

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DA EJA  
SEGUNDO OS MODOS DE INTERAÇÃO NO DESENHO  
PEDAGÓGICO**

**CLAUDINEI DE OLIVEIRA**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DOS ALUNOS DA EJA SEGUNDO OS MODOS DE  
INTERAÇÃO NO DESENHO PEDAGÓGICO**

**CLAUDINEI DE OLIVEIRA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Lia Maria Teixeira**

*e Co-orientação do Professor Doutor*

**Wanderley da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ**

**Agosto de 2014**

371.35

O48e

T

Oliveira, Claudinei, 1970-

Educação à distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA segundo os modos de interação no desenho pedagógico / Claudinei Oliveira. - 2014.

79 f.: il.

Orientador: Lia Maria Teixeira de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 68-74.

1. Educação à distância - Teses. 2. Educação à distância - Aspectos sociais - Teses. 3. Análise de interação em educação - Teses. 4. Aprendizagem - Teses. I. Oliveira, Lia Maria Teixeira de, 1957- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

CLAUDINEI DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/08/2014.



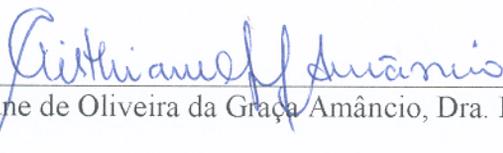
---

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



---

Marco Antonio de Moraes, Dr. UFRRJ



---

Cristhiane de Oliveira da Graça Amâncio, Dra. EMBRAPA-Agrobiologia

## DEDICATÓRIA

A

Meus pais Antonio e Alice (*in memoriam*), pelas lições de simplicidade, honestidade e justiça, ensinamentos que alicerçam minha vida, meus sonhos e objetivos.

Meus filhos Mateus e Pedro – presentes de Deus, alegrias que transformam meu viver.

Minha amada esposa Marcia Iolanda - meu braço direito nesta importante caminhada.

Minha irmã Célia e minhas sobrinhas Thaisa e Alice - exemplos de companheirismo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida.

À Professora Dra Lia Maria Teixeira e ao Professor Dr. Wanderley da Silva, minha orientadora e co-orientador, por respeitar meu tempo de aprendizado e desenvolvimento, e pela sabedoria de suas sugestões.

À toda equipe do Instituto Federal de Rondônia – Campus Ariquemes, que não mediu esforços para que tivéssemos a oportunidade de realizar o curso de mestrado.

À toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, pelo empenho e compromisso pela excelência do curso de mestrado.

À toda equipe da Escola Padre Angelo Spadari, que me acolheu de coração aberto e permitiu que a pesquisa fluísse com muita alegria.

Ao meu amigo Germano e sua esposa Eva, que me receberam e acolheram em casa como membro da família.

Aos meus companheiros do curso mestrado, pelos valorosos momentos que passamos juntos.

## RESUMO

OLIVEIRA, Claudinei. “Educação a distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA segundo os modos de interação no desenho pedagógico”. 2014. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

O trabalho de pesquisa com o tema: “Educação a Distância na Perspectiva de Formação Profissional dos Alunos da EJA segundo os Modos de Interação no Desenho Pedagógico”, buscou através das teorias concernentes e do conhecimento de uma dada realidade empírica, compreender como os modos de interação atuam no desenho pedagógico atendendo ao contexto no qual os aprendizes estão inseridos. A composição do *corpus* da pesquisa se deu mediante a escolha de um ambiente escolar, em área rural, que atendesse à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A análise de vários espaços educacionais nos levou à Escola Municipal Padre Angelo Spadari do Distrito de Bom Futuro no Município de Ariquemes – Rondônia, por ser uma das principais escolas que atende à modalidade EJA. O desenvolvimento metodológico do estudo se deu mediante a adoção de uma abordagem qualitativa considerando o espaço e os sujeitos nele envolvidos e nos procedimentos que atendem ao método de estudo de caso, assim foram realizadas entrevistas, coleta de dados, e registros de informações relevantes em um diário de bordo, bem como estudos bibliográficos que pudessem suportar os objetivos de nossa pesquisa. O trabalho fez uma contextualização histórica da Educação a Distância na sociedade e os principais conceitos sobre desenho pedagógico e os modos de interação, apresentando a conceituação sobre os tipos de interação na perspectiva da Teoria da Interação a Distância, sob a ótica dos autores Moore e Kearsley. Também apresentamos um panorama geral nos contextos federal, estadual e municipal quanto às políticas destinadas para Educação de Jovens e Adultos, abordando suas formulações e instituições ao longo da história, desde o início do século XVII até os dias atuais. A pesquisa tomou como base os princípios teóricos aplicados na modalidade de Educação a Distância no que se refere aos modos de interação determinados no desenho pedagógico de um curso e na Teoria da Interação a Distância que trata dos tipos de interação (aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno), e a partir de um estudo *in loco* objetivou compreender como esses tipos de interação acontecem na modalidade presencial, no cotidiano escolar do grupo analisado, e assim obter uma visão geral que pudesse ser aproveitada em uma futura modelagem de cursos a distância para a modalidade EJA. Com essa análise, a pesquisa conclui que para os alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos, o desenho pedagógico de um curso deve se basear em uma dinâmica de aproximação da realidade vivida por esses alunos. E os modos de interação devem atuar no diálogo desses alunos com a estrutura, com o conteúdo, com os outros alunos e com o professor, proporcionando uma educação plena, criativa e produtiva.

**Palavras-Chave:** Educação e Modalidades; Interação; Desenho Pedagógico.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Claudinei. “**Distance Education in the perspective of vocational training of the EJA students according to the modes of interaction in the pedagogical design**”. 2014 79p. Dissertation (Master in Agricultural Education. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

The research on the theme: "Distance Education in the Perspective of Vocational Training of the EJA Students according to the Modes of Interaction in the Pedagogical Design", sought through the concerning theories and knowledge of a given empirical reality, to understand how the modes of interaction act in the pedagogical design according to the context in which learners are inserted. The composition of the research *corpus* was given by the choice of a school environment, in rural area, that attended the modality of Youth and Adult Education. The analysis of several educational spaces led us to the Padre Angelo Spadari Municipal School in the Distrito Bom Futuro in the municipality of Ariquemes - Rondônia, for being one of the leading schools that attends to EJA mode. The methodological development of the study was given by adopting a qualitative approach considering the space and those involved in it and procedures that serve the case study method, so interviews, data collection was performed, and records relevant information in a logbook, as well as bibliographic studies to support the goals of our research. The work gave a historical overview of the Distance Education in society and the main concepts of instructional design and the modes of interaction, with the conceptualization of the types of interaction from the perspective of the Theory of Interaction Distance from the perspective of the authors Moore and Kearsley. We also present an overview of the federal, state and municipal contexts regarding the policies for Youth and Adult Education, addressing their formulations and institutions throughout history, from the early seventeenth century to the present day. The research was based on the theoretical principles applied in the form of distance education in relation to certain modes of interaction in the instructional design of a course in the Theory of Interaction Distance dealing with the types of interaction (learner-content, learner-teacher and student-student), and from a study *in loco*, aimed at understanding how these kinds of interactions occur in the classroom mode, in the daily of the analyzed group, and thus getting an overview that could be harnessed in future modeling courses the distance for EJA mode. With this analysis, the research concludes that for students inserted in the Youth and Adult Education, the instructional design of a course should be based on a dynamic approach of the lived reality by these students. And the modes of interaction must act in the dialogue these students with the structure, with the content, with the other students and the teacher, providing a full, creative and productive education.

**Keywords:** Education and Modalities; Interaction; Pedagogical Design.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Cidade de Santo Antonio do Alto Madeira, 1915. ....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 2 - Colégio Salesiano, 1935.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 3 - Do canto inferior direito, sala de aula em 1995, operários trabalhando e sala de aula 2013, ao fundo Inauguração da primeira reforma em 1997. ....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 4 - Em destaque o Estado de Rondônia. ....</b>	<b>41</b>
<b>Figura 5 - Rios Madeira e Guaporé.....</b>	<b>41</b>
<b>Figura 6 – Soldados da borracha.....</b>	<b>42</b>
<b>Figura 7 – Divulgação da BR364. ....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 8 – Máquina e homens na exploração do minério.....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 9 - Território do Vale do Jamari – Rondônia .....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 10 - Centro da cidade de Ariquemes. ....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 11 - Cartaz Recrutando Soldados da Borracha. ....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 12 - Mapa Ariquemes.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 13 - Pedra de cassiterita .....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 14 - Requeiros trabalhando. ....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 15 – Escola Padre Angelo Spadari e Vila Ebesa.. ....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 16 - Fachada da Escola Padre Angelo Spadari. ....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 17 - Projeto Horta Escolar. ....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 18 - Escola Padre Angelo Spadari: pátio à esquerda; quadra poliesportiva ao fundo; sala de aula ao centro; e bloco administrativo à direita. ....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 19 - Hora do Conto na Biblioteca .....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 20 - Entrega de certificados do curso de Tecnologias Utilizadas na Educação....</b>	<b>56</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - EJA, 2012, matriculados X fora da escola.....</b>	<b>30</b>
<b>Gráfico 2 - EJA, 2012, matriculas presencial e semi-presencial.....</b>	<b>31</b>
<b>Gráfico 3 – EJA, Vale do Jamari, 2012: matriculados X fora da escola. ....</b>	<b>32</b>
<b>Gráfico 4 – Ariquemes, EJA, alunos matriculados e fora da escola, 2012.....</b>	<b>33</b>
<b>Gráfico 5 – Ariquemes. EJA, matriculas no ensino fundamental: urbano e rural, 2012.</b>	<b>34</b>
<b>Gráfico 6 – Matriculados na Escola Padre Angelo Spadari X Matriculados nas outras escolas rurais de Ariquemes no ano de 2013.....</b>	<b>35</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Esquema projeto pedagógico .....</b>	<b>8</b>
<b>Quadro 2 - Esquema projeto pedagógico .....</b>	<b>8</b>
<b>Quadro 3 - Esquema projeto pedagógico - .....</b>	<b>10</b>

