

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

Mario Dolvidio Duarte Leão

**ENSINO MÉDIO EJA, CURRÍCULO  
E CULTURAS JUVENIS**

Porto Alegre  
1º Semestre  
2014

Mario Dolvidio Duarte Leão

## **ENSINO MÉDIO EJA, CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss

Porto Alegre  
1º Semestre  
2014

## RESUMO

O presente estudo abordou relações constituídas (ou não) entre o trabalho pedagógico proposto junto a alunos que cursam o Ensino Médio EJA e suas identidades culturais, sendo este o seu tema: Ensino Médio EJA, currículo e culturas juvenis. Buscou-se evidenciar as responsabilidades próprias a uma educação que se quer comprometida com o “empoderamento (*empowerment*) político” desses educandos. Ademais, pretendeu-se melhor compreender o significado de uma ação educacional que percebe o aluno para além da realidade de sala de aula, considerando as culturas que estão em jogo na escola. Convém destacar que a identidade cultural dos alunos de Ensino Médio EJA é constituída por infinitas relações, tais como as que eles estabelecem com a comunidade onde moram, com os lugares que frequentam, com as roupas que usam, com o cansaço habitual e com outras tantas características que, no ambiente escolar, por ser um ambiente de socialização, se mostram. Este trabalho envolveu a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas a alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na região central da capital gaúcha, e leitura de documentos que tematizam tanto o currículo da EJA quanto o Ensino Médio e as culturas juvenis, correspondendo a uma pesquisa quanti-qualitativa do tipo Estudo de Caso. Tal questionário incluiu questões relacionadas às matrizes culturais e às experiências (extra)escolares a partir das quais os educandos se significam. As questões de pesquisa propostas estabeleceram relação direta com inquietações surgidas no período de Estágio do pesquisador (2013/02): o trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos que frequentam o Ensino Médio EJA estabelece (ou não) relações com os conteúdos da vida desses sujeitos? Suas identidades culturais são consideradas? O que as atividades planejadas pelos professores levam em conta? Elas acolhem os educandos em suas características e em seus gostos? O objetivo desta pesquisa envolveu, precisamente, a compreensão e a análise das relações entre o ensinar e o aprender na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, desde uma perspectiva de acolhimento das culturas a partir das quais os educandos se fazem sujeitos de sua história, com incentivo na sua formação mais do que apenas na obtenção do diploma. Portanto, a proposta envolveu investigar essas relações e as mediações exercidas para que os sujeitos se constituam como sujeitos de autonomia. Decorreram, assim, das opções feitas para esta investigação, e das impressões e aprendizagens relacionadas ao Estágio, a escolha de Henry Giroux, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Juarez Dayrel e Paulo Carrano como os autores nos quais buscaram-se subsídios teóricos. Este trabalho permitiu reconhecer o tempo e o espaço escolares como “lugares” cheios de possibilidades. Foi possível elaborar reflexões sobre singularidades dos alunos e dos profissionais da educação, identificando relações e contradições que cruzam o espaço escolar. O Ensino Médio EJA é designado, no discurso, como espaço de democratização das culturas juvenis, conquanto, na prática, ainda se percebam traços de um espaço voltado também à reprodução da estrutura social.

**Palavras-chave:** Ensino Médio EJA; Currículo; Culturas Juvenis.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.  
(Hannah Arendt)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss por sua paciência, carinho e amizade.  
Agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Roseli Inês Hickmann por mostrar-me o encanto da profissão docente.

Agradeço à minha família, pelo apoio, compreensão e amor incondicional.  
Agradeço a Paulo Roberto Farias, pessoa com quem amo partilhar a vida. Com você tenho me sentido mais vivo de verdade. Obrigado pela sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. A ESCOLA, OS JOVENS E AS SUAS IDENTIDADES.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Ensino Médio: perfis, números e estatísticas.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Ensino Médio EJA: os jovens e suas vozes.....</b>	<b>12</b>
<b>3 METODOLOGIA E RESULTADOS.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 A leitura dos dados.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1.1 Matrizes culturais dos educandos.....</b>	<b>26</b>
<b>3.1.2 Particularidades do trabalho docente.....</b>	<b>29</b>
<b>PARA NÃO CONCLUIR.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE II – CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO APLICADO.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EJA NOTURNO.....</b>	<b>54</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>TABELA 1 – Comparação de matrículas por modalidade de Ensino Médio – Brasil, 2011 e 2012.....</b>	<b>12</b>
<b>TABELA 2 – Estado civil.....</b>	<b>27</b>
<b>TABELA 3 – Número de filhos.....</b>	<b>28</b>
<b>TABELA 4 – Qual é a sua cor?.....</b>	<b>28</b>
<b>TABELA 5 – Como você percebe o seu desempenho na escola?.....</b>	<b>30</b>
<b>TABELA 6 – Participação em aula.....</b>	<b>30</b>
<b>TABELA 7 – Estrutura da escola.....</b>	<b>30</b>
<b>TABELA 8 – Desempenho dos professores.....</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo abordou relações constituídas (ou não) entre o trabalho pedagógico proposto junto a alunos que cursam o Ensino Médio EJA e suas identidades culturais, sendo este o seu tema: **Ensino Médio EJA, currículo e culturas juvenis**. Por meio de uma investigação como esta, buscamos evidenciar as responsabilidades próprias a uma educação que se quer comprometida com o “empoderamento (*empowerment*) político” desses educandos. Ademais, pretendemos melhor compreender o significado de uma ação educacional que compreende o aluno para além da realidade de sala de aula, considerando as culturas que estão em jogo na escola. Convém destacar que a identidade cultural dos alunos de Ensino Médio EJA é constituída por infinitas relações, tais como as que eles estabelecem com a comunidade onde moram, com os lugares que frequentam, com as roupas que usam, com o cansaço habitual e com outras tantas características que, no ambiente escolar, por ser um ambiente de socialização, se mostram.

Este trabalho envolveu a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas a alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na região central de Porto Alegre (RS), e leitura de documentos que tematizam tanto o currículo da EJA quanto o Ensino Médio e as culturas juvenis, correspondendo a uma pesquisa quanti-qualitativa do tipo Estudo de Caso. Tal questionário incluiu questões relacionadas às matrizes culturais e às experiências (extra)escolares a partir das quais os educandos se significam. Tudo isso para percebermos possibilidades que se produzem no cotidiano desses alunos a partir das aulas propostas no Ensino Médio EJA.

Durante o período de estágio, percebemos que a “postura noturna” da escola é triste e convida ao fracasso dos nossos alunos. A falta de paixão no ambiente escolar noturno é algo que ecoa no silêncio de vozes não ditas, de saberes mudos e de conhecimentos não estimulados. A condução da experiência na escola à noite, voltada para os estudantes do Ensino Médio EJA, é sufocada pelo desejo de ir embora, pelo aguardar do último sinal, para que se possa finalizar o dia, no incessante cotidiano sem sabor e corriqueiro. Há um ar sonambulante nos corredores da escola à noite, unindo bocejos à falta de criatividade, seja dos alunos, seja dos

profissionais da educação. Decorre dessas impressões, que são também memórias do Estágio Curricular, nossa vontade de trabalhar com essa realidade e estudá-la de modo mais aprofundado a fim de confirmar (ou não) tais impressões a partir do que dizem os próprios alunos, a partir de suas vozes. As questões de pesquisa que propomos estabelecem relação direta com as inquietações que tais memórias de Estágio despertam: o trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos que frequentam o Ensino Médio EJA estabelece (ou não) relações com os conteúdos da vida desses sujeitos? Suas identidades culturais são consideradas? O que as atividades planejadas pelos professores levam em conta? Elas acolhem os educandos em suas características e em seus gostos?

O objetivo desta pesquisa envolveu, precisamente, a compreensão e a análise das relações entre o ensinar e o aprender no Ensino Médio EJA, desde uma perspectiva de acolhimento das culturas a partir das quais os educandos se fazem sujeitos de sua história, com incentivo na sua formação mais do que apenas na obtenção do diploma. Portanto, a proposta implicou em investigar essas relações e as mediações exercidas para que os sujeitos se constituam como sujeitos de autonomia. Cabe assinalar que, dentre as memórias de aprendizagens produzidas no período do Estágio que afetam a investigação aqui proposta, uma delas é o entendimento de que a transformação social e cultural desses alunos, que buscam na escola muito mais do que conteúdos para as provas, implica também a transformação do seu *locus* social. Decorreram, assim, das opções feitas para esta investigação, e das impressões e aprendizagens relacionadas ao Estágio, a escolha de Henry Giroux, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Juarez Dayrel e Paulo Carrano como os autores nos quais buscamos subsídios teóricos.

## 2. A ESCOLA, OS JOVENS E AS SUAS IDENTIDADES

### 2.1 Ensino Médio: perfis, números e estatísticas

A expansão do Ensino Médio, principalmente nas últimas décadas, trouxe consigo grande heterogeneidade no que tange ao alunado. Se considerarmos especificamente o Ensino Médio EJA, a situação não é diferente: o perfil dos alunos também se transformou com o ingresso ampliado de educandos cada vez mais jovens que se somam a um diversificado mosaico – adultos, homens, mulheres, pessoas das mais variadas orientações sexuais e inscrições sociais, pessoas que buscam algo que possa lhes dar um novo sentido, melhores perspectivas e melhores projeções na vida presente e futura –, compondo, assim, um tecido social rico de culturas que fazem (ou precisam fazer) parte do currículo.<sup>1</sup>

O **Censo em Educação**, promovido pelo Ministério da Educação em 2008, contabilizou 1.650.184 alunos matriculados na modalidade EJA no Brasil. Dentro desse total, o Estado do Rio Grande do Sul fica com 178.407 alunos matriculados. O Censo revela, ainda, que 29.212 desse total de 178.401 estão matriculados na área da 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) que abrange a capital do Estado (PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2008). Em **Relatório sobre o Ensino Médio Noturno**<sup>2</sup>, organizado pelo Ministério da Educação também no ano de 2008, alguns dados bem ilustram as peculiaridades deste trabalho e o desafio quanto a esta esfera da educação. A ausência/carência de registros de ações específicas para o Ensino Médio Noturno, no projeto pedagógico das escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, somadas às condições das escolas e à sua localização que provoca, não raro, atrasos nas aulas, gasto em transporte e cansaço físico para alunos que residem, em sua maioria, muito longe e que chegam, muitas vezes, após as atividades laborais, todos esses elemen-

---

<sup>1</sup> Cf. BARRETO, V. et al. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunas da EJA**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2006. 53 p.

<sup>2</sup> “A pesquisa denominada **Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências**, cujas informações estão sumariadas na presente publicação, ocorreu entre 2003 e 2004 e teve por finalidade subsidiar a formulação e a implementação de políticas educacionais, contemplando eventuais especificidades dessa etapa e desse turno de ensino. Originou-se, à época, de demanda apresentada pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec/MEC1) que, tendo em conta o conhecimento acumulado sobre o tema, seja na bibliografia nacional, seja nas políticas implementadas nos anos recentes, identificou a relevância e a oportunidade de estudos capazes de iluminar alternativas de intervenção, particularmente dirigidas ao ensino noturno, como apoio aos administradores de diferentes instâncias dos sistemas educacionais” (PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2008, p. 7).

tos contam sobre uma realidade difícil, mas, em alguns casos, ainda bastante invisível. (PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2008).

