o código 82 96 34 1

<https://www.menti.com/vc2pwcjk6i>

Disponibilizar a lista de frequência (opcional), no link: <https://forms.gle/yBwXNuWXu12zg1cRA>

Após preencher a lista organizar os grupos:

Grupo 1: Serra de Caldas

Grupo 2: Casarão dos Gonzagas

Grupo 3: Balneário

Grupo 4: Lago Corumbá

Avaliação da aula

2º Aula:

Momento 3:



Os alunos irão trabalhar nas estações de aprendizagem em grupos, com a metodologia do ensino híbrido – rotação por estações, adaptada ao modelo de ensino de aulas não presenciais. Cada estação de aprendizagem terá uma atividade diferente para contemplar os diversos estilos de aprendizagem, mas todos com o mesmo objetivo: “O rebrotamento das águas quentes”.

❖ **Estação 01** : Neste link <https://forms.gle/R6KbpefYdFums5gz6> o aluno vai encontrar um google forms, e será orientado a preencher os dados: e-mail, nome, turma e grupo. Após, ele terá acesso ao vídeo e ao texto que serão os norteadores da produção textual proposta na atividade. 10 minutos para a realização da atividade.

❖ Links complementares: <https://www.youtube.com/watch?v=l6e1-5F-ti4>
<https://www2.ufjf.br/noticias/2020/04/24/pandemia-e-meio-ambiente-impactos-momentaneos-ou-nova-normalidade/>

Estação 02: Neste link <http://www.amatgo.org.br/quem-somos/> você vai encontrar a explicação de como são formadas as águas termais de Caldas Novas. Acredite, em Caldas Novas não tem vulcão! Graças a Deus né! A partir dessas informações, o aluno deverá criar, em grupo um mural digital, com mensagem de orientação e incentivo para que os moradores de Caldas Novas possam conhecer e valorizar seus recursos naturais.

Para isso vamos utilizar o Jambord: https://jamboard.google.com/d/1kro9htwB1pR2bCjD45KL_DjviHezsv7ox7MJEBWfB6o/edit?usp=sharing

❖ **Estação 03:** Nesta estação você é convidado a realizar uma exploração geológica das águas termais de Caldas Novas e localizar no mapa um ponto turístico de Caldas Novas. Para isso você vai realizar um passeio turístico sem sair de casa, usando o google maps: <https://www.google.com.br/maps/@-17.7551505,-48.6084014,5572m/data=!3m1!1e3> Vamos usar as diferentes opções de mapas, Street View ou satélite. Ao localizar, cada grupo deve escolher um local, no mapa, que representa o turismo de Caldas Novas e fazer uma foto ou um print da tela, enviando a foto escolhida para o grupo. **IMPORTANTE:** Colar a foto escolhida no mural digital no link: <https://padlet.com/regiane20v/5kfjrm6ije01gr1> A senha é **54321**. Vamos pensar o turismo como gerador de trabalho!

❖ **Estação 04:** Nesta estação, você irá receber um convite para participar da atividade ou poderá acessar pelo link abaixo. Neste site você vai encontrar os Cartões de estudos com os diferentes tipos de água existentes, e um estudo relacionado a composição das águas termais de Caldas Novas.

✚ Ao clicar nos cartões, o aluno verá o termo e o conceito. Do lado esquerdo da tela, encontra as opções: aprender, que são atividades para testar seus conhecimentos e avaliar.

✚ Link: https://quizlet.com/_8vr6ww?x=1jqt&i=37ddzp

✚ Links referência:

✚ file:///C:/Users/regia/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado%202018/disertacao/plano%20EJA%20Morrinhos/ACFrOgCMTQ1IFQ_iPkk8IKtdpPbiwoiLzQwRIX0K8iGD2h38z2Ci0ZlvQdiWTPXVMXXt0rVm5ML-EYSWsi9TYV4CH3M01HEGcCfrsFCpMOO5bZ55Ei7a8CrCZlaiteeXStlxWxRA7QIk4XdHRzVg.pdf

✚ <https://www.tratamentodeagua.com.br/conheca-as-diferentes-classificacoes-da-agua/>

✚ <https://www.dicio.com.br/hidrotermal/>

RESULTADOS ESPERADOS

Compreender o processo de formação das águas termais de Caldas Novas e sua composição química.