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
CBE	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos,
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEJAAR	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Ariquemes
CEEJAs	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos Supletivos
CESEA	Centro Sócio Educativo de Ariquemes
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DNPM	Departamento Nacional da Produção Mineral
EEG	Exames de Educação Geral
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FREJA	Fórum Rondoniense de Educação de Jovens Adultos
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
ICCE	<i>International Council for Correspondence Education</i> ),
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
	INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação de Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
ORGS	Organizadores
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDTRS	Programa Territorial de Desenvolvimento Rural
PEI	Programa de Educação Integrada
PLO	Projeto de Lei Ordinária
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPAlfa	Plano Plurianual de Alfabetização
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SBA	Sistema Brasil Alfabetizado
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional
SNE	Sistema Nacional de Educação

SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>XVI</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA A EJA.....</b>	<b>3</b>
2.1 A Educação a Distância e Seu Histórico na Sociedade .....	3
2.2 O Desenho Pedagógico .....	7
2.3 Os Modos de Interação .....	12
2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	18
2.4.1 A Educação de Jovens e Adultos no sudoeste da Amazônia.....	27
<b>3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
3.1 Escolhendo a Abordagem e Delineando o Estudo de Caso .....	37
3.2 Dos soldados da Borracha para os Requeiros da Cassiterita.....	40
3.3 A Comunidade Escolar: Uma Esperança Para o “Bom Futuro” .....	49
3.4 O Estudo de Caso: Uma Inserção na Comunidade .....	52
3.4.1 A EJA no Distrito de Bom Futuro: dialogando com a comunidade escolar.	53
3.4.2 O perfil do aluno EJA sob a perspectiva dos modos de interação .....	56
3.4.3 Os modos de interação na visão dos docentes da EJA .....	58
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: .....</b>	<b>60</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>7 ANEXOS.....</b>	<b>75</b>
<b>Anexo 1: Termo de Consentimento – Docente EJA 2º segmento .....</b>	<b>76</b>
<b>Anexo 2: Modelo de questionário aplicado aos docentes EJA 2º segmento .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo 3: Termo de Consentimento – Discente EJA 2º segmento.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexo 4: Modelo de questionário aplicado aos discentes EJA 2º segmento.....</b>	<b>79</b>

## PREFÁCIO

Sou Claudinei de Oliveira, graduado em Licenciatura em Informática, pela Universidade Federal de Rondônia, pós-graduado em Engenharia de Sistemas pela ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil de Vila Velha Espírito Santo e Mestrando em Educação Agrícola neste programa sob a orientação da Professora Lia Maria Teixeira, Dra. UFRRJ e co-orientação do Professor Wanderley da Silva também Dr. UFRRJ.

Moro no Estado de Rondônia, localizado na região norte do Brasil, com uma população está estimada em 1.728.214 habitantes distribuídos em 52 Municípios, ocupando uma área de 237.590,547 Km<sup>2</sup>. Faço parte do quadro efetivo de servidores do Instituto Federal de Rondônia, que surgiu em dezembro de 2008, da integração de 04 Escolas Técnicas Federais com unidades instaladas nas cidades de Porto Velho, Ariquemes, Vilhena e na Escola Agrotécnica de Colorado do Oeste. Além desses campi foram criados outros 03, localizados na cidade de Cacoal, Porto Velho e o campus binacional na cidade de Guajará Mirim. Trabalho no Campus Ariquemes, desde julho de 2011, como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Informática. Atualmente leciono para as turmas dos cursos técnicos em Agropecuária, Alimentos, Informática e também no Ensino Superior de Licenciatura em Biologia. Meu princípio básico de ensino é a aprendizagem da informática dentro do contexto de cada curso, atendendo as necessárias reais de cada área.

Desde a infância, o tema EJA esteve presente em minha vida. Primeiro através de minha mãe, que após ficar viúva, voltou à escola para terminar o ensino fundamental e tentar se colocar no mercado de trabalho, levando consigo minha avó, que no auge dos seus 80 anos, tinha o sonho de ser alfabetizada. Infelizmente nem uma nem outra conseguiu atingir seus objetivos. Quando questionava a elas porque interromperam os estudos, ouvia dizer: - *Não entendo o que o professor diz*. Ou: - *Não consigo acompanhar as lições passadas*. Dessa forma, naquela época, era plantada no meu inconsciente a semente da necessidade que apontava para um modo de interação que fomentasse o diálogo entre os atores do ensino-aprendizagem.

Vi minha mãe ir trabalhar de doméstica porque não tinha estudos. Acompanhei outras pessoas da mesma faixa-etária, ou mais velhas que ela, com histórias idênticas ou até mais cruéis. Durante o período de mais de quinze anos em que trabalhei implantando sistemas em estabelecimentos comerciais constantemente observava as dificuldades que as pessoas tinham pela falta de estudos que realmente atendessem suas necessidades. Eram homens e mulheres, alguns até tinham completado o colegial através do MOBRAF ou de outro curso na modalidade EJA, mas não estavam preparados para atuar na sociedade contemporânea.

Com o seguimento nos estudos, veio o curso de Licenciatura em Informática que fertilizou em mim a semente do modo de interação me fazendo conhecer melhor a estrutura pedagógica que há por trás do projeto de um curso. Igualmente a pós-graduação em Engenharia de Sistemas, feita à distância, me mostrou a importância de um modo de interação adequado a cada realidade. De uma maneira ou de outra, nunca deixei de me envolver com a comunidade adulta que precisava de capacitação. Por intermédio de outra pessoa da família, minha querida irmã, também envolvida com a Educação de Jovens e Adultos, sempre estive a aplicar mini cursos ou palestras que propiciassem à comunidade uma maneira melhor de interagir com o meio em que vive.

Este é um breve contexto, mas que expõe os motivos de uma vida que levaram à proposta da temática desta dissertação: “A educação à distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA, segundo o modo de interação no desenho pedagógico”.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa sobre: “Educação a Distância na Perspectiva de Formação Profissional dos Alunos da EJA segundo os Modos de Interação no Desenho Pedagógico”, busca através de estudos cientificamente comprovados e do conhecimento empírico, compreender como esses modos de interação devem atuar no desenho pedagógico atendendo à realidade na qual os aprendizes estão inseridos.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa selecionamos a Escola Municipal Padre Angelo Spadari do Distrito de Bom Futuro no município de Ariquemes – Rondônia. Assim foi feita a escolha, por características peculiares que deram a esta pesquisa uma abordagem singular. A comunidade escolar além de estar situada em uma região rural, de difícil acesso, a 80 km de distância da cidade de Ariquemes, também está localizada no espaço onde se encontra o maior garimpo de cassiterita a céu aberto do mundo. A principal escola nesta região que possui a missão de promover a educação formal para os filhos da maioria das famílias que vivem das atividades extrativistas, também é a única a atender a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O estudo realizado *in loco* nos proporcionou o conhecimento da realidade escolar do grupo estudado, suas vivências e experiências adquiridas no cotidiano da sala de aula. Uma visão analítica, do ambiente e das relações entre os sujeitos, permitiu colocar em prática um estudo que ratificasse nossas hipóteses quanto às teorias referentes aos modos de interação. Partimos da análise da modalidade de ensino presencial, trabalhada com os alunos da EJA na Escola Padre Angelo Spadari, para obtermos um panorama dos elementos convergentes atuantes, no que se refere aos tipos de interação (aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno) definidos pelas teorias da Educação a Distância. O nosso empenho em apresentar um quadro das condições reais foi o que possibilitou o êxito do objetivo principal desta pesquisa. A partir de uma visão geral da realidade apontamos os modos de interação coerentes a um desenho pedagógico de um curso a distância que priorize a maneira como os alunos da EJA gostam de interagir, considerando também o ambiente e as perspectivas de formação profissional.