Em pesquisa mais recente (MORAES et al., 2013), que atualiza os dados do referido **Relatório**, notamos um crescimento vertiginoso quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Médio em comparação às décadas de 1970 (1,1 milhão de estudantes), 1980 (3 milhões de estudantes) e subsequentes. A taxa líquida<sup>3</sup> de matrícula de estudantes com idade entre 15 e 17 anos no Ensino Médio, no período entre 1991 e 2010, passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Apesar dos esforços feitos pelo Estado, ainda há um verdadeiro abismo no que tange à democratização da escola, pois quase metade dos jovens nessa faixa etária ainda se encontrava fora dos bancos escolares no ano de 2009.

Segundo o último levantamento feito pelo Censo do IBGE, no ano de 2012, contávamos com mais de 8 milhões de adolescentes no Ensino Médio, sendo que 1.309.871 desses alunos frequentavam o Ensino Médio EJA. O mesmo Censo evidencia outros desafios a serem enfrentados pelo Estado quanto à reprovação (de cada 4 alunos matriculados, um não obtém êxito) e à conclusão do EM (identifica-se uma queda na taxa de concluintes a partir de 2006). Como apontam Moraes et al. (2013), a “[...] queda no atendimento, em números absolutos, e, proporcionalmente, no noturno, do Ensino Médio considerado “regular”, tem gerado, objetivamente, vagas que não são disponibilizadas para a EJA” (MORAES et al., 2013, p. 29).

Ademais, quando se coloca o Ensino Médio como realidade em análise, como neste estudo, é preciso esclarecer que, no Brasil, dada a diversidade de oferta, é mais adequado pluralizá-lo: são muitos os Ensinos Médios e são muitos os públicos atendidos assim como variadas são suas peculiaridades – EM, EM Regular, EM Normal/Magistério, EM Integrado (ao trabalho), EM EJA e EM EJA Integrado (ao trabalho). A Tabela apresentada a seguir retoma os dados referidos antes, incluindo informações sobre cada um dos EM oferecidos:

---

<sup>3</sup> Segundo Moraes et al. (2013), a taxa de escolarização líquida é “[...] a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta a escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária” (p. 29).

TABELA I – Comparação de matrículas por modalidade de Ensino Médio - Brasil, 2011 e 2012

Modalidades de Ensino Médio	Matrículas / Ano			
	2011	2012	Diferença 2011-2012	Varição 2011-2012
Ensino Médio	8.400.689	8.376.852	-23.837	-0,3
Ensino Médio Regular	7.978.224	7.944.741	-33.483	-0,4
Ensino Médio Normal / Magistério	164.752	133.566	-31.186	-18,9
Ensino Médio Integrado <sup>2</sup>	257.713	298.545	40.832	15,8
Ensino Médio EJA	1.322.422	1.309.871	-12.551	-0,95
Ensino Médio Integrado EJA	41.971	35.993	-5.978	-1,4
Ensino Médio TOTAL	9.763.102	9.739.716	9.739.716	-0,24

**Fonte:** MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. **Formação de Professores do Ensino Médio:** Ensino Médio e Formação Humana Integral - Etapa I - Caderno I. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. p. 27.

## 2.2 Ensino Médio EJA: os jovens e suas vozes

Na esteira dessa realidade, buscamos compreender, neste trabalho, o que permeia os processos educativos constituídos no Ensino Médio EJA e como eles vão ao encontro dos jovens e de suas culturas ou não. Jovens que, ao produzirem sua(s) identidade(s) – desinibida, questionadora, indisciplinada e, até mesma, violenta, colocam-se em conflito com os outros (escola, professores, currículos) que, por vezes, a(s) contestam. A problematização desses conflitos está relacionada aos auspícios deste trabalho. A capacidade docente de escuta dos jovens educandos e de diálogo com eles é o que propomos para tentar entender suas vivências e suas maneiras de ver e sentir o mundo. Conforme Dayrell, Leão e Batista (2007),

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas e representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que tem no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, falando de adesão a determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de almejarem um status social. (p. 6).

Vivemos marcados por amarras sociais e essas amarras são os elos que ligam os jovens às suas realidades. Reconhecer essa lógica demanda da escola que se debruce sobre a tarefa de pensar os processos educativos para além do modo como são vistos hoje em nossa sociedade. Mais ainda, implica pensar certas características com que a sociedade significa os

jovens, como as de indivíduos rebeldes e alienados, nas suas relações com o mundo, e pessoas desregradas no que se refere ao comportamento social. É inegável a necessidade de que a escola ensine a pensar de modo crítico para que a autonomia e a cidadania se materializem, gerando o empoderamento político dos sujeitos que a (re)fazem. Na mesma medida, para que as suas realidades se transformem, é necessário rever as práticas pedagógicas hoje na instituição educativa (FREIRE, 2007). Uma educação mais sincera e mais efetiva se construiria se os diálogos com os jovens, a partir dos modos como eles se dizem e se fazem jovens, fossem ampliados, como lembram Dayrell (2006) e Carrano (1999) em suas pesquisas.

Mexer com processos inovadores envolve lutar contra as formas instituídas e os mecanismos de poder hierarquizadores consolidados em algumas instituições. Como pontua Silva (2007), é interessante constatar que, nas pautas das reuniões dos coletivos da escola, não entram questões sobre os conteúdos ensinados. Isso fica por conta de cada professor ou professora ou, às vezes, do coletivo que forma determinada área de ensino, deixando de lado toda uma gama de várias possibilidades de aprendizagens que poderiam partir dos alunos em uma construção curricular conjunta. Silva (2007) nos lembra de maneira concisa:

Nessa perspectiva, uma didática para trabalhar com a juventude não demanda a criação de uma nova pedagogia ou de uma nova didática. Demanda, sim, que se capte dos movimentos juvenis, de seus processos práticos de inserção, de busca de reconhecimento e de construção de visibilidade, os elementos necessários para o sucesso da partilha de saberes que envolve os sujeitos da vivência escolar. Assim, evidencia-se a necessidade de uma didática da educação com jovens que expresse um processo educacional voltado para a lógica, a necessidade, a demanda e o olhar da juventude, em contraposição a uma escola que torna-se palco de concepções pedagógicas que se contradizem, dificultando a construção de uma escuta ao mundo juvenil. (SILVA, 2007, p. 10).

Cumprir falar, neste tocante, sobre a identidade juvenil construída nas camadas populares. Nelas, filhos e filhas de famílias trabalhadoras vão construindo sua identidade no reflexo do outro, na imagem de trabalhador e trabalhadora, de gente que luta para se manter honesta, gente sobre a qual a mídia e a escola enunciam significados, em certos casos, equivocados. A ideologia dominante e as relações da sociedade vão definindo essa identidade, e tornando os jovens das classes populares ora fazedores ora produtos de tal identidade, conformando-se e moldando-se, nessas identidades, algo que lhes pareça como mais próximo da realidade da sua condição social. Realidade essa, com frequência, posta em xeque dentro das salas de aula, frente aos mecanismos da lógica capitalista que transforma nossos alunos em mercadorias.

Carrano (2005) corrobora esta ideia quando reitera que a escola surge não apenas para ensinar saberes, mas, fundamentalmente, para adaptar e sujeitar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial capitalista. Nesse sentido, a classificação de quem vale mais e de quem vale menos insiste em fazer parte do universo escolar. Silva (2007) nos ajuda a entender essas identidades construídas na sociedade de forma coletiva e reificadas, coisificadas, constantemente, nos espaços escolares:

Os jovens estudantes pobres estão insatisfeitos com seus cabelos que a mídia diz com frequência que são ruins; com a cor de pele que a sociedade diz, com frequência, que é a cor da marginalidade. Insatisfeitos com suas relações sexuais, pois, se para as gerações anteriores o uso do preservativo era uma alternativa, para os jovens atuais constitui-se uma obrigação diante da ameaça da AIDS. Outro motivo de insatisfação com suas relações sexuais é que, muitas vezes, essas resultam em gravidez não planejada, em abortos mal feitos, em filhos não desejados. (SILVA, 2007, p. 9).

O debate sobre a identidade dos alunos e alunas do Ensino Médio EJA, espaço cada vez mais habitado pelos jovens com suas idiossincrasias, e de suas vinculações com práticas que envolvam uma didática da aprendizagem é um tema que está na ordem do dia. Ele necessita aprofundamento urgente sob o risco de que a ação do docente reproduza concepções e ações que não mais contribuem para a construção do conhecimento desses jovens de maneira protagonista, autônoma, crítica. Nos currículos e nas concepções a partir das quais eles são propostos, na maioria das vezes, são deixados de lado elementos pertencentes a essa realidade juvenil. Em certos casos, é negligenciado o fato de que o jovem aluno busca na escola algo maior do que os currículos organizados de modo estanque podem oferecer. Esses jovens, muitas vezes, buscam na escola laços que poderão impactar de forma preponderante em suas vidas, caso contrário, não teria explicação o retorno desses jovens aos bancos escolares. Nessa perspectiva, Eugenio (2008) salienta que o currículo é um campo sempre contestado, o que implica o reconhecimento da existência de diversos poderes nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Outrossim, esses currículos são atravessados por relações de poder que, por sua vez, são sempre postas em xeque na ação cotidiana desenvolvida por professoras e professores em suas aulas e para além delas.

Para que essa educação sensível ao jovem e às cores de sua cultura se faça, é necessária uma postura, por parte dos professores, de rompimento com certo discurso sobre a prática docente produzido nos espaços escolares há bastante tempo. Um discurso que, como se disse, muitas vezes não leva a perspectiva dos alunos em conta. É necessário, também, que os educadores percebam que a renovação de uma instituição, que represente e seja representada

pelas culturas dos estudantes da EJA como realidade própria dos novos tempos, se faz mais do que necessária. É preciso, por fim, que os professores se lembrem de que o saber não é algo que surge em um movimento espontâneo, inato, em função de talentos particulares que se presume que o sujeito tenha, nem é algo dado e acabado; mas é trabalhado, modificado e transformado pelos seres humanos no decorrer dos tempos assim como provoca mudanças nos sujeitos e nas suas relações.

Convém, contudo, salientar que o paradigma sobre o qual tem se apoiado uma certa forma de compreender a educação, cristalizada a partir de conhecimentos passados e reificados nos cinco séculos antecessores a este, a saber XVI, XVII, XVIII, XIX e XX, ainda exerce enorme força sobre os educandos da EJA do século XXI e, do mesmo modo, sobre seus professores. A este respeito, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008) assinala que, desde tempos já distantes de nós, a distinção entre as ciências naturais e as ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, pois todos os conhecimentos tendem a ser conhecimentos não dualistas, que se fundam na superação de fenômenos até então compreendidos desde uma perspectiva que os posicionava como se fossem antagônicos – natureza e cultura, vivo e inanimado, coletivo e individual, objetivo e subjetivo, animal e pessoa, entre outros. Dicotomias centradas num pensamento binário e dualista. Santos (2008) defende que é preciso superá-las. Quando superadas, tenderão a abrir espaços outros para uma revalorização dos estudos humanísticos, ou seja, a pessoa será entendida enquanto autor e sujeito do mundo, voltando a ocupar, como lembra Nóvoa (2009), o centro da ribalta.