AValiação DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A prática será avaliada por meio de questionário, aplicado pelo professor regente.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Celular
- Computador
- Acesso aos links disponíveis

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. (Original: The acquisition and retention of knowledge. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000)

BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das

tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)**, v. 1, n. Cbie, p. 679, 2016

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Saviani, D., SANFELICE, J. L., LOMBARDI, J. C. (org). **Capitalismo, trabalho e educação**, 2. ed. v. 3, p. 77–96, Campinas, 2004.

MORAN, J. **O papel das metodologias na transformação da Escola. In Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda**, *In*:BACICH; MORAN (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. **G.A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

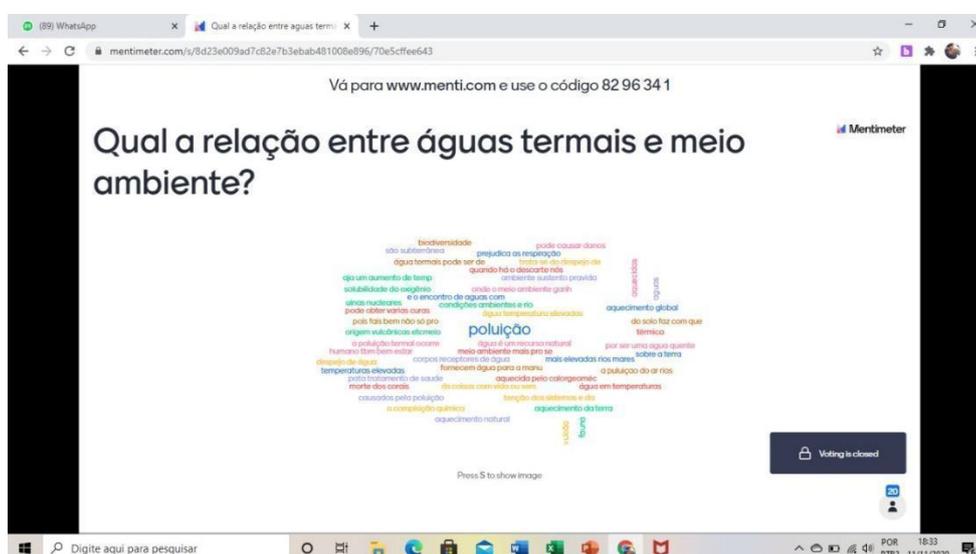
● **OBSERVAÇÕES:**

- **As estações de aprendizagem não são fixas, podem ser alteradas conforme os conteúdos previstos pelos docentes e adaptadas de acordo com a realidade dos alunos. Aqui abordamos pontos importantes para o desenvolvimento dos alunos frente a utilização das tecnologias.**
- **Este plano de ensino é apenas um modelo sugestivo.**
- **Pode ser aplicado tanto em grupo quanto individual**

APÊNDICE G – MODELO DE FECHAMENTO DAS ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM (RporE desenvolvida com os alunos participantes desta pesquisa na unidade de ensino de Morrinhos)

Alunos (as), fico extremamente feliz e agradecida por sua participação, finalizamos as estações de aprendizagem e hoje faremos uma retomada do conteúdo que trabalhamos essas duas últimas semanas. O tema proposto foi os impactos ambientais no contexto da pandemia da COVID- 19. E como conteúdo principal abordamos as águas termais de Caldas Novas.