Para a apresentação lógica deste trabalho, adotamos a seguinte organização. Após a Introdução Geral, iniciamos o primeiro tópico fazendo uma ‘contextualização de uma proposta para a EJA’ abordando o histórico da Educação a Distância na sociedade e os principais conceitos sobre desenho pedagógico e os modos de interação. Sobre este último, fornecemos uma visão mais específica dos tipos de interação na perspectiva de uma das principais teorias dentro da Educação a Distância, a Teoria da Interação a Distância, na ótica de Moore e Kearsley. Ainda neste tópico uma inserção sobre “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, apresentando um panorama geral de como as políticas nacionais para este tipo de ensino foram formuladas e instituídas ao longo da história do país, desde o início do século XVII até os dias atuais, bem como, a maneira como os programas educacionais, gerados a partir dessas políticas, se refletiram nos espaços geográficos delimitados dentro desta pesquisa, compreendendo o sudoeste da Amazônia, o Estado de Rondônia até chegarmos à região palco de nosso estudo de caso, o Vale do Jamari, onde se encontra a escola e o grupo EJA estudado.

No segundo tópico, apresentamos “A Trajetória da Pesquisa”, iniciando por nossa abordagem metodológica. Destinamos um momento para a exposição das ações que nos ajudaram a selecionar um tipo de abordagem que considerasse em sua essência, as condições

humanas, assim foi escolhida a abordagem qualitativa. E sobre a determinação de todo um *corpus* de pesquisa: a seleção do referencial teórico, o recorte geográfico, a delimitação de um grupo a ser trabalhado, e os instrumentos utilizados na pesquisa, delineamos o nosso estudo de caso. Por conseguinte, um direcionamento para um sujeito característico do ambiente estudado, o chamado 'requeiro'. Sua figura nos fez questionar sua origem naquele espaço físico e o que ela teria a ver com todo esse contexto. Então, fizemos um retrospecto dessa figura, praticamente simbólica para o meio, partindo dos antigos 'soldados da borracha' na terceira década do século XX para uma compreensão melhor da imagem do explorador que se moldou no quadro histórico da região, e assim chegamos ao entendimento da importância da comunidade escolar instituída no distrito Bom Futuro como o caminho para a formação do explorador dos novos tempos. Dentro desta trajetória, inserimos o nosso estudo de caso focalizando sobre os modos de interação. Mas antes, uma exposição da situação atual da EJA dentro da Escola Padre Angelo Spadari. Em seguida, um relato do 'perfil do aluno EJA sob a perspectiva dos modos de interação', mediante a aplicação de questionamentos semi-estruturados. Também neste formato de entrevista abordamos 'os modos de interação na visão dos docentes da EJA'. As opiniões dos discentes, o ponto de vista dos docentes, as observações feitas no nosso estágio pedagógico, as interações promovidas junto à comunidade escolar, e o uso constante de um diário de bordo, proporcionaram a esta pesquisa subsídios relevantes à realização de nosso trabalho, tornando-se um conjunto o mais completo possível a cobrir as possíveis falhas dessa análise qualitativa.

O conjunto contendo todos os dados coletados gerou as implicações feitas na análise dos resultados. Nela apresentamos uma visão crítica-analítica deste pesquisador que, durante um período de seis meses, conviveu com a comunidade escolar estudada. Nesta parte do trabalho destacamos a união da base teórico-científica com toda a base empírica observada.

A condução deste estudo fundamentado nas bases epistemológicas, do conhecimento teórico-científico e empírico, foi o que possibilitou, ao seu término, concluir que os modos de interação atuam como elementos propulsores junto aos desenhos pedagógicos flexíveis, melhorando o diálogo entre o ambiente, o professor, o aluno e demais colaboradores.

## **2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA A EJA**

Apresentamos neste tópico, uma síntese das principais transformações ocorridas nas sociedades, que impactaram diretamente os sistemas educacionais e contribuíram para o nascimento e expansão da educação a distância. E é sobre os alicerces dela que pautamos o nosso estudo, em um dos pontos que consideramos de suma importância para o sucesso do ensino e aprendizagem nesta área, os modos de interação, elementos estes situados na estrutura denominada desenho pedagógico. Aqui, uma contextualização desses modos sobre as dimensões históricas e sócio-políticas que constituem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no sudoeste da Amazônia, no Estado de Rondônia e na região do Vale do Jamari, onde se encontra a peculiaridade deste trabalho que busca compreender a interação dos sujeitos da EJA com seus objetos de aprendizagem e suas perspectivas de formação profissional no contexto de um ambiente situado em área de garimpo.

Para a construção de nossa proposta recorreremos aos autores que abordam as principais teorias sobre a Educação a Distância e na maneira como os modos de interação são tratados dentro do desenho pedagógico nesta modalidade, bem como os principais estudos sobre EJA no contexto brasileiro. Assim, elaboramos um estudo a partir da visão teórica dos seguintes autores: Castells (1999), Ribeiro (1992) e Cambi (1999) que tratam das mudanças ocorridas na sociedade e suas influências sobre a educação ao longo da história; Moore & Kearsley (2008), Peters (2003) e Litto & Formiga (2009) relatam um extenso panorama da Educação a Distância no Brasil e no mundo; Sartori (2005) e Henriques (1998) falam do funcionamento dos elementos que compõem a estrutura do desenho pedagógico; Moore & Kearsley (2008), Peters (2003), Sartori (2005) e Henriques (2008) focam nos modos de interação na modalidade de Educação a Distância; e Cambi (1999), Ribeiro (1992), Soares (2002), Fávero (2002) e Gadotti (2011) exploram a historicidade das principais políticas em EJA implantadas no Brasil desde o seu descobrimento até os dias atuais. E no que diz respeito ao processo migratório para a região do sudoeste da Amazônia e a história da educação em Rondônia, temos sucessivamente Teixeira & Fonseca (2003), Lima (1998) e Gomes (2007).

Vale lembrar que o estudo das teorias também buscou suporte em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos trazendo uma visão de como as políticas para a EJA são determinadas pelos principais órgãos responsáveis pela gestão educacional no Brasil e no mundo.

Com o elenco das principais teorias abordadas, vamos ao estudo teórico que cuidou do aprofundamento e desvelamento da realidade empírica apresentada nesta pesquisa.

### **2.1 A Educação a Distância e Seu Histórico na Sociedade**

Ao longo da história até os dias atuais, o processo de desenvolvimento das sociedades tem sido marcado pelo avanço das tecnologias. E o uso dessas tecnologias tem alterado profundamente as relações humanas. Segundo Castells,

“[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive a criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o

resultado final depende de um complexo padrão interativo” (CASTELLS, 1999: 43).

Para o melhor entendimento de questões referentes à educação a distância na atualidade é necessário conhecer os bastidores de sua história. Por isso, façamos um retrospecto ao século XVII, quando vários acontecimentos mundiais provocaram uma grande mudança na identidade do povo ocidental. Entre os eventos, destacamos o do Estado Moderno, da economia capitalista e da institucionalização da sociedade pautada nas boas maneiras, formatada pela Escola Moderna que se apoiava nos princípios de norma, sequência e disciplina, próprios do raciocínio positivista que se estabelecera de forma hegemônica no pensamento desse povo,

Quanto aos processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível mais manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível mais intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica [...] (CAMBI, 1999: 279).

Enquanto isso, no Brasil colônia, a organização escolar comandada pelos Jesuítas privilegiava a formação intelectual da elite em detrimento da educação profissional deixada para os índios, os negros e os mestiços, a maioria analfabeta. A ordem dos Jesuítas passou a dominar o campo educacional e se tornou uma das organizações mais ricas de nosso país, seu campo de atuação era tão extenso que chegou ser a base da economia amazônica durante todo o século XVII. Tanto poder e riqueza geraram conflitos de interesses entre Estado e Igreja, resultando na expulsão dos Jesuítas do Brasil no século XVIII (RIBEIRO, 1992).

A partir desse período, inicia-se a construção de um mercado capitalista mundial, organizado em torno de centros econômicos, políticos e sociais, cujos marcos referenciais foram as revoluções da independência norte-americana, da burguesia e jacobina na França, e da econômica e industrial na Inglaterra. Essas revoluções, aliadas ao nascimento e difusão do livro, colocaram as questões educativas como o meio mais eficaz de desenvolvimento social (CAMBI, 1999). Paralelamente, algumas ações de educação a distância com envio de materiais didáticos por correspondência começaram a ser anunciadas em jornais dos Estados Unidos (NUNES, 2009).

A Revolução Industrial, uma das principais revoluções desse período, foi para Castells (1999), aquela que substituiu as ferramentas de trabalho manual por máquinas complexas, fazendo surgir a sociedade industrial, alterando profundamente as estruturas sociais e políticas por onde ela se estabeleceu. No final do século XVIII e início do século XIX, nasce um novo sujeito sócio-econômico. As mulheres e a população menos favorecida recebem o reconhecimento do direito à educação, embora com algumas restrições, a sociedade vê nesses dois segmentos um caminho para fazer a produção crescer e ascender economicamente.

A emergência destes novos sujeitos fez toda a problemática educativo-pedagógica redistribuir-se, requalificar-se segundo perspectivas novas e renovar-se profundamente. O despertar das marginalidades exige uma ampliação da educação e uma reconstrução da teoria, implica a abertura de uma nova fronteira e a identificação de novos itinerários e horizontes da educação e da formação... (CAMBI, 1999: 390).