Infelizmente, ainda constatamos reminiscências da educação positivista nas salas de aula do tempo presente. Esse passado permanece vivo nos dias atuais, habitando os currículos das nossas escolas. Busco nas ideias de Santos (2008) aquilo em que ele ajuda a pensar a respeito das diferentes formas de relação entre sujeitos nos processos que envolvem a educação. Para Santos (2008), a abordagem do paradigma emergente, no tocante à relação do sujeito com o objeto, opõe-se ao que postula o paradigma dominante que tem como proposta o distanciamento, a não interferência no objeto. Na construção do paradigma emergente, há uma relação de reciprocidade entre sujeito e objeto. Seguindo nesta mesma linha de raciocínio, o autor português sublinha uma prática na qual seja reconhecida a interferência do sujeito no objeto. Ou, mais ainda, a relação entre ambos que não se caracteriza como perda de rigor metodológico, e sim como um ganho das duas partes: ganha o sujeito e ganha o objeto.

O desafio da classe docente é centralizar o esforço na análise do paradigma emergente. Só assim poderemos pensar de forma interdisciplinar e relacional, já que, segundo tal

perspectiva, se parte do pressuposto de que não há apenas uma forma de conhecimento. Provoca-se o diálogo com outras formas de conhecimento, possibilitando aos alunos e às alunas uma troca significativa e lhes oportunizando um aprendizado mais amplo.

Tais considerações, por meio das quais se percebem tensões e conflitos entre um paradigma que desponta e outro ainda resistente às transformações, demonstram o peso de uma tradição difícil de ser superada e, ao mesmo tempo, nos ajudam a compreender a discrepância, ainda presente, entre a prática dos professores e a expectativa dos educandos jovens e adultos nos dias atuais. Para Lioncio (2009), o professor que traz conteúdos prontos para serem trabalhados com os alunos e alunas da EJA corre o risco de ter seu trabalho e esforço postos fora, pois, muitas vezes, esses saberes prontos não agregam elementos relevantes para os estudantes. Lioncio (2009) afirma:

Os adultos que chegam até a sala de aula, para concretizar mais esta etapa de seus estudos, sabem muito bem o que querem e todos, mesmo que há alguns anos, já tiveram experiências escolares. Este mesmo aluno traz consigo uma enorme bagagem contendo muitas de suas experiências, e este riquíssimo universo não pode ficar de fora desta realidade, os profissionais da educação precisam ter em mente que trazer propriamente o conteúdo pronto muitas vezes não agrega valor algum para este aluno, pois este mesmo conteúdo se descontextualiza de seu cotidiano, não fazendo sentido algum a ele e, servindo também de agravante no que se refere à aquisição do saber, pode ainda trazer consequências ligadas à desmotivação. (LIONCIO, 2009, p. 7).

Quanto às identificações culturais, o ambiente escolar do Ensino Médio EJA, além de representar um lugar de saída/entrada do discente para o espaço social, possibilita algumas leituras outras a partir das quais percebemos que, desde as experiências vividas em tal ambiente, novas e necessárias identificações podem se estabelecer com as culturas juvenis, promovendo, de certa forma, uma ruptura e uma ampliação dos modelos identitários culturais assumidos pelos jovens. Dito de outra forma, o Ensino Médio tem sido considerado como um rito de passagem a partir do qual os jovens falam de si considerando um antes de cursar o Ensino Médio e um depois, com o Ensino Médio completo. O EM, pois, parece se traduzir como um marco em suas representações sociais. Toda a trama construída nos currículos pode corresponder à nova roupagem na vida desse alunado, havendo a possibilidade de se desenvolver uma compreensão outra do aluno sobre si mesmo, por vezes, distante da estabelecida na escola.

A mais de uma vez referida distância entre as expectativas do educando jovem e adulto e as expectativas da escola de Ensino Médio Noturno, por vezes evidenciada nas vozes

dos sujeitos alunos e professores, está associada também a elaborações docentes que ainda olham para o jovem como aluno idealizado, muitas vezes não condizente com o discente que está em sala de aula. Como assinala Dayrell (2007), no trecho que segue,

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte da mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. (p. 1112).

Especificamente no que tange às diversas relações que os educandos jovens e adultos estabelecem, convém assinalar que as novas tecnologias e os seus impactos na vida dos jovens e adultos fazem com que muitos pensem que a comunicação e a tecnologia são o alicerce da nova sociedade contemporânea. No entanto, podemos especular que ambas estão em um mesmo pacote a ser utilizado como ferramenta em um sério processo de transformação pelo qual nossa sociedade passa atualmente. Poderíamos dizer que a sociedade vive um momento singular tal qual foi o do descobrimento do fogo, da roda, do uso do vapor ou até mesmo da imprensa de Gutenberg. Essas descobertas marcaram demais a vida das pessoas, alterando-a de forma lenta e gradual.

Talvez o ruir dos muros da escola, a respeito do qual fala Dayrell (2007), aconteça de forma a termos que repensar a permeabilidade do contexto social e suas influências. Cada vez mais, percebemos a concorrência da informação difundida pelos meios eletrônicos em nossas salas de aula, a competição da atenção do aluno entre o professor e os seus dispositivos móveis eletrônicos. Talvez deva ser repensada, de forma cuidadosa, a maneira com que os jovens se posicionam neste mundo, alimentado pela ponta dos dedos nas telas de celulares, tablets e computadores que também fazem parte da identidade juvenil. A dificuldade, atualmente, está, talvez, no saber dosar a quantidade e a qualidade de tecnologia e aparelhos eletrônicos a entrar na vida do aluno no ambiente de sala de aula, sem ser autoritário e sem ser licencioso, usando e ensinando a usar de forma a que os estudantes tirem proveito das tecnologias. Na fala de Freire (1996), é proposta uma reflexão a ser atualizada face à presença das tecnologias em sala de aula.

Recentemente, um jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que o aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima

para continuar sua atividade específica com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licenciado seria se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento. [...] A liberdade sem limite é tão negativa quanto a liberdade asfixiada ou castrada. (p. 117-118).

Podemos perceber, nessas palavras de Freire (1996), que os tempos de hoje são outros. Se, no passado, o que desviava a atenção do aluno eram as conversas paralelas, hoje, além de continuarmos tendo esse mesmo fenômeno, identificamos a dispersão promovida pelos equipamentos eletrônicos, tais como o celular, o tablet ou o notebook. E esta é uma das realidades que faz com o educador se pergunte: diante das novidades que despontam na escola do século XXI, como ser um bom professor sem ser licenciado ou autoritário? Hoje, o maior desafio nas salas de aulas, no que se refere às tecnologias, é mostrar para os alunos os benefícios que elas trouxeram para o avanço do conhecimento, mas também demonstrar que todas essas mudanças pelas quais estamos passando fazem parte de uma complexa e difícil realidade sobre a qual ainda não há entendimento consensual. Ademais, todas essas mudanças ainda não geraram uma maior capacidade de compreensão dos desafios que nos cercam. O professor precisa mostrar, também, que esses equipamentos tecnológicos podem gerar a estranha sensação de que estamos sós, apesar de cercados por "amigos" de redes virtuais.

Convém destacar, no entanto, que este não é o único desafio com que se depara o professor do século XXI. Além da presença, cada vez maior, das novas tecnologias de informação e comunicação, a diversidade cultural referida antes também é assinalada por António Nóvoa (2009) como um dos “tendões de Aquiles” do educador hoje. Todos esses elementos demonstram que a ocupação docente exige uma formação contínua, tanto para a escuta das muitas matrizes culturais a reverberar nos espaços escolares quanto para as formas com que a sociedade se utiliza das novas tecnologias que vem acompanhadas de demandas por conhecimentos específicos referentes às exigências próprias às quais são chamados e pelas quais são desafiados os professores. Como diz Nóvoa (2009), é inquestionável “[...] a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação (p. 35).

Para além de um extenso domínio dos conteúdos e da “cartilha” muitas vezes recomendada pelas instituições escolares, os alunos e as alunas esperam que o “bom professor”

seja capaz de se manter atento às necessidades de compreensão específicas da realidade assim como ela se apresenta hoje. Esse é o caso das novas tecnologias que convocam os professores a desenvolverem habilidades e competências do mesmo modo específicas. Entendemos que a profissão docente e sua identidade não podem ser reduzidas apenas à dimensão racional, pois:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. As minhas palavras têm como pano de fundo a convicção de que estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (NÓVOA, 2009, p. 49).

O processo de fazer-se professor, atento às várias realidades identitárias presentes na escola e, no caso desse trabalho, na escola de Ensino Médio EJA Noturno, vai muito além da formação docente articulada aos conteúdos de áreas de conhecimento específicas, envolvendo considerar também o que seria e como se deu a construção dessa identidade professoral afetada por outras tantas variáveis que abarcam experiências da formação universitária, mas também experiências profissionais. Ser professor é um processo de construção de identidades, e essas identidades, construídas ao longo da formação docente, tem um caráter importante. Essas identidades recebem marcas ligadas ao ofício docente cotidiano real ou antecipado, construído ao longo da graduação e de sua atuação na vida profissional dentro do ambiente escolar. Nóvoa (2009) complementa que:

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ainda que as manifestações culturais juvenis, notadamente percebidas e reconhecidas pelas mídias eletrônicas, possam e devam ser compreendidas como mecanismos que facilitam o diálogo entre a escola e os jovens, seja através dos profissionais da educação seja através dos gestores da educação, devemos romper com os processos de hierarquização de práticas e saberes ainda tão presentes em nossas salas de aulas (CARRANO, 2007). Nesse contexto, embora seja recorrente encontrarmos professores que dedicam suas aulas à mera transmissão de conteúdos, não podemos ignorar aqueles profissionais da educação que se apoiam em sua sensibilidade no trato com os alunos da EJA, não se restringindo à transmis-

são de conteúdos escolares. Mas como não deixar de lado as muitas vivências dos alunos e das alunas? Como valorizar potencialidades que podem não se revelar de forma imediata em nossas salas de aula? As capacidades latentes em uma aula da EJA, seja no Ensino Médio ou não, não podem ser desconsideradas. Na escola, na sala de aula, identificamos muitas realidades culturais atravessadas por aspectos de diversas dimensões da realidade cotidiana: socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas, orientações sexuais e intergeracionais, essa última carregada de conflitos polarizados entre os jovens e os adultos.