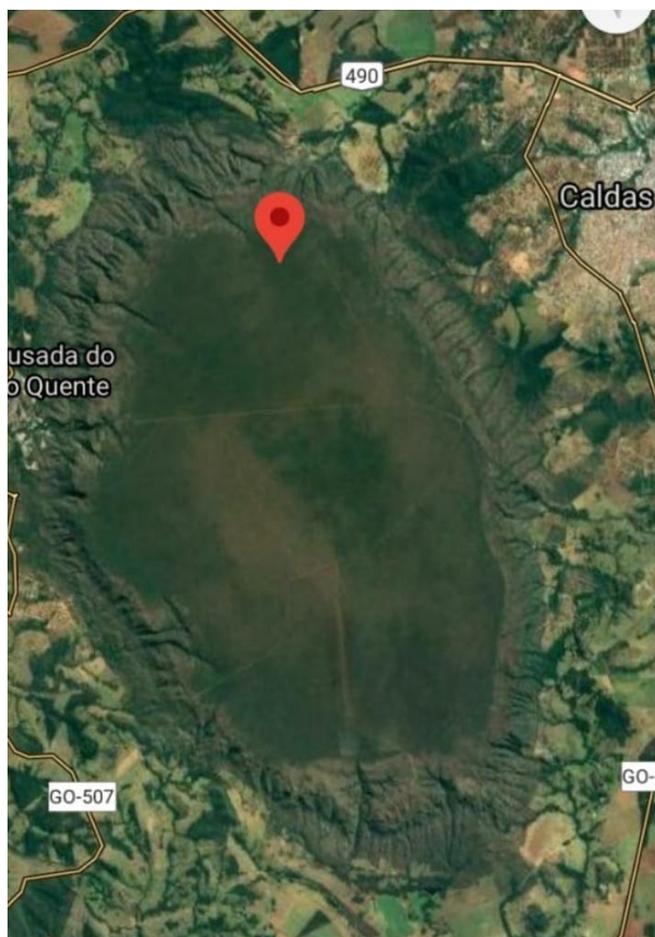
Ao iniciarmos as atividades, foi elaborada uma nuvem de palavras, com os conhecimentos de vocês, sobre as águas termais e o meio ambiente.



Nesta atividade, consideramos os conhecimentos prévios de cada um, e foi possível perceber que as águas termais têm diferentes origens, como por exemplo as águas com temperaturas elevadas por sistema de vulcanização ou as águas subterrâneas, que é o caso das águas de Caldas Novas. Podemos discutir no grupo, as questões ambientais, como o consumo exagerado, o desperdício, a poluição, aquecimento global, etc. Além de conhecermos e utilizarmos a ferramenta digital e tecnológica Menti.com, onde vocês colocaram as respostas para essa questão e foi construído nossa nuvem de palavras.

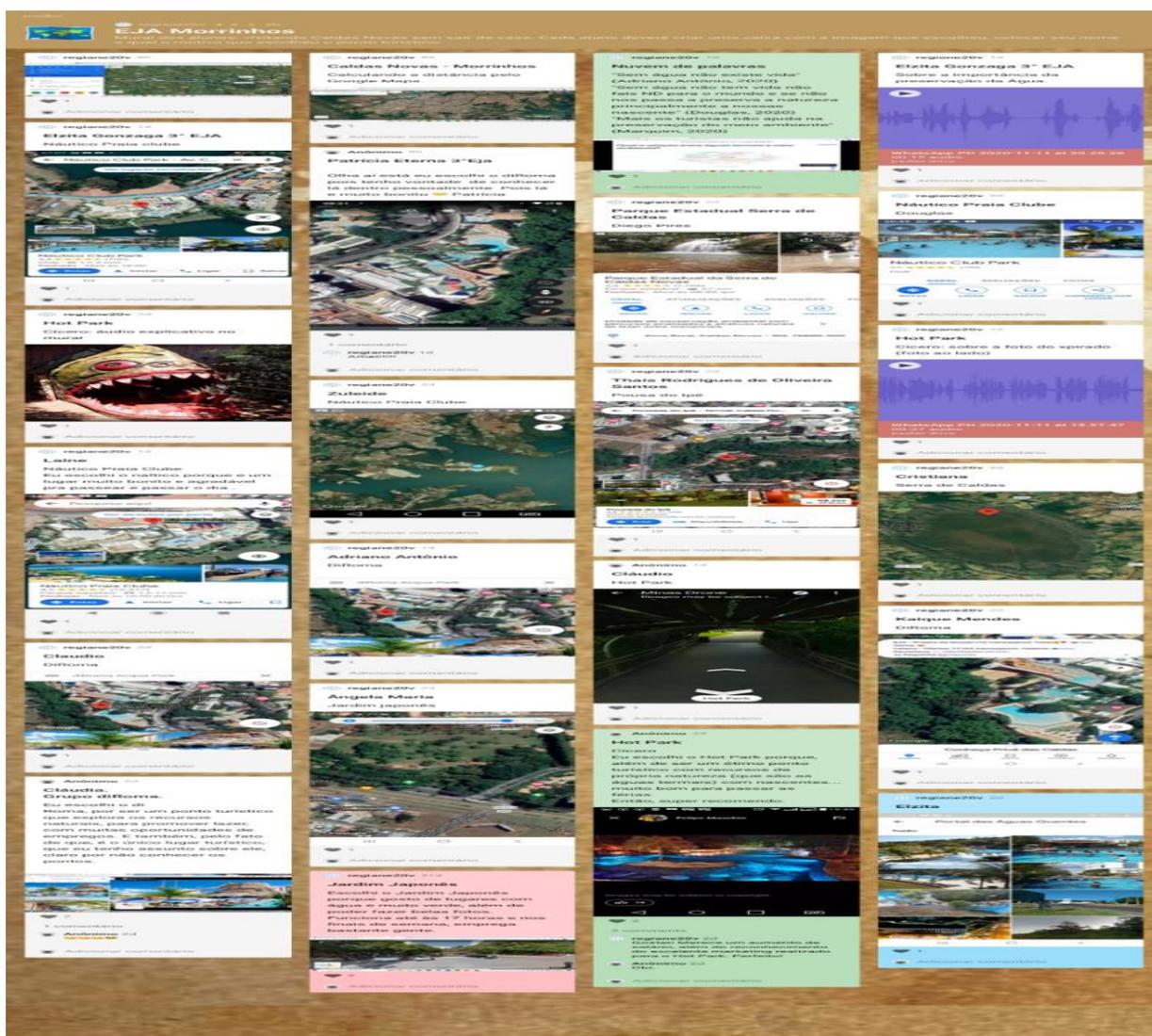
Conhecemos e utilizamos o *google maps* para realizar um tour por Caldas Novas, buscando imagens de pontos turísticos da cidade. Por meio das imagens escolhidas por vocês, consideramos a importância de refletir sobre os impactos ambientais e a exploração de recursos naturais, pois, Caldas Novas é uma cidade que