Ainda nesse século, o Brasil era controlado por Portugal, um país em declínio econômico, que tentava sem sucesso passar para o regime capitalista industrial. Suas tentativas eram sufocadas pela Inglaterra, refletindo diretamente no nosso processo de

desenvolvimento. Esse cenário, somado às mudanças nas estruturas sociais causadas principalmente pelo ciclo da mineração brasileira, despertou a necessidade de se ter um ensino público que formasse para o Estado e não mais para a Igreja (RIBEIRO, 1992).

Diante das mudanças e das novas exigências sócio-educativas, algumas escolas na Inglaterra, França e Alemanha, passaram a utilizar serviços ferroviários e postais para distribuir materiais educativos em massa e assim levar capacitação a esses novos sujeitos, criando dessa maneira, os primeiros cursos formais de educação a distância (PETERS, 2003). Essas iniciativas foram copiadas por outros países ao redor do mundo conforme seus serviços postais foram se desenvolvendo (MOORE e KEARSLEY, 2008).

Segundo Moore e Kearsley (2008), no início esses cursos eram chamados de estudo por correspondência, e pela primeira vez homens e mulheres podiam estudar em casa ou no trabalho, usando algum tipo de tecnologia que lhes permitia interagir com um professor à distância. Esses professores tinham à suas disposições uma equipe de suporte para apoiá-los nos diversos processos que a modalidade exigia, surgindo assim o conceito de educação a distância como:

[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE e KEARSLEY, 2008: 1-2).

A chegada da Família Real Portuguesa, no início do século XIX, exigiu mudanças administrativas no governo colonial brasileiro e entre elas destaca-se a abertura dos portos que aproximou o Brasil de outras nações e mercados internacionais. Além disso, o fim do tráfico de escravos e o sucesso da lavoura cafeeira aceleraram o desenvolvimento de muitas cidades e provocaram uma reorganização nos processos de trabalho urbano, nas atividades industriais e educacionais (RIBEIRO, 1992). No campo da educação a distância, no final do século XIX, jornais do Estado do Rio de Janeiro publicavam anúncios de cursos particulares de datilografia por correspondência, conforme relata Alves (2009).

A Proclamação da República, no ano de 1889, trouxe novos anseios para a sociedade brasileira perante o sistema capitalista internacional, mas para que fizéssemos ativamente parte dele, era preciso mudar nossas políticas. Então, no início do século XX, o governo inicia uma reforma no contexto educacional. Contamos com a contribuição de algumas escolas particulares protestantes norte-americanas para reorganizar a estrutura escolar primária e os processos didáticos de nosso país (RIBEIRO, 1992). Foi nessa época que os cursos de educação a distância por correspondência se oficializaram no Brasil.

[...] o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de matérias pelos correios, [...] (ALVES, 2009: 9).

Com a geração e distribuição de energia elétrica, no final do século XIX, novas invenções vão surgindo nos campos da agropecuária, da indústria e das comunicações. Nesse período destacam-se a criação do telefone e do rádio e um pouco mais a frente, no início do século XX, a televisão (CASTELLS, 1999). Com o rádio e a televisão, a educação a distância

ganhou poderosos aliados nos processos de ensino e aprendizagem em massa (MOORE e KEASLEY, 2008).

Enquanto isso, a série de medidas elitistas que tentavam reorganizar o sistema escolar brasileiro, voltado apenas para uma minoria da população, e a falta de verbas para programas educacionais colaboraram para o não atendimento da maioria da população em idade escolar. Assim, o Brasil chegou à segunda década do século XX, com mais da metade da população acima de quinze anos, analfabeta. Com uma taxa de 65% de excluídos da escola despertou-se a necessidade de campanhas de expansão educacional (RIBEIRO, 1992), levando a educação a distância por correspondência a ser procurada por homens acima de 25 (vinte e cinco) anos que queriam ascender social e/ou profissionalmente. PALHARES, 2009).

Nesse cenário, seguindo a expansão dos programas educativos que utilizavam as tecnologias de comunicação, o Brasil entra na era da educação a distância em massa, sendo criado, no final do século XX, o código brasileiro de telecomunicações, que determinava que emissoras comerciais de radiodifusão e televisão deveriam transmitir obrigatoriamente programas educativos (ALVES, 2009).

As experiências de educação pelo rádio no Brasil desenvolvidas nos anos 60 e 70 tiveram caráter maciçamente instrucional, com oferta de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho. (BIANCO, 2009: 56)

Observamos que apesar de ser criada para ajudar pessoas que possuíam apenas uma instrução básica e que por um motivo ou outro não podiam participar de um curso presencial, a educação a distância ganha ênfase na educação superior, tanto que, segundo Moore e Kearsley (2008), já no ensino por correspondência, algumas experiências em diversas universidades pelo mundo, a partir do final do século XIX, resultaram na criação dos primeiros cursos superiores formais dessa modalidade. Além disso, a convergência entre o sistema por correspondência e as tecnologias de rádio e televisão conquistaram milhões de alunos. Mais adiante, o uso de computadores, somado a outros modelos de educação a distância existentes, permitiu a estruturação das mega universidades e a criação das universidades virtuais com o uso da *internet* (PETERS, 2003).

Somente na segunda metade do século XX, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, é que foi possível a educação a distância ser implantada oficialmente em nosso país nos níveis de ensino fundamental e médio, nas modalidades: regular, de jovens e adultos, educação especial e nos cursos de graduação e pós-graduação. Antes disso, nenhum curso superior de graduação ou qualquer outro nível foi autorizado a funcionar em nosso país (ALVES, 2009).

Para um país com um déficit educacional na casa dos milhares de analfabetos, este foi um duro golpe para quem acreditou no ideário republicano de participação que defendia que, “[...] um mínimo de escolarização comum era necessário”. (RIBEIRO, 1992: 78). Principalmente no momento em que assistíamos ao amadurecimento da Sociedade da Informação. Sociedade esta que, segundo Castells (1999), integrara cada vez mais mentes e máquinas através das tecnologias da informação e comunicação, mudando radicalmente as relações de produção, poder e a maneira como as pessoas interagem.

Diante desse cenário, o analfabetismo exposto se apresenta como uma chaga para a população brasileira, concentrada nas zonas urbanas e suburbanas das cidades, chaga esta que não consegue ser curada com as diversas campanhas governamentais de alfabetização para a população que estava fora da escola (RIBEIRO, 1992). Mesmo com a garantia constitucional,

e judicialmente exigida, a educação fundamental, um direito de todos, não se concretizava para esta parcela da população.

Com as constantes reformulações das propostas para a Educação de Jovens e Adultos, que aconteciam a cada governo, um rastro de descontinuidade se estabeleceu, prejudicando aqueles que não podiam concluir seus estudos na idade apropriada ou que tinham que abandoná-los por um motivo ou outro (RIBEIRO, 1992).

Com a possibilidade de utilização da educação a distância para a formação profissional e humana na Educação de Jovens e Adultos, uma perspectiva se abre perante o novo contexto social, já que ambas tem o objetivo de fazer o sujeito “[...] compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhorias das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente mais justa.” (BRASIL/MEC/SEPT/PROEJA, 2007: 18).

Com o uso do computador e da *internet* de banda larga, nas últimas décadas, algumas escolas inclusive no Brasil, passaram a ofertar cursos de formação de jovens e adultos a distância *on-line*. Uma breve referência pela temática “EJA a distância” nos principais *sites* de busca da rede, nos leva a diversas instituições que oferecem esse tipo de serviço autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura de nosso país.

Porém, esta realidade está muito distante da maioria das comunidades rurais do Estado de Rondônia, principalmente da comunidade a qual se dedica este estudo. Lá, os alunos que participam do curso de Educação de Jovens e Adultos, não possuem sequer sinal de *internet*, de celular ou de telefonia fixa em suas residências. Na maioria dos casos, a informação chega até eles através do rádio ou da televisão, quando estes possuem energia elétrica. Os sinais de telefone fixo, celular e *internet* alcançam uma pequena área central, onde fica a única escola que atende alunos da EJA, as empresas de exploração dos recursos minerais e alguns estabelecimentos que suprem as necessidades básicas da população local.

Para a comunidade escolar em acompanhamento, visualizamos uma perspectiva através da criação de cursos à distância, voltados para formação humana e profissional dos jovens e adultos daquela região. Um caminho para a redução dos altos índices de evasão que ocorrem naquela instituição, e também uma forma de atrair novos alunos que ainda não se matricularam na escola porque os cursos ofertados são presenciais. A obtenção do sucesso almejado pode estar na construção de um desenho pedagógico que contemple modos de interação que valorizem a realidade local, elencando um ou mais tipo(s) de tecnologia que permita a comunidade ter acesso a um ensino que atenda às suas necessidades de formação. Então, vamos entender melhor esse universo que engloba os modos de interação.