O pensamento de Dayrell (2007) segue nessa mesma direção. Segundo ele, o campo da Educação de Jovens e Adultos deverá ser sempre compreendido de modo bem amplo, abrangendo os aspectos sociais e culturais desses alunos, pois sem essa bagagem as aulas podem ficar muito esvaziadas de sentido – o que não é diferente se considerarmos a EJA no Ensino Médio EJA ou no Ensino Médio EJA Integrado à Educação Profissional. Uma grande questão feita por um pesquisador em educação português, José Machado Pais (2006), destaca uma dimensão da escola na qual estamos inseridos e pela qual somos responsáveis. Ele pergunta: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais, ou silenciemos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias? Pais (2006) reforça que esses jovens, percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser vistos apenas como alunos, para serem vistos a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade estética, à sua manifestação cultural, aos seus hábitos e a todas as outras sociabilidades que se originam no interior de um ambiente escolar. Estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens dialogam e se identificam ou dos quais fazem parte ativamente se torna uma condição básica para o entendimento dos sentidos do agir dos jovens alunos no Ensino Médio EJA.

Pensando em uma escola na qual os espaços se tornem públicos e democráticos, onde possam ser feitas experimentações, acreditamos na necessidade de construção de aprendizagens associadas à melhor maneira de se viver a cultura democrática, aprendizagens que auxiliem a produzir um “conhecimento prudente em uma sociedade decente” (SANTOS, 2008). Os grupos, como aponta Carrano (2007), por si só, são espaços insuficientes para a vivência da vida pública. Trazê-los para essa vivência democrática pode ser uma das ferramentas de que a atual escola deverá fazer uso, caso queira que os alunos se constituam como sujeitos da vida democrática, reconhecendo a si mesmos e percebendo os outros no ambiente escolar:

A presença de jovens alunos na EJA deveria ser expressão de que a escola é parte efetiva de seus projetos de vida. E de que eles e elas estão exercendo seus direitos à educação básica republicana e de qualidade e não apenas participando de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados. (CARRANO, 2007, p. 9).

Nessa modalidade de educação ofertada, a Educação de Jovens e Adultos, a homogeneidade cultural não é a marca dominante. A partir dessa constatação é que a escola do nosso tempo precisa ser desafiada e pensada em reuniões de professores, coordenadores e gestores da educação. A educação na EJA, de modo geral, e no Ensino Médio EJA, de modo particular, não pode ser encarada como uma forma enxuta de exposição de conteúdos ou currículos que seguem o modelo de outras realidades escolares da Educação Básica, mas, antes de tudo, como a principal ferramenta de constituição dos projetos de vida desses jovens, visando a um maior empoderamento político de modo que possam exercer seu direito a uma educação de qualidade.

Com base no emponderamento ou *empowerment*, diz-se que é fundamental constituir com os sujeitos espaços de mobilização do poder, de liberdade de escolha, de circulação de informação de modo que lhes seja possível opinar, tomar decisões acerca de suas vidas e participar ativamente da organização social em todas as esferas da realidade social. Giroux (1990) defende uma concepção de alfabetização na qual os conhecimentos articulados às práticas sociais tivessem centralidade na luta por uma sociedade mais justa e mais democrática. Desde este ponto de vista, a própria alfabetização constitui uma das práticas capaz de empoderar os indivíduos, possibilitando-lhes perceber a legitimidade do seu pensar por si e para si e a relação entre isso e a busca do bem comum. Freire (1990) vê na alfabetização uma das principais ferramentas da qual os indivíduos devem fazer uso. Através dela que homens e mulheres buscam subsídios para melhor compreender o mundo que os cerca.

Com base nessa ideia de empoderamento pela tomada de consciência sobre os modos como a existência está sendo produzida, somada à escolha por formas de intervenção transformadoras dessa realidade, através da escola e da alfabetização, Freire (1990) nos mostra como um projeto político pode afirmar o direito das pessoas. Na mesma medida, pode ressaltar a sua responsabilidade de compreender e transformar suas experiências pessoais e, também, de reconstruir sua relação com a sociedade, sentindo-se parte de um projeto mais amplo de possibilidades tantos individuais como coletivas.

Nesse sentido, Freire (1990) elabora um novo significado para a alfabetização enquanto linguagem das possibilidades e do empoderamento. Porém, é importante salientar que todos nós, profissionais da educação, devemos estar cientes de que a alfabetização pode servir a objetivos opostos: ou funciona como um conjunto de práticas que promove a mudança democrática e emancipadora ou reproduz a formação social existente e, com ela, as desigualdades (FREIRE e MACEDO, 1990).

Diante dessa mão dupla que é o processo de alfabetização, Freire (1990) assegura que a educação objetiva desafiar o sujeito a libertar-se da realidade opressiva e das injustiças desenvolvidas na sociedade. A leitura crítica dessa sociedade, ou seja, desse mundo, busca sempre a emancipação de forma a instrumentalizá-los, esses homens e essas mulheres, chamando-os a descrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo através de práticas conscientes. Com base nessa potente ferramenta que leva os indivíduos a se empoderarem, a linguagem, Freire (1990) argumenta que a alfabetização política e cultural exige repensar o currículo, compreendendo-o como um instrumento que representa um conjunto de interesses que devem ser postos, debatidos e examinados criticamente, permitindo que as diversas vozes escolares sejam ouvidas de forma democrática, confirmando e legitimando experiências que darão sentido e empoderarão essas pessoas.

Cabe lembrar, no entanto, que, embora Freire e Macedo (1990) aproximem o empoderamento da leitura da palavra atravessada pela leitura de mundo, ele não se restringe a ela pensada apenas desde a perspectiva dos processos alfabetizadores. Compreender o currículo como “[...] representativo de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinada história é contada mediante a organização do conhecimento, das relações sociais, dos valores e das formas de avaliação” (GIROUX, 1990, p. 19) diz respeito, igualmente, à determinada cultura escolar que urge ser problematizada nos diferentes níveis e modalidades de ensino, o que inclui o Ensino Médio EJA. Propor, como o faz Henry Giroux (1990), que os “[...] alunos devem ser introduzidos a uma linguagem do *empowerment* e da ética radical que lhes permita pensar a respeito de como a vida em comunidade deve ser construída em torno de um projeto do possível” (p. 21) não é tarefa que fica limitada aos tempos da alfabetização, mas avança ao longo do período de escolarização dos educandos e os acompanha pela Educação Básica.

Freire (1996) propõe que se construa uma escola renovada. Afirma que é necessário romper as algemas capitalistas que prendem a escola tradicional positivista em filosofias e

práticas docentes que não levam em conta a emancipação e o empoderamento do aluno. Nesse sentido, apresenta uma nova possibilidade a ser elaborada e levada à prática pela democracia e reflexão constante sobre as realidades de seus alunos e alunas, pois só assim se construirá a conscientização, a crítica e uma nova postura diante das aprendizagens, que também deveriam ter por função a emancipação dos alunos visando ao empoderamento. Tais elementos se atam a considerações feitas por Freire e Shor (2011) em **Medo e ousadia**. Lembram os autores, quando o empoderamento é mais uma vez abordado, que ele está diretamente relacionado com a produção de poder político pelos sujeitos: “Isso faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico em que a educação é uma frente de luta” (p. 138).

Nesse sentido, as articulações entre as histórias vividas pelos alunos e os conteúdos escolares apresentados pelos professores exigem planejamento e capacidade de fazer uma leitura das realidades discentes, partindo daí as interações com os conteúdos escolares para chegar aos objetivos apresentados por uma proposta mais emergente e transversal. Trata-se de trabalho mais desafiador e mais dinâmico que implica que professores e alunos se façam sujeitos da aprendizagem. Os recursos didáticos são manipulados por ambos, fugindo à lógica do professor detentor do conhecimento e do aluno carente desse mesmo conhecimento. Falar em superação dessa lógica, tão afetada por uma tradição simpática aos pressupostos do paradigma dominante (SANTOS, 2008), quer significar sua necessária articulação com práticas de empoderamento de educadores e de educandos por meio de um “engenho criativo” (FREIRE e SHOR, 2011, p. 142) que implique a escuta da palavra do outro, marcado por matrizes culturais que lhe são próprias e constitutivas de seu lugar de sujeito no mundo, de modo interessado e fundado numa agenda de trabalho que, como dizem Freire e Shor (2011), é “[...] tanto um roteiro quanto um currículo” uma vez que a “[...] sala de aula é um palco para representações, tanto quanto um momento de educação” (p. 142) que demanda do educador ações e in(ter)venções nas quais esteja visível a sintonia entre os saberes escolares e os muitos sons, cheiros e ruídos que os educandos trazem consigo de seu cotidiano, de sua vida.

### 3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Foram participantes desta pesquisa quanti-qualitativa 31 alunos, de turmas de 1º, 2º e 3ºano, regularmente matriculados no Ensino Médio EJA Noturno de uma escola estadual localizada na região central da cidade de Porto Alegre (RS). No que se refere ao desenvolvimento da pesquisa, seguimos as etapas apontadas por Minayo (2009): fase exploratória, fase do trabalho de campo, fase da análise e tratamento do material empírico e documental.

O trabalho de campo envolveu a imersão empírica no universo da escola pela aplicação de questionário a alunos do Ensino Médio EJA Noturno. Após produzido o projeto de pesquisa, apresentamos o mesmo à coordenadora pedagógica da escola e solicitamos sua anuência para a aplicação de questionários com os alunos da EJA do noturno<sup>4</sup>. Tais questionários continham questões abertas e fechadas, constando das seguintes partes: caracterização do perfil dos educandos, elementos relacionados à sua situação na escola, perfil socioeconômico e cultural (Apêndice IV). Após, contatamos os alunos e falamos sobre os objetivos da pesquisa, solicitando a colaboração deles no que tange a responder às perguntas do protocolo de geração de dados. Foi combinado o tempo de um período para cada turma entregar os questionários respondidos.

A primeira fase da análise baseou-se em destacar dados que demonstrassem o perfil da população entrevistada, o panorama social a partir do qual ela se constitui e concepções que permitissem mapear suas identidades culturais. As respostas dadas pelos estudantes do Ensino Médio EJA foram analisadas de acordo com a natureza específica de cada questão a partir de considerações feitas por Minayo em seu livro **Pesquisa social: teoria, método, criatividade** (2009). Nas questões abertas, destacamos algumas ideias, estabelecendo um diálogo entre elas e o referencial teórico em que esse estudo está baseado. As respostas dadas às questões fechadas foram tabuladas através do software SPSS<sup>5</sup> que calcula a frequência das respostas em cada categoria prevista, informando a porcentagem de ocorrência e, por vezes, fazendo

---

<sup>4</sup> A autorização foi solicitada em conversa na qual foi entregue uma **Carta de Apresentação** (Apêndice I) em que constam o tema, os objetivos e os cuidados éticos que seriam tomados em relação à geração de dados. Após essa conversa, a Coordenadora Pedagógica assinou uma **Carta de Aceite da Instituição** (Apêndice II) bem como um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** (Apêndice III) por meio do qual concordava com a aplicação de um questionário junto a estudantes do Ensino Médio EJA Noturno da escola.