explora os recursos naturais e ao mesmo tempo gera muitos empregos com o turismo. Com as imagens que vocês enviaram, podemos ver os diferentes recursos do *google maps*, inclusive mapas de satélite que são usados em pesquisas científicas, o que nos possibilitou perceber as características de um mapa.



Além dos outros tipos de visualizações que podemos obter no *google maps*, ajudando a encontrar endereços, calcular distâncias, é está sendo muito utilizado por entregadores, neste período de isolamento social. Conhecemos a ferramenta *Padlet.com*. que foi usada para fazermos um mural digital, que ficou uma obra de arte, com imagens, textos e áudios.

Na aula que realizamos pelo *google meet*, discutimos os tipos de água existentes e após podemos ver essas diferenças no *Quizlet.com*, lá encontramos os cartões com os termos e os conceitos:



Mapa potenciométrico: Através da sua elaboração é possível o conhecimento de zonas de descarga, recarga e sentido do fluxo subterrâneo em um aquífero, de forma mais precisa em aquíferos livres e rasos.

Água doce: Neste tipo de água, há um reduzido/ baixo teor de sais dissolvidos, quantidades menores que 0,05% de sais.

Água potável: Aquela livre de microrganismos causadores de doenças ou substâncias químicas tóxicas.

Água salobra: Tem um maior teor de sais dissolvidos, normalmente entre 0,5 partes por milhão até 30 partes por milhão.

Água salgada: Apresenta quantidade de sais dissolvidos maior que 30 partes de sal por 1 milhão desta água.

Salinidade da água: É a quantidade de sal que se encontra dissolvida nela.

Águas subterrâneas: São aquelas que ocorrem naturalmente ou artificialmente

no subsolo.

Águas poluídas: são aquelas que apresentam microrganismos causadores de doenças ou substâncias químicas que sejam tóxicas aos seres vivos.

Águas hidrotermais: Relativo às águas termais, comumente conhecidas como águas quentes, com propriedades terapêuticas e medicinais cuja temperatura pode ultrapassar os 25 graus Célsius.

Essa atividade teve como objetivo reconhecer diferentes tipos de água.