## 2.2 O Desenho Pedagógico

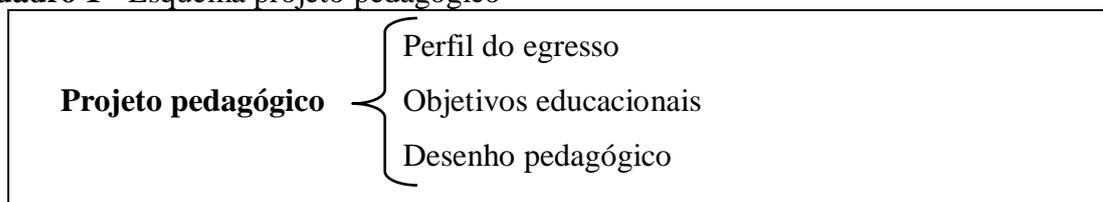
A nova identidade ocidental, estabelecida a partir do século XVII e relatada no tópico anterior, atribuiu à escola a tarefa de institucionalizar a sociedade nas normas cultas de convívio. Mais adiante, a industrialização do trabalho, a organização do mercado mundial em centros econômicos, políticos e sociais, o nascimento da imprensa e a difusão do livro, jornais e periódicos, colocaram as questões educativas como o meio mais eficaz de desenvolvimento social (CAMBI, 1999). Nesse cenário, entre os séculos XVIII e XIX a Escola Moderna organizou seu projeto pedagógico em currículos pautados na homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, previsibilidade e disciplinaridade, termos estes assim conceituados por Henriques (1998).

- homogeneidade - a formulação curricular baseia-se na possibilidade de unificar um corpo de conhecimentos tornados homogêneos em função de um padrão escolhido (geralmente um padrão médio que se deseja dominante).

- unidimensionalidade - o currículo representa a escolha racional de uma trajetória de aprendizado que se define como a melhor, em detrimento de outras opções igualmente válidas. Pretende ser claro, simples e direto.
- normatividade - estrutura-se de modo prescritivo, impondo obediência (não permite desvios).
- seqüencialidade - supõe uma ordenação de conteúdos em consonância com uma seqüência pré-definida.
- previsibilidade - baseia-se na capacidade de prever a forma como ocorrerá a aquisição de conhecimentos e os seus resultados.
- disciplinaridade - ordena os conteúdos dentro de matrizes disciplinares. (HENRIQUES, 1998, np).

O projeto pedagógico abrange todos os processos pertinentes a organização da escola (LIBÂNEO, 2004), e apresenta uma dimensão política quando se compromete a formar o cidadão para uma determinada sociedade (ANDRÉ, 2001), e pedagógica quando executa suas ações educativas de acordo com sua intencionalidade (VEIGA, 2008). Agrupando estes raciocínios ao de Henriques (1998), verificamos que o projeto pedagógico adotado pela Escola Moderna remeteu a um desenho pedagógico linear e pré-determinado, com um currículo estático, rígido e prescritivo, que prevalece até hoje em muitas escolas em nosso país. Na visão de Sartori (2005), essa estrutura pode ser representada através do seguinte esquema:

**Quadro 1 - Esquema projeto pedagógico**

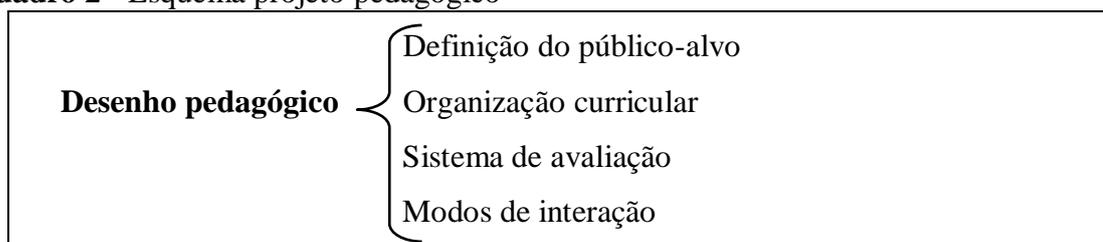


Fonte: Sartori (2005: 132)

Segundo Lowyck (2002), a idéia de desenho pedagógico está fundamentada em conhecimentos que dão suporte ao ensino e a aprendizagem, determinando o formato dos conteúdos, a estrutura do ambiente, as formas de interação, os sistemas de distribuição dos conteúdos e as estratégias de execução de tarefas. Contribuindo com essa idéia, “define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional [...]” (BRASIL/MEC/SEPT/PROEJA, 2007: 49).

O desenho pedagógico deve apresentar a seguinte estrutura organizacional na visão de Sartori (2005):

**Quadro 2 - Esquema projeto pedagógico**



Fonte: Sartori (2005: 132)

Sobre a organização apresentada no Quadro 2, verificamos que a simbiose entre os elementos do projeto pedagógico e do desenho pedagógico, em consonância com a dimensão política e pedagógica apontadas por André (2001) e Veiga (2008), concretizaram a identidade da Escola Moderna em torno de uma estrutura fechada, planejada passo a passo, controlada e avaliada uniformemente, em detrimento da criatividade, inovação e autonomia, através de um ensino programado e dirigido (HENRIQUES, 1998). Para Peters, nesse tipo de ensino:

[...] são analisados, selecionados e definidos os objetivos do ensino e da aprendizagem; são escolhidos conscientemente os conteúdos e as estratégias do ensino para atingir com eles os objetivos do ensino; empregam-se meios técnicos, a fim de tornar o processo mais eficiente; constroem-se teste, para poder constatar se os objetivos declarados realmente foram alcançados e fazem-se avaliações, a fim de otimizar a estrutura encontrada. (PETERS, 2001: 88).

Sob o prisma das novas estruturas, econômica, política e industrial<sup>1</sup>, as pessoas tiveram que aprender a utilizar novos métodos para realizar suas tarefas, principalmente para os que queriam ascender socialmente ou apenas melhorar sua qualidade de vida. Quanto àquelas que ficavam à margem do sistema educacional, tiveram que exigir seus direitos à educação, (CASTELLS, 1999) e (CAMBI, 1999). Assim, diante de tais exigências surge uma nova modalidade educativa, oferecendo instrução principalmente a essas pessoas, a “educação a distância por correspondência”, (PETERS, 2003) e (MOORE e KEARSLEY, 2008).

Peters (2001) nos aponta que no início a educação a distância por correspondência seguia a mesma estrutura pedagógica da Escola Moderna, adequando seu projeto num formato de desenho tecnológico pedagógico estruturado, que se aproxima do desenho da Escola Moderna ao organizar-se nas bases de um estudo pré-fixado por meio de programas de ensino preparados e se distancia ao permitir que o indivíduo exerça sua autonomia e dialogue com a estrutura. Porém, a dependência inexorável das tecnologias comunicativas (correios) e dos sistemas de transporte (ferroviário), ampliou a distância transacional para essa modalidade de ensino.

[...] a função transacional é determinada pela medida em que docentes e discentes podem interagir (*dialoge*) simultaneamente, porém ela é influenciada pela medida em que o caminho a ser seguido no estudo está prefixado (*structure*) por meio de programas de ensino preparados. (PETERS, 2001: 69).

Para o autor, a distância transacional trata da distância comunicativa entre professores e alunos à procura das melhores formas de interação, sempre objetivando o equilíbrio entre a estrutura, o diálogo e a autonomia do aluno, de acordo com a proposta e a finalidade de cada curso, ela pode aparecer em maior ou menor intensidade, independente do curso ser presencial ou a distância.

Conforme as características das pessoas participantes, os objetivos e conteúdos do ensino, seu nível de exigências, os métodos necessários, os meios disponíveis e a cultura de estudo tradicional, é preciso encontrar a melhor relação possível dos três grupos de variáveis [autonomia, diálogo e

---

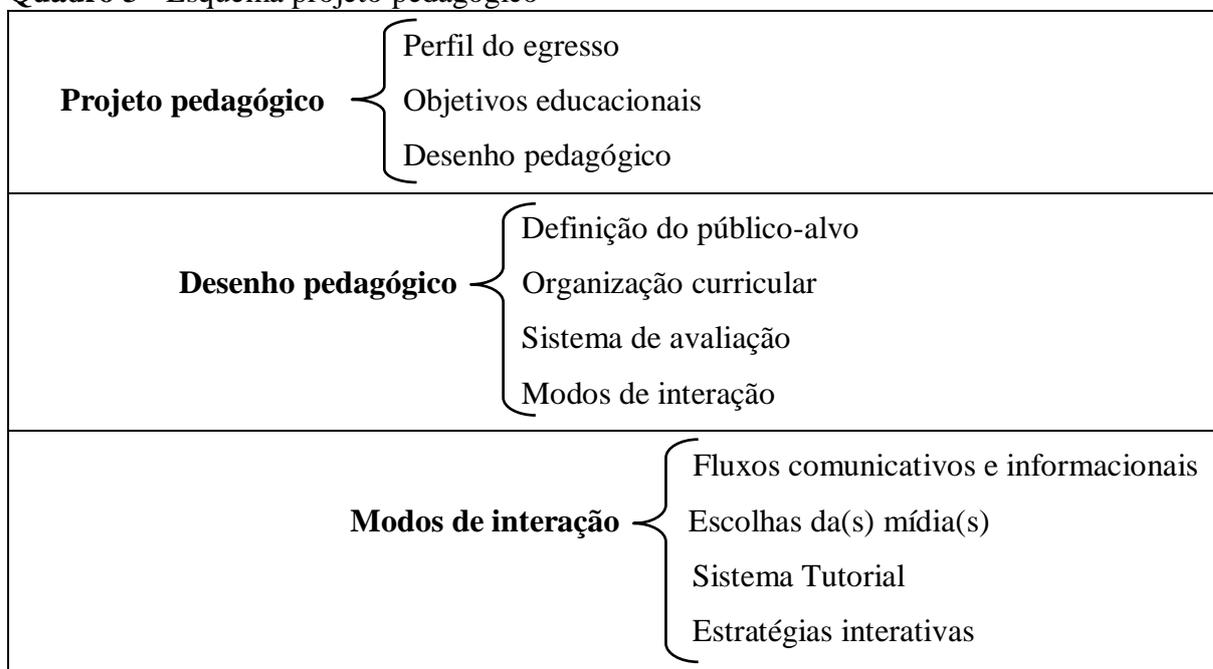
<sup>1</sup> Sobre isso ver o capítulo 2.1. A Educação a Distância e seu histórico na sociedade.