<sup>5</sup> O SPSS é um programa de organização de dados e análise estatística de simples utilização. Através da simples seleção de opções em menus e caixas de diálogo, permite a realização de análises estatísticas desde as mais simples até às mais complexas e elaboradas.

cruzamentos entre variáveis. Cabe ressaltar que a interpretação do dados foi embasada nos princípios da pesquisa quanti-qualitativa, que mescla leituras de dados quantificados, ou seja, leituras que medem e numeram categorias agregando valor aos dados qualitativos. Já os dados qualitativos buscam responder questões na sua particularidade, visando ao “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos sujeitos” (MINAYO, 2009, p. 21).

### **3.1 A leitura dos dados**

Os dados gerados a partir das questões fechadas permitiram fazer um mapeamento das matrizes culturais dos educandos que colaboraram com este estudo bem como identificar algumas particularidades do trabalho docente e seus efeitos sobre os alunos.

#### **3.1.1 Matrizes culturais dos educandos**

Elementos como gênero, idade, estado civil, religião, cidade de origem, número de filhos, acesso a bens culturais, renda mensal, trabalho, cor, meio de transporte usado, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, rotina de estudo e uso de tecnologias (computador) possibilitaram constituir um perfil dos jovens. Destacamos, no entanto, que os resultados, embora não sejam representativos do total de educandos do Ensino Médio EJA no estado do Rio Grande do Sul ou em nosso país, permitem perceber realidades não tão destoantes do que costuma ser identificado quando se busca traçar o perfil de um grupo no qual se observa grande heterogeneidade. Além disso, conforme Minayo (2009), podemos produzir algumas especulações a partir da amostra pesquisada que correspondem ao que se diz sobre grupos maiores, porque o ciclo da pesquisa não se fecha; toda pesquisa produz conhecimento, gera novas indagações e ajuda a compreender melhor o fenômeno sobre o qual se propõe a investigação. No entanto, por se tratar de um Estudo de caso restrito a um pequeno grupo de estudantes que considera o universo de uma única escola da rede pública estadual, não é possível generalizar os resultados (MINAYO, 2009). Vale, ainda, ressaltar que a pesquisa busca refletir e, quem sabe, até colaborar de modo a que a escola tenha um mapeamento de seu alunado e configure, se julgar adequado, propostas de ensino outras com base no perfil encontrado a partir da pesquisa.

O fator gênero foi gerado diretamente através da variável sexo que apontou 64,5% da população como sendo do sexo feminino. As idades variam de 18 anos até 49 anos. Da população pesquisada, 77,4% dos entrevistados estavam solteiros. Um outro dado obtido na pesquisa aponta que, no que se refere à religião, 38,7% disseram pertencer à religião católica, em segundo lugar ficaram os umbandistas com 29,0%, 12,9% se disseram espíritas, e 12,9%, evangélicos. Dos respondentes, 64,5% disseram que nasceram em Porto Alegre e 35,5% em alguma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Na **Tabela 2** apresentamos o cruzamento das variáveis estado civil e número de filhos: a maioria dos entrevistados se declara solteira, mas 1/3 dos solteiros responde que tem filhos. Na **Tabela 3** mostramos o número de filhos dos respondentes.

ESTADO CIVIL	Filhos		Total
	Sim	Não	
Casado/a	4	0	4
Solteiro/a	6	18	24
União estável	1	0	1
Divorciado/a	1	0	1
Viúvo/a	1	0	1
Total	13	18	31

**TABELA 2- Estado Civil e filhos**

Nº DE FILHOS	Filhos		Total
	Sim	Não	
1,00	5	2	7
2,00	1	0	1
3,00	2	0	2
4,00	2	0	2
6,00	1	0	1
Total	11	2	13

**TABELA 3 - Número de filhos**

Ainda encontramos, na pesquisa, dados relacionados ao perfil socioeconômico e ao acesso a bens culturais pelos/as alunos/as. Na população entrevistada, 90,3% dos estudantes trabalha e tem renda média mensal de aproximadamente R\$1.200,00. Outro dado interessante é que a maioria dos entrevistados, 51,7%, disse que começou a trabalhar antes dos 15 anos de idade, muitos (24,2%) afirmam que trabalham mais de 8 horas diárias e 70,3% dos trabalhos desempenhados envolvem prestação de serviços com baixa remuneração – grande parte dos entrevistados trabalha como atendente de loja, empregada doméstica, babá, cozinheira e porteiro. Outra característica importante, que impacta nos estudos dessa população pesquisada, é a desgastante jornada de trabalho e o consequente cansaço. Muitas vezes, esses alunos chegam bastante cansados na sala de aula, depois de uma extensa atividade laboral, o que requer

ações específicas da escola, como servir a janta, o que, no caso da instituição que foi palco da investigação, ocorre, e garantir (ou tentar fazê-lo) um ambiente de compreensão dessa realidade por parte dos professores que, por sua vez, são desafiados a tornar suas aulas um pouco mais dinâmicas. Dados sobre a cor dos alunos entrevistados podem ser obtidos na **Tabela 4**.

Cor	Frequência	Percentual	Percentual <sup>6</sup> válido	Percentual <sup>7</sup> acumulado
Branco	14	41,2	45,2	45,2
Pardo	5	14,7	16,1	61,3
Negro	12	35,3	38,7	100,0
Total	31	91,2	100,0	
Não respondeu	3	8,8		
Total	34	100,0		

**TABELA 4 - Qual é a sua cor?**

Dos estudantes entrevistados, 87,1% disseram que usam o ônibus como principal meio de transporte e 12,9% se locomovem a pé. E 70,6% disseram ser o principal representante pelo sustento econômico da família. Número muito expressivo de entrevistados, 64,5%, usa a TV como principal meio de informação. No que se refere a irmãos, 29,0% de entrevistados declararam ter 2 irmãos.

Na variável escolaridade dos pais, 54,2% responderam que seus pais têm Ensino Fundamental Incompleto frente a 37,5% com pais com Ensino Médio e apenas 8,3% com pais que cursaram Ensino Superior. Outra evidência investigada foi a profissão dos pais: novamente foram apontados, em sua maioria (74,5%), serviços para os quais é exigida baixa escolaridade e qualificação profissional (CARDOSO DE MELLO; NOVAIS, 1998) – serviços de portaria, vigias, domésticas, donas do lar, auxiliar de serviços gerais, assador, jardineiro, autônomo, agricultor e trabalhadores da construção civil.

Dos estudantes respondentes, 77,4% afirmaram que vão ao cinema regularmente enquanto 22,6% disseram que nunca foram ao cinema; 87,1% afirmaram ter livros seus em casa e dedicar até 2 horas por semana ao estudo em casa. Essa característica, relacionada à rotina de estudos, é importante de ser destacada tendo em vista que os respondentes afirmaram que ficam mais de 3 horas por dia conectados à rede mundial de computadores, usando principal-

<sup>6</sup> Percentual válido é o percentual em que se tem como base somente os questionários válidos, ou seja, somente os questionários que responderam essa questão. O entrevistado que não respondeu à questão não entrou nesse percentual válido.

<sup>7</sup> Percentual acumulado é o correspondente à soma das células do percentual válido, acumulando com a célula seguinte até chegar ao correspondente 100%. O percentual acumulado é importantíssimo para a construção de histograma ou de um gráfico de barras se fosse necessário, para fins estatísticos.

mente a rede social virtual Facebook, e 16% afirmaram que passam mais de 2 horas por dia no Facebook. Apenas 22,6% afirmaram que não possuem Facebook. Quanto ao uso de telefones celulares, 51,6% afirmaram que usam o aparelho o tempo todo. Dos respondentes, 74,2% afirmaram que veem apenas 1 hora de TV por dia.

### 3.1.2 Particularidades do trabalho docente

Completados os dados do perfil desse alunado quanto a algumas de suas matrizes culturais, vamos, agora, para itens do questionário que remetem à estrutura da escola, tanto à infraestrutura como à político-pedagógica. Sobre o desempenho desses alunos na escola, vemos a tabulação das respostas na **Tabela 5**.

DESEMPENHO		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	Ruim	1	2,9	3,2	3,2
	Regular	10	29,4	32,3	35,5
	Bom	17	50,0	54,8	90,3
	Ótimo	3	8,8	9,7	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Respond	3	8,8		
Total		34	100,0		

**TABELA 5 - Como você percebe seu desempenho na escola?**

A maioria dos alunos e alunas considera seu desempenho Bom, embora a taxa de participação Boa em sala de aula informada pelos entrevistados caia para 41,9% como fica claro na **Tabela 6**.

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Válidos	Ruim	1	2,9	3,2	3,2
	Regular	8	23,5	25,8	29,0
	Bom	13	38,2	41,9	71,0
	Ótimo	9	26,5	29,0	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Respond	3	8,8		
Total		34	100,0		

**TABELA 6 - Participação Em Aula**

Perguntou-se, também, a esses alunos se eles tinham disciplinas de que mais gostavam. História e Geografia foram escolhidas por 17,9% dos entrevistados, seguidas por Filosofia e Sociologia em 11,3% e outras disciplinas com menos de 2,9% cada uma.

Em relação às condições oferecidas pela escola, vemos, na **Tabela 7**, que, se juntarmos as avaliações Bom e Ótimo desta variável, a estrutura da escola é considerada por 58,1% dos estudantes entrevistados como Boa/Ótima.

		Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Valido	Ruim	4	11,8	12,9	12,9
	Regular	9	26,5	29,0	41,9
	Bom	16	47,1	51,6	93,5
	Ótimo	2	5,9	6,5	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Respon	3	8,8		
Total		34	100,0		

**TABELA 7- Estrutura da Escola**

Informações obtidas por meio de uma pergunta aberta revelam sugestões mais específicas endereçadas à escola e relacionadas a reivindicações dos estudantes como: ter acesso à rede de internet Wi-Fi (demanda apresentada por 48,5% do entrevistados), ter um bar na escola (59,4% deram essa sugestão) e um laboratório de informática (aspecto considerado por 81,3% dos respondentes). Interessante destacar, nesta parte da análise, a visão de alguns cientistas da educação como Juarez Dayrel (2007) e António Nóvoa (2009) que apontam que, cada vez mais, a escola é destituída da função mantenedora de alunos compreendidos de modo homogêneo e homogeneizador e passa a ser compreendida como espaço por onde circulam pessoas que buscam socialização, laços de amizade, namoro, trocas de experiências para além daquelas relações embasadas num conceito universal de aluno ou aluna, somando-se a isso desafios relacionados à introdução e ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares. Dayrell (2007) aponta que:

As relações entre eles [os estudantes] ganham mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se em uma referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para a adesão quanto para a negação desse estatuto [...]. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. (p. 1121).

Ainda nesse mesmo raciocínio buscamos apoio nas palavras de Nóvoa (2009) quando afirma que, nos dias atuais,

[...] duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção. Por um lado, as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. [...] Por outro lado, os desafios colocados pelas novas tecnologias que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. (p. 5).