No *google forms*, assistimos a reportagem sobre o “rebrotamento” das águas termais de Caldas Novas quando a cidade esteve em *lockdown*, para evitar o espalhamento da COVID-19. E encontramos um texto que trouxe outros lugares do mundo, que tiveram impactos ambientais positivos, como por exemplo o Himalaia foi visto pela primeira vez em 30 anos. Nessa atividade, vocês colocaram suas reflexões em formato de texto, exercendo a criticidade e apontando soluções, além de considerar as águas termais como geradora de emprego no mundo do trabalho:

“Com a pandemia , Caldas novas teve uma grande mudança sobre o meio ambiente , as nascentes depois de muitos anos voltaram a jorrar água . A poluição diminuir e os turistas que ficaram um tempo sem poder frequentar os clubes e outros locais turísticos na cidade . O meio ambiente agradeceu a pausa de turistas sobre a poluição , fez muito bem pro meio ambiente esses dias de descanso sem os turistas pra usar e poluir os locais que a natureza tem a nós oferece . A natureza e perfeita e muito linda , o ser humano tem que colaborar e não poluir nada que prejudique o meio ambiente”

O texto da *amatgo.com*, esclareceu como são formadas as águas termais de Caldas Novas, e finalizamos com o mural no *Jambord.com* com os recados que foram criados por vocês, buscando conscientizar os moradores de Caldas Novas sobre a importância da preservação dos recursos naturais, principalmente da água.



PRESE RVAR

SEMPRE



ANEXOS
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) DISCENTES DA EJA

Aluno (a), você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sob o parecer de nº 4.019.969, CAAE: 30551520.2.0000.0036, do dia 11 de maio de 2020. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Regiane Aparecida da Silva e tem como objetivo compreender de que forma a rotação por estações como modelo de ensino híbrido, pode colaborar com o ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos, favorecendo a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal. Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo *e-mail* regiane20v@gmail.com ou telefone (64) 992260X6.

JUSTIFICATIVA OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão acerca das práticas educativas para a emancipação na Educação de Jovens e Adultos, objetiva investigar como essa prática pode contribuir no ensino aprendizagem dos alunos, buscando aprimorar a capacidade laboral dos mesmos. Os procedimentos utilizados serão, além de análise documental (livros, artigos, legislações etc.) e questionários. Os questionários (com alunos e docentes) serão enviados via *e-mail* e formulário pelo *google forms*. Serão convidados também, a participar da aplicação prática da rotação por estações, mantendo as orientações do Ministério da Saúde, em relação ao distanciamento social pelo COVID-19, sendo a mesma realizada por meio de plataformas digitais e tecnológicas. Os dados coletados serão analisados e utilizados na escrita da dissertação e desenvolvimento de um produto educacional.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. Porém, as entrevistas podem gerar situações de desconforto, vergonha, ansiedade, dúvidas ou risco de identificação, porque suas falas estarão sendo gravadas pela pesquisadora. Diante do exposto, serão tomadas medidas para minimizar as situações acima descritas, como o agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista. Além disso, serão tomados os cuidados quanto à privacidade e sigilo do participante que está sendo entrevistado. Quanto aos questionários impressos, há riscos semelhantes aos descritos acima, e pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais mesmo sem identificação. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado. Os benefícios diretos não são imediatos, mas os indiretos estão na aquisição dos conhecimentos adquiridos e na contribuição com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão social e condições de equidade e avanços na pesquisa científica em educação.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do Concorde em participar voluntariamente desta pesquisa. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO.

Aluno (a), você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspectos que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Após a pesquisa, a todos os envolvidos, serão feitas a devolutiva e a publicação dos resultados obtidos. Em relação aos

documentos (termos, questionários, anotações do diário de campos etc.) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora por cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos serão picotados e destinados à reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional. Ciente e de acordo com o que anteriormente exposto, eu, aluno (a), estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Você terá um prazo de 48 horas para pensar e consultar outras pessoas. Caso aceite participar, marque abaixo.

() Concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOCENTES DA EJA

Docente, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sob o parecer de nº 4.019.969, CAAE: 30551520.2.0000.0036, do dia 11 de Maio de 2020. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. O estudo está sendo desenvolvido pela

pesquisadora Regiane Aparecida da Silva e tem como objetivo compreender de que forma a rotação por estações como modelo de ensino híbrido, pode colaborar com o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, favorecendo a aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal. Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo *e-mail* regiane20v@gmail.com ou telefone (64) ~~992260X6X~~.