estrutura] entre si e determinar, assim, uma distância transacional que se adapte exatamente a essa situação. (PETERS, 2001: 65).

Voltando ao ensino por correspondência. A distribuição dos materiais impressos pelos correios via transporte ferroviário, centrou o desenho pedagógico num fluxo comunicacional unidirecional, que parte da instituição provedora do ensino para o aluno, num atendimento endereçado e individual, com um sistema de comunicação assíncrono<sup>2</sup>, dando autonomia ao aluno quanto ao local e horário de estudo, mas ampliou a distância transacional reduzindo ao mínimo o nível de interatividade entre seus atores (PETERS, 2001) e (SARTORI, 2005).

Compreender os fluxos de comunicação para cursos a distância, significa identificar como as tecnologias da comunicação e informação podem proporcionar a interação entre professores, colaboradores, alunos e estruturas organizacionais de um curso a distância sem distanciar-se das características do projeto pedagógico, do desenho pedagógico do curso, conforme o esquema sugerido por Sartori (2005):

**Quadro 3** - Esquema projeto pedagógico -



Fonte: Sartori (2005: 132)

A utilização do telefone, do rádio e da televisão nos processos de ensino e aprendizagem em massa (MOORE e KEARSLEY, 2008), trouxe uma proximidade que não seria possível na modalidade por correspondência, (PETERS, 2001). No entanto, a estrutura voltada para o atendimento de uma grande massa através de um fluxo comunicacional bidirecional<sup>3</sup>, mesmo tendo um sistema de comunicação síncrono<sup>4</sup>, não diminuiu a distância

<sup>2</sup> Professor e aluno estão em diferentes espaços e tempos (PETERS, 2001).

<sup>3</sup> “da instituição para estudantes em grandes audiências; dos estudantes, para instituição individualmente”, (SARTORI, 2005: 123).

<sup>4</sup> Professor e aluno estão no mesmo espaço e tempo (PETERS, 2001).

transacional (PETERS, 2001), pois, seu desenho pedagógico priorizava a fonte e não o atendimento personalizado do aluno, (SARTORI, 2005).

Segundo Moore e Kearsley (2008), os primeiros cursos superiores formais a distância, na modalidade por correspondência, começaram a ser criados no final do século XIX. Mais adiante, a convergência entre o sistema por correspondência, e as tecnologias de rádio e televisão que passaram a contar com a integração do vídeo e da fita cassete como material complementar das transmissões, trouxe flexibilidade e autonomia para os estudos e chamou a atenção de milhares de alunos pelo mundo (PETERS, 2003). A grande procura pela educação a distância despertou o interesse de alguns países que passaram a incorporar em suas políticas educacionais, o apoio e o financiamento para a criação de universidades que tivessem apenas esse tipo de modalidade (PETERS, 2003).

Este novo início e esta nova abordagem modificaram todo o cenário da educação a distância. Suas principais novas características foram: considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experimentação pedagógica, a aplicação cada vez maior de tecnologias educacionais, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior em massa. (PETERS, 2003: 32).

As novas abordagens e experimentações pedagógicas usadas na modalidade a distância, abriram caminhos para que “governos e escolas superassem emergências educacionais ou minimizassem suas conseqüências” (PETERS, 2003: 33), deram uma dimensão pedagógica diferente da dimensão rígida e fechada adotada pela Escola Moderna conforme vimos em Henriques (1998) e mudaram o modo como as pessoas dialogam com a estrutura, diminuindo a distância transacional, mas não alterou a base estrutural, que sustenta o projeto pedagógico no esquema de Sartori (2005).

Perante as novas estruturas, econômica, política e industrial surge um modelo econômico mais liberal, uma sociedade mais consumista, que diante da necessidade de reconstruir e se recuperar principalmente após a Segunda Guerra Mundial e a crise econômica do capitalismo e do Estado ocorrido no final dos anos 60, apóia-se na revolução da tecnologia da informação, para criar uma estrutura social de rede, com uma cultura de virtualidade real e uma economia informacional global, essa nova estrutura denomina-se Sociedade da Informação (CASTELLS, 1999).

As sociedades serão informacionais, não porque se encaixem em um modelo específico de estrutura social, mas porque organizam seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias da informação e pelo atendimento dos pré-requisitos para sua utilização (principalmente recursos humanos e infra-estrutura de comunicações (CASTELLS, 1999: 226).

Nesse contexto, a informação e o conhecimento passaram a desempenhar um papel estratégico na sociedade, exigindo a manutenção dos padrões pedagógicos rígidos e estáticos relatados até o momento, pois a nova dinâmica social que necessita de um aprendizado contínuo de novos processos por parte dos indivíduos, também cobra da escola uma postura pedagógica mais flexível (HENRIQUES, 1998), pois segundo Peters, o:

[...] aperfeiçoamento da tecnologia de computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de

internet. Juntamente com outras tecnologias, elas possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas inesperadas: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda parte, genuínas possibilidades para a aprendizagem autônoma, maior interatividade, mais orientação para os alunos, maior individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem. (PETERS, 2003: 24)

Segundo Sartori (2005), a integração das mídias com a *internet* trouxe para a educação a distância a forma de comunicação multidirecional<sup>5</sup> e com ela, a possibilidade do uso de dispositivos comunicacionais síncronos e assíncronos, descentralizando o desenho pedagógico, que na visão de Peters (2003), diminuiu a distância transacional, favorecendo o diálogo com a estrutura e ampliando o nível de interação entre seus atores. Essas características contribuíram para a estruturação das megauniversidades e na criação das universidades virtuais..

Para nós, conhecer a estrutura de funcionamento do desenho pedagógico, na organização dos sistemas de ensino, consiste no bom direcionamento de nossa proposta, que é chegar à compreensão da atuação desse diálogo e dessa estrutura, apontados por Peters (2003), no âmbito dos modos de interação, e mais profundamente refletir sobre a questão chave de nossa proposta: Como os modos de interação devem atuar segundo a realidade local? Tal desvelamento se faz necessário a fim de evitar “[...] confusões ou discrepâncias em relação às estratégias traçadas para utilização dos meios e a concepção pedagógica anunciada no discurso de um projeto pedagógico” (SARTORI, 2005: 130).

Para tanto, apresentaremos no próximo tópico um aprofundamento da teoria acerca dos modos de interação. Como se deu, mediante as imposições da Sociedade da Informação, as formulações e os conceitos que combinam diálogo e estrutura, dentro dos modos, a partir da chamada Teoria da Interação.

### 2.3 Os Modos de Interação

Na Sociedade da Informação, os setores produtivos começaram a exigir não somente as habilidades básicas fornecidas pelo processo de escolarização, mas também outras técnicas relacionadas à transformação e conservação das informações, ampliando o papel da escola como preparadora ao longo da vida dos indivíduos, superando as tarefas de iniciação social e treinamento para o trabalho (CASTELLS, 1999) e (CAMBI 1999).

Nesse contexto, os antigos padrões pedagógicos rígidos, fundamentados em aulas expositivas, na memorização e posicionamento passivo dos alunos entram em contradição com as novas exigências da Sociedade da Informação, abrindo caminho para a expansão da educação a distância que passa a utilizar as tecnologias como meio facilitador de transmissão e organização das informações, ganhando vantagens logísticas e pedagógicas mais flexíveis que ampliaram os modos de interação, integrando ainda mais os elementos que compõem o projeto pedagógico e o desenho pedagógico.

[...], as tecnologias de comunicações adotadas para a disponibilização e a natureza da interação dependem, todas elas, das fontes de conhecimento, das necessidades dos alunos e do ambiente de aprendizado para um determinado curso. A seleção de uma tecnologia de transmissão específica ou de uma

---

<sup>5</sup> “[...] da instituição para um coletivo de estudantes; dos estudantes para a instituição, individual ou coletivamente, e dos estudantes entre eles” (SARTORI, 2005: 123).

combinação de tecnologias deve ser determinada pelo conteúdo a ser ensinado, quem deve ser ensinado e onde o ensino ocorrerá. A criação da mídia de instrução depende do conteúdo, da tecnologia de disponibilização, do tipo de interação desejada e do ambiente de aprendizado. (MOORE e KEARSLEY, 2008: 20).