Como se demonstrou antes, a maioria dos estudantes entrevistados (81,3%) assinala que sente falta de um laboratório de informática na escola. Disso resulta pensar que, se a escola do século XXI não está equipada com as “parafernálias tecnológicas”, o mundo está: fora da sala de aula, nossos estudantes se deparam com um verdadeiro mundo automatizado e repleto de aparatos tecnológicos desde a catraca do ônibus, que é digital e provida de sensores, até o relógio ponto digital que informa a hora em que ele entrou para trabalhar e a hora em que ele deve sair do trabalho. Tudo isso ele encontra e, por tal motivo, precisa se integrar a essa vida que requer, cada vez mais, de nossos estudantes conhecimentos tecnológicos.

Dessa inserção vertiginosa das novas tecnologias na rotina dos sujeitos do século XXI não cabe à escola ficar de fora. Um laboratório de informática talvez seja o elo que liga a escola com o mundo digital “do lá de fora”, mundo esse de que nossos alunos querem fazer parte e no qual querem estar presentes. Se a escola buscar mecanismos que possibilitem aos nossos alunos se utilizar do aparato tecnológico digital, inserindo-o em seu fazer pedagógico, talvez possa tirar proveito das novas tecnologias de modo a instrumentalizá-los em suas aprendizagens com recursos que, por vezes, fazem parte de seus contextos de vida. Como adverte Nóvoa (2009), “A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado” (p. 5).

Nóvoa (2009), ao pensar sobre os desafios colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação à escola, também desenha um cenário que, conquanto possa ser considerado hipotético, não é tão hipotético assim quando pensamos em algumas escolas de línguas estrangeiras ou em alguns ramos da educação, como a educação a distância por exemplo. Segundo seu argumento, com o que concordo, o trabalho com as tecnologias permite perspectivar que a

[...] educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais. Autores diversos assinalam a tecnologia como a chave para a educação do futuro: “As escolas, tal como as conhecemos, deixarão de existir. No seu lugar, haverá centros de aprendizagens que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia. Os estudantes terão acesso aos professores, mas a distância. As salas de aula passarão a estar dentro dos seus computadores”. Frases deste tipo ouvem-se todos os dias. É um futuro que os enormes avanços na produção de “ferramentas” interactivas de aprendizagens tornam cada vez mais possível. (p. 31).

Diferentes níveis de dificuldade quanto à compreensão dos temas propostos pelas disciplinas foram assinalados por 19% dos entrevistados. Dentre as disciplinas em que os alunos revelam ter maior dificuldade estão Matemática (é considerada a mais difícil por 42%)

seguida pela Física (17,5% revelam dificuldades) e por Inglês e Literatura (14,7%, as indicam como disciplinas difíceis ou de que os alunos menos gostam). Sobre o desempenho dos professores na escola, constatamos, como mostra a **Tabela 8**, que 80,6% dos alunos consideram o desempenho dos professores bom ou ótimo, o que se constitui em um indicador importante da qualidade da aula e do tipo de relação estabelecida com esses professores sob a ótica dos alunos.

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Válidos	Ruim	1	2,9	3,2	3,2
	Regular	4	11,8	12,9	16,1
	Bom	17	50,0	54,8	71,0
	Ótimo	8	23,5	25,8	96,8
	N.sabe	1	2,9	3,2	100,0
	Total	31	91,2	100,0	
Não	Resp.	3	8,8		
Total		34	100,0		

**TABELA 8 - Desempenho dos Professores**

Desses entrevistados, o total de 96,8% considera a escola como importante ou muito importante na sua vida, o que é um número bem expressivo se levarmos em conta que estudantes da Educação de Jovens e Adultos costumam retornar aos bancos escolares para concluir algo que, de alguma forma, foi interrompido no decurso temporal da sua vida. Quando os entrevistados responderam sobre o que mais motiva a frequentar a escola, eles apontaram, em sua maioria, o desejo de mobilidade social, evidenciando que a busca do saber escolar está associada à expectativa de galgar melhores postos de trabalho, alcançar melhor poder aquisitivo e melhorar sua condição de vida. Todavia, outros fatores foram também identificados em suas respostas, havendo certa heterogeneidade.

**S.A.N.**<sup>8</sup> afirma, no questionário, que o que mais o motiva a frequentar a escola é o “aprender cada dia mais”, já **T.R.P.** diz que sua motivação “é o crescimento profissional” e que a escola é “muito importante para o nosso aprendizado”. **C.P.S.** declara que a escola traz “ensino e aprendizado”. Já **D.A.R.** diz que o que mais o motiva é a “vontade de estudar e aprender coisas novas com os colegas”. Interessante destacar, na fala de **D.A.R.**, a afirmação segundo a qual, na escola, se aprende coisas novas e que os colegas ensinam essas coisas. Isso evidencia que, além da relação entre escola e mobilidade social, a aprendizagem está em consonância com os laços de socialização: é com o outro, é com o colega, é com o professor que aprendemos coisas novas, ou seja, só aprendemos na relação com os outros.

<sup>8</sup> Destacamos que, por razões éticas, os nomes dos estudantes entrevistados foram omitidos neste texto.

Machado & Fiss (2014), em pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012, envolvendo análise de depoimentos de 90 educandos jovens e adultos que estudam numa escola da rede pública municipal de Porto Alegre (RS), defendem que a busca de certo caráter emancipatório e de cidadania, compromisso da escola, aponta para uma caminhada que tem em vista uma melhora na trajetória histórica do aluno. Apontam, no entanto, que nem sempre as relações entre escola e trabalho contribuem para isso: “O trabalho tanto é a porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela dupla e estafante jornada de trabalho” (p. 15), manifestando-se, aí, uma contradição – o educando procura a escola visando à mobilidade social pela ascensão profissional, mas o seu espaço de trabalho, ao mesmo tempo, incentiva e dificulta a continuidade do estudo, a permanência na escola.

Outro dado marcante é que a maioria dos entrevistados é a favor do ingresso na UFRGS pelo sistema de cotas a negros e índios. Assim como 74,2% acham que os egressos de escola pública deverão ter cotas para o ingresso nas Universidades Federais. Também foi indagado aos estudantes do Ensino Médio EJA entrevistados se eram favoráveis ou não à união de pessoas do mesmo sexo: 83,9% declararam-se favoráveis à união homoafetiva. Um dado alarmante é que 100% dos entrevistados disseram não pertencer a nenhum partido político nem manter qualquer outro tipo de engajamento político.

Reitero, pela relevância dessa descoberta, que, fazendo a leitura das perguntas abertas, notamos que a maioria dos entrevistados vê a escola como um mecanismo de mobilidade social por meio do qual será possível buscar novos postos de trabalho visando a uma renda melhor e a melhores condições de vida. Se compararmos o trabalho que realizam no momento da entrevista e a função almejada após a conclusão do Ensino Médio, nossa constatação se confirma. Alguns exemplos, encontrados nos questionários, do que sublinho aqui são: **D.A.R.** é babá e almeja trabalhar como fisioterapeuta ou psicóloga; **E.M.S.** é atendente de nutrição e almeja trabalhar como radiologista; **R.O.** é auxiliar de serviços gerais e gostaria de trabalhar como técnica de informática; **C.A.P.F.** é cozinheira e gostaria de trabalhar no ramo da beleza; **D.K.C.** é secretária e almeja trabalhar como administradora.

Ainda nesse contexto de reflexão, vale ressaltar, com alguns autores como Bourdieu e Passeron (1985), que há, por trás da educação, princípios meritocráticos na busca e legitimidade desses mecanismos escolares. Nesse sentido, observamos diferenças entre as aspirações

dos alunos, que veem a escola como um local que possibilita a mobilidade social, e as aspirações da escola, que vê a educação como uma ferramenta ideológica e cultural. Em outras palavras, todo ensino é particularmente o ensino da cultura (mesmo que científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultivadas (BOURDIEU; PASSERON, 1985).

Temos, então, em jogo de expectativas diversas. Como se disse antes, Machado e Fiss (2014), a partir de sua recente pesquisa, argumentam que, em primeiro lugar, os alunos têm a “ilusão” de encontrar na escola a possibilidade de uma mobilidade social que os leve a melhores patamares quanto ao poder aquisitivo, em segundo lugar relacionam escola e busca de socialização e, em terceiro lugar, a associam à busca da aprendizagem. Nas palavras de Machado e Fiss (2014) a esse respeito:

A escola, no discurso dos sujeitos entrevistados, é responsável pela educação vista, por eles, como caminho redentor e condição fundamental para a ascensão social e formação do indivíduo. Baseados no “mito” da escola, os alunos retomam ou iniciam seus estudos formais, acreditando que longe dela “não há salvação”. Os discursos fundadores deste mito partem de vários segmentos. Os empregadores exigem a educação formal, compreendida como certificação, para habilitar o jovem ou o adulto à seleção para uma vaga de trabalho disponível. As famílias, quase todas, gostariam que os filhos tivessem o “estudo” que, para eles, na sua história de vida, foi impossível ter. Os professores salientam a importância do saber e da formação. Políticos, em campanhas eleitorais, elegem a educação como item principal de suas plataformas, prometem mais escolas, mais recursos, melhores salários aos professores e especial valorização da educação. (p. 21).

Os alunos e alunas entrevistados, nesta pesquisa, na sua grande parte deixam evidente sua satisfação com os professores, há uma relação amistosa entre os educandos e os professores da escola. Na pergunta “Como você avalia o desempenho dos professores?”, 54,8% acha o desempenho dos professores bom e 25,8% acha ótimo. No questionário, foram propostas algumas questões abertas cujas respostas permitem especular sobre aspectos que justificam a avaliação feita pelos educandos: O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê? O que você menos gosta de fazer na escola? Por quê? Em todo o seu tempo no Ensino Médio EJA, que momento foi mais marcante? Por quê? Pense num(a) professor(a) de que você gosta. Quais as qualidades pelas quais você o(a) considera um(a) bom(a) professor(a)? Depreende-se das respostas que a avaliação positiva feita sobre os docentes possa ser justificada por alguns traços de seu trabalho destacados pelos respondentes.

O respondente **D.A.P.** afirma que, para ele, as maiores virtudes em um(a) professor(a) são a paciência e a educação no trato com os alunos, já a respondente **T.R.P.** gosta muito do professor de espanhol "pois ele explica muito bem e se a gente não entender ele fica explicando até você entender e ele é muito paciente". **C.P.S.** destaca que a virtude de um bom professor é ser calmo, tranquilo e paciente. Considerando o conjunto de respostas, de que as de **D.A.P.**, **T.R.P.** e **C.P.S.** são uma amostra, algumas atribuições como calma e paciência notadamente apareceram nas respostas dos estudantes entrevistados como sendo qualidades de um "bom professor". Ou seja, para eles, que, na sua maioria, estão voltando aos bancos escolares depois de alguns empecilhos, ter calma e dar tempo para que o aluno assimile, faça pontes com suas experiências de vida, é fundamental para a solidificação das aprendizagens.