JUSTIFICATIVA OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão acerca das práticas educativas para a emancipação na Educação de Jovens e Adultos, objetiva investigar como essa prática pode contribuir no ensino aprendizagem dos alunos, buscando aprimorar a capacidade laboral dos mesmos. Os procedimentos utilizados serão, além de análise documental (livros, artigos, legislações etc.), questionários e diário de campo. Os questionários (com alunos e docentes) serão enviados via *e-mail* e formulário pelo *google forms*. Serão convidados também, a participar da aplicação prática da rotação por estações, mantendo as orientações do Ministério da Saúde, em relação ao distanciamento social pelo COVID-19, sendo a mesma realizada por meio de plataformas digitais e tecnológicas. Os dados coletados serão analisados e utilizados na escrita da dissertação e desenvolvimento de um produto educacional.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. Porém, as entrevistas podem gerar situações de desconforto, vergonha, ansiedade, dúvidas ou risco de identificação, porque suas falas estarão sendo gravadas pela pesquisadora. Diante do exposto, serão tomadas medidas para minimizar as situações acima descritas, como o agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista. Além disso, serão tomados os cuidados quanto à privacidade e sigilo do participante que está sendo entrevistado. Quanto aos questionários impressos, há riscos semelhantes aos descritos acima, e também pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais mesmo sem identificação. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado. Os benefícios diretos não são imediatos, mas os indiretos estão na aquisição dos conhecimentos

adquiridos e na contribuição com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão social e condições de equidade e avanços na pesquisa científica em educação.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO.

Professor (a), você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspectos que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Após a pesquisa, a todos os envolvidos, serão feitas a devolutiva e a publicação dos resultados obtidos. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações do diário de campos etc.) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora por cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos serão picotados e destinados à reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

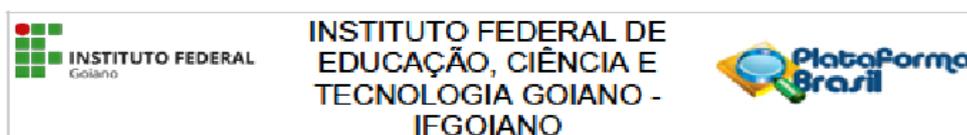
Ciente e de acordo com o que anteriormente exposto, eu, docente, estou de acordo

em participar da pesquisa intitulada “ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Você terá um prazo de 48 horas para pensar e consultar outras pessoas. Caso aceite participar, marque abaixo.

() Concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

ANEXO C- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.019.969

Outros	termo_anuencia_santa_efigenia.pdf	31/03/2020 14:05:18	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	31/03/2020 14:04:42	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	31/03/2020 14:03:13	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	31/03/2020 14:02:37	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docente.pdf	31/03/2020 14:02:14	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_disoente.pdf	31/03/2020 14:01:52	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Regiane.pdf	31/03/2020 13:48:28	REGIANE APARECIDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 11 de Maio de 2020

Assinado por:
Luiza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIDADE DE ENSINO DE CALDAS NOVAS



INSTITUTO FEDERAL
GOIANO

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro concordar com o projeto de pesquisa intitulado "ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS". De responsabilidade da pesquisadora Regiane Aparecida da Silva, bem como declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta instituição, Centro de Educação de jovens e Adultos (CEJA) Filostro Machado Carneiro na modalidade de ensino EJA/Tec (Educação de Jovens e Adultos a distância), está ciente de suas responsabilidades como Instituição Coparticipante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

A referente pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sob o parecer de nº 4.019.969, CAAE: 30551520.2.0000.0036, do dia 11 de maio de 2020.

Caldas Novas, 08 de Outubro de 2020.

Responsável legal pela Instituição

Lucio Tomé Carneiro
Diretor
Petrópolis - RJ - 30301-900 - C.A.A.E. 30301-900 - C.A.A.E. 30301-900

ANEXO E – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIDADE DE MORRINHOS



Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro concordar com o projeto de pesquisa intitulado "ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS". De responsabilidade da pesquisadora Regiane Aparecida da Silva, bem como declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta instituição, Colégio Estadual Mariquita Costa, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

A referente pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, sob o parecer de nº 4.019.969, CAAE: 30551520.2.0000.0036, do dia 11 de maio de 2020.

Caldas Novas, 26 de Outubro de 2020.

Responsável legal pela Instituição

Mariene Lúcia Rosa
Diretora
Portaria 300/2018-GA/SEDI/CF