Mas para entrarmos no mérito das questões que regem os modos de interação na atualidade, atendendo os propósitos de nossa pesquisa, precisamos definir alguns termos e conceitos teóricos que levaram à constituição de uma das partes mais importantes, considerada por nós, no projeto e no desenho pedagógico de um curso a distância.

Iniciemos pela conceituação da palavra interação que compõe a temática desta abordagem. Sabemos que se trata de uma expressão que pode assumir um significado variável dependendo do contexto onde ela está situada. Em se tratando de educação a distância, a primeira formulação conceitual do que é interação, surgiu por volta de 1980 quando os autores Boyd e Apps assim definiram: “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (BOYD & APPS, 1980: 5, In: MOORE & KEARSLEY, 2008: 240), o que nos remete à uma conceituação com base nos princípios gerais da palavra.

Sobre esse conceito, a educação a distância tem se reformulado e aprofundado o conhecimento acerca das teorias concernentes. A partir daí, surgem então, para compor os modos de interação, três tipos de interação na modalidade de educação a distância: “ a Interação do Aluno com o Conteúdo, a Interação com o Professor e a Interação com outros Alunos” (MOORE e KEARSLEY, 2008: 152).

Segundo os autores, cada tipo de interação se define da seguinte maneira: A Interação Aluno–Conteúdo ajuda o aluno a definir seu aprendizado e o instrutor tem o papel de ajudá-lo a se familiarizar com a matéria, orientando-o sobre como planejar suas atividades escolares, pois “cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes” (MOORE e KEARSLEY, 2008: 152).

No segundo tipo, na Interação Aluno–Professor, o papel do professor é ajudar o aluno a interagir com o conteúdo, aconselhando e incentivando-o a continuar através de técnicas motivacionais, e isto “consiste em aproveitar toda oportunidade para refletir uma atitude positiva e interessada e de apreço pelo aluno” (MOORE e KEARSLEY, 2008: 172), além de aplicar testes e avaliações que servirão para verificar o grau de progressão desse aluno. Segundo os autores, a Interação Aluno–Professor exige uma boa autonomia do aprendiz e o atendimento normalmente é individual. Quando ela ocorre de maneira *on-line* (via *internet*), a individualização do atendimento sobre o conteúdo acontece de maneira muito mais latente e o aluno pode explorar a experiência do professor, ao mesmo tempo em que interage com o conteúdo (MOORE e KEARSLEY, 2008). A interação pautada no uso da *internet* apresenta três abordagens pedagógicas diferentes para cursos de Educação a Distância, segundo Valente (2003), são elas: a *Broadcast*, a Virtualização da Sala de Aula Tradicional e o Estar Junto Virtual.

Na abordagem *Broadcast*<sup>6</sup> não há interação aluno-professor e muito menos entre os alunos, havendo apenas o envio de informação para o aluno sem *feedback*<sup>7</sup>, o material é

---

<sup>6</sup> *Broadcast*: (vocábulo em inglês) verbo - transmitir, emitir, difundir (programas); substantivo - TV, rádio. Fonte: *Dicionário Oxford para estudantes brasileiros de Inglês*, Edição Atualizada pg.380. Oxford University Press, 2007.

entregue para o aluno via *internet* assim como é feito pelos correios com material impresso ou CD-ROM de conteúdos, pela TV ou pelo rádio.

O ponto principal nessa abordagem é que o professor não interage com o aluno; não recebe nenhum retorno deste e, portanto, não tem idéia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz. Neste caso, o aluno pode estar atribuindo significado e processando a informação, ou simplesmente memorizando-a. (Valente, 2003: 95).

Na segunda abordagem, da Virtualização da Sala de Aula Tradicional, busca-se virtualizar a prática presencial tradicional, através da entrega de conteúdo via *internet*. Nessa abordagem, a interação aluno-professor fica comprometida quando se fala em construção do conhecimento por parte do aluno, pois, o professor é o centro e o detentor das informações que serão passadas, desse modo “na maioria das vezes a interação aluno-professor resume-se em verificar se o aprendiz memorizou a informação fornecida ou solicitou uma aplicação direta da informação proporcionada em um domínio muito restrito, na forma de um teste ou um exercício” (VALENTE, 2003: 96).

A última abordagem, do Estar Junto Virtual, difere das duas primeiras, ao apoiar-se na construção coletiva do conhecimento via *internet*. “O advento da Internet cria condições para que esta interação professor-aprendiz seja intensa, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor ‘estar junto’, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas” (VALENTE, 2003: 96).

Porém, segundo o autor, a implementação desse tipo de abordagem exige algumas observações: primeiro, o professor deve atender no máximo 25 alunos; segundo, o professor precisar ter um suporte que lhe ajude a monitorar as atividades dos alunos e a desenvolver materiais que serão enviados a eles; e terceiro, o ambiente virtual computacional utilizado deve facilitar a interação entre aluno e professor.

Voltando à proposta de Moore e Kearsley (2008) sobre os tipos de interação, o terceiro deles, Interação Aluno-Aluno, pode ocorrer nos grupos e entre os grupos, ou a interação de aluno para aluno em ambientes *on-line*. Em ambos os casos, esse tipo de interação é muito importante, pois ajuda o aluno a refletir sobre o conteúdo estudado, e por isso deve ser encorajado na forma de espaços onde os alunos possam se comunicar, trocar experiências, confrontar idéias e buscar soluções. É o que acontece normalmente nos fóruns virtuais.

Devido às particularidades pedagógicas apresentadas em cada tipo de abordagem, Valente (2003) nos alerta que adotá-las implica em flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem conforme cada situação, uma vez que o resultado educacional deve ser coerente com a abordagem adotada. Por exemplo: só se pode prometer a construção do conhecimento se a abordagem utilizada não for a *broadcast*, propõe o autor.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitou a criação de ambientes virtuais de aprendizagem e permitiu ao professor trabalhar com os alunos textos interativos, *chats*<sup>8</sup>, fóruns de debates e explicações, além de atividades avaliativas. Apesar das ferramentas proporcionarem um nível de diálogo entre os participantes, o aproveitamento

---

<sup>7</sup> *Feedback*: (vocábulo em inglês) substantivo – comentário (sobre o trabalho de alguém). Fonte: *Dicionário Oxford para estudantes brasileiros de Inglês*, Edição Atualizada pg.466. Oxford University Press, 2007.

<sup>8</sup> *Chats* (vocábulo em inglês) substantivo – bate-papo; verbo – bater papo (com alguém). Fonte: *Dicionário Oxford para estudantes brasileiros de Inglês*, Edição Atualizada pg.395. Oxford University Press, 2007.

desses recursos, na construção do conhecimento, depende das estratégias adotadas pelo professor e do quanto o aluno quer acompanhar esse processo.

Mediante a isso, torna-se indiscutível a relevância que os tipos de interação e suas abordagens exercem sobre a modalidade de educação a distância, deixando claro a importância de pautar a forma de ensinar centrada no aluno, com estratégias que valorizem o trabalho colaborativo e as atividades em grupo, buscando assim a efetivação da aprendizagem.

Contudo, o levantamento dos termos e dos conceitos teóricos abordados até então, pede a compreensão de uma teoria maior, talvez aquela que englobe todo esse conjunto de formulações. Falamos da teoria da “Interação a Distância” ou “Transactional Distance” em sua versão original em inglês, defendida pelos autores Moore e Kearsley (2008), e constituída pela idéia de:

“[...] que a distância é um fenômeno pedagógico e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Embora seja verdadeiro que todos os alunos de educação a distância estejam afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo, o importante para os praticantes e pesquisadores é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional.” (MOORE e KEARSLEY, 2008: 239-240).

Segundo os autores, a Teoria da Interação a Distância combina um sistema estruturado, que abrange um planejamento sistemático, especialização de uma equipe de trabalho, produção de materiais em massa, padronização, automação de processos e controle de qualidade, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação para estruturar os cursos, com uma relação mais centrada no aluno e interativa do aluno com o professor.

Mas a Teoria da Interação a Distância tem seus precedentes na história até chegar à conceituação que ela abrange hoje, estabelecida desde os meados dos anos 80.