Alguns entrevistados apontam que a prova é o que mais desmotiva a frequentar a escola. Este fator é acompanhado de perto pela grande quantidade de trabalhos e de disciplinas ofertadas a eles no Ensino Médio. Nesse sentido, **G.S.R.**, assim como outros colegas seus, afirma que "[...] são 14 matérias que vai dar um grande volume de trabalho". Além dessa situação, algumas outras são referidas pelos respondentes com menor frequência: **T.M.P.** afirma que o que mais desagrada "[...] é quando os professores começam a faltar nas aulas" assim como a respondente **A.D.T.** destaca que não gosta quando não tem aula, já a respondente **L.S.S.** escreve "[...] me desmotivo sempre que chego no horário certo e correto, sempre tenho que aguardar algum professor bem atrasado até mesmo em troca de período, é que sempre estou no horário certo em sala de aula". Mas, dos 31 estudantes respondentes, a maioria se desmotiva pela aplicação de provas. Temos, aí, o que parece indicar um conflito entre os paradigmas dominante e emergente respectivamente (SANTOS, 2008). Estudantes do século XXI, constituídos por matrizes culturais diversas e se significando a partir delas, se deparam com uma escola do século XX com a qual entram em conflito, principalmente, no que se refere à sua estrutura e maquinaria de aprendizagem ainda amparada em ferramentas de avaliação que, conquanto sejam importantes, talvez possam ser repensadas, como muito bem demonstra Armstrong (2004) quando afirma que:

Na vida real você não faz testes de múltipla escolha. Como jornalista, quantas vezes você fez testes de múltipla escolha desde que se formou? Nenhuma! Mas você está fazendo coisas da vida real, você está escrevendo, redigindo uma matéria. Nós temos que fazer com que os alunos simulem situações reais, temos que fazer deles pequenos cientistas, pequenos escritores, pequenos matemáticos... E, para isso, nós precisamos de projetos. Eles são mais próximos da realidade. (p. 9).

Essa ponderação, presente na maioria dos questionários, que aponta que a prova é a maior causadora de desmotivação para os educandos entrevistados, demonstra que devemos por em prática outras modalidades de avaliação, como a diagnóstica, a formativa, e não tão somente a somativa<sup>9</sup>, assim como é preciso diversificar os instrumentos avaliativos propostos e os modos de planejamento.

---

<sup>9</sup> A **avaliação diagnóstica** presta-se a verificar e levantar pontos fracos e fortes do(a) aluno(a) em determinada área do conhecimento a fim de diagnosticar e ajudá-lo nos pontos fracos. Quando a avaliação acontece no decorrer do processo educacional recebe o nome de **avaliação formativa**, e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste apenas, recebe o nome de **avaliação somativa** (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20).

## **PARA NÃO CONCLUIR**

Refletir sobre o Ensino Médio EJA, desde a perspectiva assumida pelos estudantes a partir das respostas produzidas por eles, faz pensar a respeito da própria formação de professores e de seu trabalho na escola, tendo por substrato uma dinâmica social que permeia o fazer pedagógico, não só na atuação em sala de aula, mas também no âmbito extraclasse, se aproximando da realidade das escolas, dos seus conflitos, dos seus interesses e partindo, assim, para o universo de alunos e alunas. Portanto, as ações na escola demandam superação por parte dos professores na busca por uma educação mais condizente com a realidade desse alunado e necessitam que estes assumam uma postura crítica diante da realidade.

Durante a tessitura deste trabalho, com a análise dos questionários, deparamo-nos com uma pergunta não pensada inicialmente: embora se perceba alguma mudança nas políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, que negociações precisam ser feitas para que tenhamos uma escola que produza educação a partir de contextos, não apenas do pretexto de ser impositiva, classificatória e, de certa maneira, autoritária? Talvez ainda estejamos em processo de assimilação dessa realidade. Talvez precisemos de mais algum tempo para produzirmos efeitos outros na realidade escolar. O certo é que, depois de analisarmos tantas respostas de jovens estudantes do Ensino Médio EJA, percebemos que uma gama importante deles almeja uma educação humana, solidária e, quem sabe, emancipatória. O que torna a escola pesquisada singular, nesta nossa investigação, é a percepção da apropriação dela pelos jovens para formação de configurações suas. Embora haja elementos contraditórios, a identidade juvenil se consolida com a sua lógica própria e trilha seus próprios caminhos. Ao final desse trilhar, os jovens talvez obtenham o diploma, certificando a conclusão do Ensino Médio e sendo reconhecidos por terem cursado a educação secundária – o que, a partir de suas respostas, parece fazer parte de suas projeções futuras e estabelecer relações entre elas e a escola.

Tais considerações demandam que se retomem as inquietações anunciadas na Introdução deste TCL sob a forma de perguntas. Depois de ouvidas as vozes dos alunos do Ensino Médio EJA Noturno de uma escola da rede pública estadual localizada na região central da

capital gaúcha, depois de analisadas suas respostas, pode-se dizer que são estabelecidas relações entre as identidades culturais dos alunos e o trabalho docente? Que relações são essas? Os professores consideram os conteúdos de vida dos alunos quando abordam os conteúdos escolares? O trabalho docente proposto investe no empoderamento dos educandos, contribui para isto? De que modo? De que elementos se compõem as identidades culturais dos jovens alunos do Ensino Médio EJA entrevistados? Com que tipo de desafios a escola se depara hoje? As múltiplas culturas que ressoam na escola são desafios com que o professor se depara?

Sobre o reconhecimento das culturas juvenis na e pela escola, foi possível constatar as múltiplas manifestações e expressões juvenis dentro dos espaços escolares ao perceber elementos dessas culturas mesclados ao próprio funcionamento da escola. As roupas, as linguagens e os grupos formados dentro desses espaços, como também aqueles que se referem a condições de vida e experiências fora dos muros da escola, permeiam os contextos da instituição com ou sem a sua autorização. Poderíamos afirmar que as expressões das interações das culturas juvenis dentro e fora da escola, as narrativas juvenis produzidas no dia a dia da sala de aula mantêm presentes e revelam os vários posicionamentos desses alunos e dessas alunas. Jovens que fazem da escola um lugar ímpar.

Para os professores, diante das tantas matrizes culturais e expectativas a partir das quais os estudantes estão a se significar, fica o desafio de desenvolver algum tipo de estratégia de que resulte certo bem viver na escola. Muitos estudantes veem na educação algo dificultoso, algo pesado, uma tarefa hercúlea. Mas também a identificam com algo que poderá ser aproveitado em um futuro que, espera-se, não seja muito distante. Pelas respostas dadas pelos alunos, constata-se que a escola e seu tempo concorrem com o mundo à sua volta, um mundo que anda a passos largos. Os espaços escolares concorrem com outros espaços extramuros da escola nos quais as culturas juvenis são tecidas constantemente e modificadas ou solidificadas. O professor, a escola não podem mais se esquivar dessas realidades. Partindo do princípio de que a escola só é feita para seus alunos, de que o seu motivo de existência são os alunos, esses sujeitos são partes importantes e constitutivas do funcionamento assumido pela escola. As interações e relações que eles estabelecem, principalmente (mas não só) no interior da escola, é algo importante que deve ser a todo tempo investigado, analisado e, se possível, modificado para melhor atender os educandos.

Os processos de construção e reconstrução de valores constituídos na escola parecem ser dinâmicos e nos dizem que tanto a escola, com suas rotinas e sua gramática institucional, quanto os educandos, com sua gramática dos grupos culturais, buscam a construção de

identidades. Nesse caso, ambos buscam essa construção, que também afeta os valores ali constituídos, e não apenas os alunos e as alunas, como pensávamos antes da realização desta pesquisa. A escola também busca a sua identidade, sendo necessário considerar como é vista pelos jovens e pela sociedade. O estudo apontou que, nesse processo de produção identitária, acontecem tanto tentativas de manutenção de certos valores por parte da escola quanto tentativas de modificação dos valores existentes na instituição por parte dos alunos que, ao referir expectativas, frustrações e representações sobre suas experiências como alunos, possibilitaram reconhecer os modos como eles têm atribuído significados à educação e aos valores do fazer pedagógico.

Durante essa pesquisa, buscamos assumir uma permanente postura reflexiva sobre a escolha pela docência, pois a atuação do professorado está repleta de significados, bons e ruins, estabelecidos, às vezes, a partir de uma lógica binária. A consolidação dessa escolha, por sua vez, depende muito do tipo de professor que queremos ser e do nosso relacionamento, enquanto futuro professor, com essa escolha profissional, repleta de utopias. Utopias, sim, mas não aquela utopia impossível de ser realizada, e sim a utopia que ainda não se realizou e que deixou de ser utópica para se constituir como objetivo, meta, compromisso de trabalho. Essa pesquisa levou a caminhos diferentes e nunca trilhados no que se refere a um aprofundamento maior sobre o universo da escola. Ela deu uma certeza: a de que devemos não começar a responder, mas, sim, refletir e questionar criticamente o universo da educação, em especial, aquele que é de nosso interesse maior – o do Ensino Médio EJA na sua diversidade e nos desafios com que se apresenta.

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, D. Uma visão contemporânea da avaliação. **Revista Presença Pedagógica**, V. 10, n. 57, maio/jun. 2004.

BARRETO, V. et al. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunos e alunas da EJA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2006. 53 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CARDOSO de MELLO, J. M.; NOVAIS, F. A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: SCHWARCZ, L.M.. **História da Vida Privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARRANO, P.C.R. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Niterói, 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado.

CARRANO, P.C.R. Educação de Jovens e Adultos: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos – REVEJ@**, V. I, Número Inicial, 2007. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)

CARRANO, P.C.R. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J.(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil. In: SPOSITO, M. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

EUGENIO, B.G. O currículo no cotidiano de uma escola de educação de jovens e adultos, **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, V. 2, N. 1, p. 88-102, abr. 2008.

FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. Currículo e avaliação. In: FERNANDES; C.O. FREITAS, L.C. (orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>

MACHADO, J.V.; FISS, D.M.L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, V. 22, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/epaa/v22>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.1-27.

LIONCIO, M.P. **Principais motivadores da evasão escolar no Ensino Médio EJA**. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado Educação) IFSP.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORAES, C.S.V. et al. **Formação de Professores do Ensino Médio: Ensino Médio e Formação Humana Integral - Etapa I - Caderno I**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51 p.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 15/abril/ 2014.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, J.M.. Buscas de si: expressividades juvenis. In: ALMEIDA, M.I.M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PERONI, V.M.V.; LISBOA, N.; FARENZENA, N. **Ensino Médio Noturno no Rio Grande do Sul: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 88 p.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, A.J.. Juventude e partilha de saberes na escola pública. **Outro Olhar – Revista de Debates**, Dossiê Juventude, Ano V, n. 6, Belo Horizonte, novembro de 2007, p. 6-11. Disponível em: [www.arnaldogodoy.com.br/2007/pdf/revista](http://www.arnaldogodoy.com.br/2007/pdf/revista)

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENINO E CURRÍCULO**

Porto Alegre, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o \_\_\_\_\_, pertencente ao Curso de \_\_\_\_\_, regularmente matriculada/o, e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar uma pesquisa nesta instituição.

Tal trabalho é de caráter obrigatório para a exitosa realização do Trabalho de Conclusão de Curso e visa, fundamentalmente, oportunizar um contato com o cotidiano escolar.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a importância desta oportunidade de aproximação do trabalho docente e da realidade da escola à formação das/os alunas/os, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

**Dóris Maria Luzzardi Fiss  
Professora Orientadora**

**APÊNDICE II**  
**CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Nome da Instituição: Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank

Nome do/a Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: Av. Cauduro, nº 238

Bairro: Bom Fim Fone: (51) 3311-3864

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A direção está ciente das condições para que o aluno Mario Dolvidio Duarte Leão, regularmente matriculado/o no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS, realize sua prática de pesquisa nesta instituição.

O aluno irá realizar sua pesquisa com turma(s) do Ensino Médio EJA, o que será definido com um/a representante da escola, e contará com a participação de estudantes de diferentes disciplinas.

Os professores responsáveis pelas turmas de alunos no momento de realização da entrevista foram consultados para esta decisão e assinam sua concordância.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DA DIRETORA  
(ou integrante da equipe diretiva)

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO/A PROFESSORA

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
CARIMBO/INSTITUIÇÃO

**APÊNDICE III**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENINO E CURRÍCULO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Através deste Termo, informo que esta pesquisa tem por objetivo compreender melhor alguns assuntos relacionados à escola – currículo, culturas juvenis e a realidade do Ensino Médio EJA –, possibilitando, assim, uma importante aproximação do universo da escola. Ela se constitui em atividade solicitada para a exitosa realização do Trabalho de Conclusão de Curso, se constituindo este em requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Sua participação neste trabalho é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa do processo de pesquisa, sem qualquer prejuízo. A sua identificação na entrevista realizada será mantida em sigilo. Solicito sua autorização para o uso das informações concedidas nesta entrevista. Destaco que fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados, na eventual divulgação dos resultados.

---

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, fui devidamente esclarecido a respeito do trabalho proposto e concordo em ceder informações por meio de entrevista realizada pelo pesquisador presencialmente, ficando garantido o seu bom uso e o sigilo quanto à minha identificação.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Pesquisador/a Nome: Mario Dolvidio Duarte Leão	Telefone:
Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss	Telefone: 91446742

**APÊNDICE IV**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA**

**NOME (apenas letras iniciais):** \_\_\_\_\_ **TURMA:** \_\_\_\_\_

**SOBRE VOCÊ**

1. **Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino  
2. **Idade:** \_\_\_\_\_ 3. **Estado Civil:** \_\_\_\_\_  
4. **Religião:** \_\_\_\_\_ 5. **Cidade onde nasceu:** \_\_\_\_\_  
6. **Tem filhos?** ( ) Sim. Quantos: \_\_\_\_\_ ( ) Não.  
7. **Você trabalha?** ( ) Sim ( ) Não

**Caso você trabalhe**

8. Desde que idade você trabalha? \_\_\_\_\_ 9. Quantas horas por dia? \_\_\_\_\_  
10. O que você faz? \_\_\_\_\_ 11. Onde você já trabalhou? \_\_\_\_\_  
12. **Como você se considera em relação à cor, raça, etnia?**  
( ) branco(a) ( ) pardo(a) ( ) negro(a)  
( ) índio(a) ( ) oriental ( ) outro: \_\_\_\_\_

13. **Quais meios de comunicação você usa para se informar?**

TV	Canais e programas:
Jornal	Qual(is):
Revista	Qual(is):
Internet	Sites:
Livros	Quais:

14. **Caso você tenha acesso frequente à Internet, marque com um 'X' quais serviços você mais utiliza:**

MSN, Yahoo Messenger, Gtalk, ICQ, etc.	Orkut, Facebook, MySpace, Hi5
Salas de bate papo	Fotolog / Flickr
Downloads (Torrent, Emule)	Conteúdo on-line (Terra, Uol, ClickRBS)
Wikipedia	Google/MSN busca
Blog	E-mail
Jogos	Youtube / Google vídeos

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

15. **Cite cantores/as ou bandas que você gosta de ouvir:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**SOBRE SUA FAMÍLIA**

16. **Bairro onde mora:** \_\_\_\_\_  
17. **Meio de transporte utilizado para vir para a escola** \_\_\_\_\_  
18. **Quanto tempo você leva para chegar à escola?** \_\_\_\_\_  
19. **Mora com:**  
( ) Pai e Mãe. ( ) Sozinho(a).  
( ) Pai. ( ) Esposa(o).  
( ) Mãe. ( ) Outro. \_\_\_\_\_  
20. **Quem é o responsável pelo sustento da sua casa?**  
( ) Eu. ( ) Pai e mãe.  
( ) Pai. ( ) Eu, pai e mãe.  
( ) Mãe. ( ) Outro. \_\_\_\_\_

21. **Quantos irmãos você tem?** \_\_\_\_\_

22. **Sua família tem carro?** ( ) Sim. ( ) Não.

23. Qual a renda familiar mensal (mais ou menos)? \_\_\_\_\_

24. Quantas pessoas dependem dessa renda? \_\_\_\_\_

25. Qual a escolaridade dos seus pais (marque com um "X")?

PAI		MÃE	
Pós-graduação		Pós-graduação	
Superior completo		Superior completo	
Superior incompleto		Superior incompleto	
Médio completo		Médio completo	
Médio incompleto		Médio incompleto	
Fundamental		Fundamental	
Fundamental inc.		Fundamental inc.	

26. Qual é a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

27. Qual é a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

### **SOBRE A ESCOLA**

28. Desde que ano você estuda neste Colégio? \_\_\_\_\_

29. Você já estudou em outras escolas? \_\_\_\_\_ Em quais? \_\_\_\_\_

30. Você já precisou parar de estudar em algum momento de sua vida? ( ) Sim. ( ) Não.

31. Assinale o(s) motivo(s) que levou(levaram) você a parar de estudar:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Trabalho.   | <input type="checkbox"/> Falta de interesse.  |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de aprendizagem.  | <input type="checkbox"/> Afazeres domésticos. |
| <input type="checkbox"/> Falta de dinheiro para as despesas (material, transporte, vestuário, calçado etc.). | <input type="checkbox"/> Distância da escola. |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade no acesso até a escola.   | <input type="checkbox"/> Família.             |
| <input type="checkbox"/> Outro(s). Cite-o(s): _____  | <input type="checkbox"/> Doença.              |

32. Assinale o(s) motivo(s) que levou(levaram) você a voltar a estudar:

- Trabalho.  
 Aprendizagem.  
 Crescimento profissional.  
 Realização pessoal.  
 Apoio familiar.  
 Outro(s). Cite-o(s): \_\_\_\_\_

33. Em algum momento você pensou em desistir de estudar? Quando? Na sua opinião, por que alguns colegas desistem? \_\_\_\_\_

34. Por que você está estudando nesta turma e nesta escola? \_\_\_\_\_

35. Como você avalia o seu desempenho em relação aos conteúdos escolares? (Marque um "x" sobre a opção).

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
---------	------	---------	-----	-------

36. Como você avalia a sua participação nas aulas? (Marque um "x" sobre a opção).

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
---------	------	---------	-----	-------

37. Quais as disciplinas de que você mais gosta? (Cite duas) \_\_\_\_\_

38. Quais as disciplinas de que você menos gosta? (Cite duas) \_\_\_\_\_
39. O que mais te motiva a frequentar a escola? O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
40. O que mais te desmotiva a frequentar a escola? O que você menos gosta de fazer na escola? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
41. O que não tem na escola que você gostaria que tivesse? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
42. Em todo o seu tempo no Ensino Médio EJA, que momento foi mais marcante? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
43. Foi reprovado em alguma série? ( ) Sim ( ) Não.
44. Caso a resposta seja sim, em qual série? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
45. Depois de encerrar o Ensino Médio, o que você pretende fazer?  
( ) Trabalhar. No quê? \_\_\_\_\_  
( ) Curso superior. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Curso técnico. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Outro. O quê? \_\_\_\_\_

46. Para a realização desse projeto específico e outros projetos futuros, a escola é (Marque com um "X" a sua opinião):

Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
-----------------	------------------	-------------	------------	------------------

47. O que a escola representa ou significa para você? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
48. Pense num(a) professor(a) de que você gosta. Quais as qualidades pelas quais você o(a) considera um(a) bom(a) professor(a)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
49. Como você avalia a estrutura da escola? (Marque um "x" sobre a opção).
- |         |      |         |     |       |
|---------|------|---------|-----|-------|
| Péssima | Ruim | Regular | Boa | Ótima |
|---------|------|---------|-----|-------|
50. Como você avalia o desempenho dos professores? (Marque um "x" sobre a opção).
- |         |      |         |     |       |
|---------|------|---------|-----|-------|
| Péssimo | Ruim | Regular | Bom | Ótimo |
|---------|------|---------|-----|-------|

#### **SOBRE A SOCIEDADE EM GERAL**

51. Você considera que os homens são mais capazes para ocupar posições de liderança do que as mulheres?  
( ) Sim. ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
52. Você é favorável à adoção de políticas de cotas para negros e índios na UFRGS? ( ) Sim. ( ) Não.  
Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
53. Você é favorável à adoção de políticas de cotas para ex-estudantes de escolas públicas na UFRGS?  
( ) Sim. ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
54. Você acha que a sociologia pode ser importante para sua vida? Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

55. Você é favorável à união de pessoas do mesmo sexo? ( ) Sim ( ) Não  
Se a resposta for NÃO, por quê? \_\_\_\_\_
56. Você é militante de algum partido?  
( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não
57. Com que frequência você participa da sua religião?  
( ) Dias por semana ( cultos, missas, sessões)
58. Você tem quantas horas semanais disponíveis para estudar na sua casa (ler, responder exercícios, pesquisar etc.)? ( ) Até 2 horas ( ) Até 3 horas ( ) Mais de 4 horas
59. Você vai a museus de sua cidade? Sim ( ) Não( ) Com que frequência? \_\_\_\_\_
60. Você tem quantos livros na sua casa? \_\_\_\_\_ Quantos livros são seus? \_\_\_\_\_  
Você já comprou um livro? \_\_\_\_\_
61. Você vai ao cinema?  
( ) Sim ( ) Não
62. Você tem Facebook?  
( ) Sim ( ) Não
63. Quantas horas diárias você passa online no Facebook?  
( ) Até 1 hora ( ) Até 2 horas ( ) 3 horas ou mais
64. Com que frequência você acessa seu e-mail?  
( ) Uma vez ao dia ( ) Duas vezes ou mais
65. Você usa celular com que frequência por dia?  
( ) 3 horas ( ) 5 horas ou mais ( ) O tempo todo
66. Quantas horas de TV você assiste por dia?  
( ) 1 hora ( ) 2 horas ( ) Mais de 3 horas

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ESTUDANTES**  
**DO ENSINO MÉDIO EJA NOTURNO**