Foi a busca de Moore por uma Teoria de Educação a Distância que levou a modalidade às sucessivas reformulações até chegar a uma teoria que tratasse apenas da interação na educação a distância. Em 1972, ele apresenta, em uma conferência, um estudo chamado “Autonomia do Aluno: a Segunda Dimensão do Aprendizado Independente” ao Conselho Internacional de Educação por Correspondência (em inglês, *ICCE – International Council for Correspondence Education*), onde o autor expunha sua confiança numa forma de ensino onde o aluno pudesse aprender de maneira autônoma e independente de um sistema presencial (MOORE e KEARSLEY, 2008). Mas foi trabalhando com Wedemeyer, quem já desenvolvia estudos na área, que Moore após várias análises percebeu a falta de uma teoria que distinguisse os comportamentos entre o que é ensino e o que é aprendizagem dentro da educação a distância. Nesse intervalo, Moore conheceu outro estudioso, um alemão chamado Otto Peters, que apresentou uma proposta distinta sobre educação a distância, com a finalidade de uma educação parecida com o sistema industrial de produção. Em sua tese Peters diz que,

A educação a distância é mais bem compreendida com a aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução e, a não ser que métodos industriais sejam utilizados, a educação a distância não será bem sucedida. Essas técnicas incluem: planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, bem como usar um conjunto completo de tecnologias de comunicação modernas. Essa aplicação de práticas industriais terá como

resultado uma alta qualidade; o alto custo desse procedimento é amortizado quando os custos são distribuídos para um grande número de alunos, o que é denominado pelos economistas economia de grande escala de produção. (MOORE & KEARSLEY, 2008: 238-239)

Por outro lado, a visão de Wedemeyer, sobre educação a distância, estava mais centrada no aluno que na estrutura. Ele buscava apresentar a figura do aprendiz autônomo e capaz de se desenvolver e gerenciar seus estudos, mesmo que por um sistema a distância. Moore por sua vez, observou atentamente esses dois segmentos que sinalizavam o que viria a se tornar a educação a distância hoje. Influenciado por correntes humanísticas, e por outras que ganhavam ênfase no ensino na época, como a andragogia<sup>9</sup>, Moore viu nas teorias de Wedemeyer e de Peters a união de duas correntes que poderia constituir um todo para uma modalidade educacional, que tanto buscava sua identidade. Então, ele fez uma análise da estrutura de alguns cursos e do comportamento dos alunos relacionados à aprendizagem a distância. Sobre a observação da realidade, o que resultou foi uma única perspectiva que unia a visão organizacional, pautada no sistema de produção industrial sobre a educação a distância de Peters, e a educação interativa focada na relação aluno-professor na visão de Wedemeyer. Foi assim que surgiram, através desses estudos, os conceitos que atualmente sustentam a Teoria da Interação a Distância (MOORE e KEARSLEY, 2008: 239)

Depois de sua instituição, em 1986, a Teoria da Interação a Distância passa a ser discutida e amplamente aplicada sobre os conhecimentos da modalidade educacional. Surgem então, outras definições dentro da teoria, como a distinção entre o que é diálogo e o que é estrutura. Compreendendo a primeira baseada nos estudos de Wedemeyer e a segunda nos estudos de Peters. Embora a partir daí, ambas passavam a ser cuidadosamente observadas por todos os teóricos que buscavam uma identidade cada vez melhor definida sobre o que é a Educação a Distância.

Peters (2001), por exemplo, ao interpretar o conceito de Teoria da Interação, nos trouxe a idéia que o mais importante é o equilíbrio entre diálogo e a estrutura, conforme cada situação, cada realidade, cada projeto e estrutura de curso ofertado. Dessa maneira, a separação entre professores e alunos exige mecanismos organizacionais e de ensino que proporcionem um diálogo constante, em uma estrutura que respeite os limites individuais, distâncias espaciais, tecnológicas e sócio-econômicas de cada participante. E Moore & Kearsley acrescentam dizendo que:

A Interação a Distância é o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação. (MOORE e KEARSLEY, 2008: 240).

Os autores nos mostram ainda que, nos modos de interação, há uma série de elementos essenciais para a modalidade a distância que se concretizam no ato do diálogo e no seu *feedback*, apesar de concordarmos que “diálogo não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar diálogo”, (MOORE e KEARSLEY, 2008: 241), acreditamos que o diálogo descreve as interações entre professor e aluno e tem seu valor na construção do conhecimento para cada participante.

Complementando essa idéia, com os estudos gerais sobre Educação de Paulo Freire, ele nos mostra que o diálogo deve acontecer com a contribuição de todos os participantes do

---

<sup>9</sup> Andragogia (do grego *andros* – adulto – e *agogus* – guiar, conduzir, educar). E assim definida por Malcolm Knowles (1970) como: “a arte e a ciência de orientar adultos em seu processo de aprendizagem com foco em suas experiências de vida.” (ALMEIDA, 2009: 105-106).

processo de ensino e aprendizagem, pois “a educação autêntica, [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B (FREIRE, 1980: 84). Nesse sentido, Moore e Kearsley (2008) nos relatam que, a extensão e a natureza desse diálogo devem ser determinadas pela filosofia educacional dos indivíduos responsáveis pelo curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pelas matérias a serem ensinadas e por fatores ambientais.

Para os autores, um fator ambiental pode afetar o diálogo quando, por exemplo, acontece em um grupo de aprendizado. Neste caso haverá menos diálogo entre o professor e certo aluno de um grupo de alunos, ou, haverá pouco ou nenhum diálogo entre um instrutor que fala uma língua diferente do aluno. Ou ainda, num curso por correspondência, o diálogo é altamente estruturado e lento, já num curso *on-line*, devido à velocidade das respostas, o diálogo tende a acontecer em maior grau.

Moore e Kearsley (2008) consideram o diálogo um dos elementos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem, e quando este se apóia nas Tecnologias da Informação e da Comunicação para equilibrar-se com a estrutura, surge a possibilidade de alunos e professores trabalharem em conjunto e até simultaneamente, reduzindo o intervalo entre os atos de ensinar e aprender, otimizando tanto o diálogo quanto a estrutura.

Quanto à estrutura, o segundo conjunto de elementos que determina a Interação a Distância, no que compete à elaboração de um curso e alguns de seus componentes como os objetivos de aprendizado, os temas do conteúdo, as apresentações de informações, os estudos de caso, as ilustrações gráficas, os exercícios, os projetos e os testes, todos devem ser analisados minuciosamente, pois a qualidade do curso depende em grande parte do cuidado com que esses elementos serão compostos e estruturados. Por exemplo:

Uma equipe de criação pode realizar testes-piloto de partes de seu curso em um grupo experimental e se certificar de quanto tempo levará para cada aluno cumprir cada objetivo. [...] Por outro lado, um curso diferente pode permitir que os alunos explorem um conjunto indefinido de páginas na web e/ou fitas em seu próprio ritmo, estudem um conjunto de leituras e apresentem tarefas escolares *on-line* somente quando se julgarem preparados. (MOORE e KEARSLEY, 2008: 242-243).

Dessa maneira, a estrutura irá determinar até que ponto os componentes do curso poderão se adequar às necessidades de cada aluno, em conformidade com o grau de rigidez ou da flexibilidade que os objetivos educacionais, as estratégias de ensino e os métodos de avaliação são almejados pela instituição. Neste sentido, percebemos que através da estrutura e do diálogo os alunos poderão ter muita ou pouca interação com seus professores. No entanto, em cursos em que não há diálogo e nem estrutura, os alunos deverão assumir uma postura mais autônoma, sobre esta idéia Moore e Kearsley (2008), nos mostram que:

A extensão do diálogo e o grau de estrutura variam em função do curso, de programa para programa. [...] Em cursos mais a distância, nos quais existe menos diálogo e mais estrutura, os alunos recebem alguma orientação; se não houver diálogo nem estrutura, então, eles precisam ser integralmente independentes e tomar suas próprias decisões a respeito de estratégias de estudo, como estudar, o que estudar, quando, onde, de que maneira e em que extensão. (MOORE e KEARSLEY, 2008: 244)

Para os autores, numa reformulação do conceito de autonomia do aluno, esta se constitui nas decisões que ele toma a respeito de seu próprio aprendizado, como: desenvolver seu plano de estudos ou decidir quando o seu progresso atende suas expectativas, em busca de

equilíbrio entre as variáveis de ensino e o exercício da autonomia, considerando que nem todos os alunos são autônomos ou estão preparados para este desafio.

Complementando a idéia acima, Peters (2001) destaca que, ao determinarem e decidirem sobre que caminho percorrer, os alunos tornam-se sujeitos de sua própria formação e educação, tornando-se autônomos quando:

[...] reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem. (PETERS, 2001:95)

As informações demonstradas neste tópico nos levam a perceber que, ao se alinhar com a realidade local, os elementos do modo de interação passam a atuar como mola propulsora de superação das limitações dos contextos educacionais convencionais, permitindo a criação de oportunidades de exploração e cooperação, onde a participação do aluno deve ser fomentada e alimentada pelas ações do professor. Além disso, notamos que a Teoria da Interação a Distância irá atuar na especificação das variáveis da estrutura, do diálogo e da autonomia do aluno, ajudando a compreender o comportamento de professores e alunos.

Dessa forma, diante da perspectiva de implantação de cursos profissionalizantes a distância, voltados para pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada (EJA), os modos de interação devem atuar buscando a participação adequada dos alunos, contribuindo para a construção da autonomia por parte desses aprendizes, objetivando o equilíbrio entre o diálogo e a estrutura presentes na prática do professor e do curso que se pretende implantar.

Para tanto, deve-se atentar para o perfil do egresso e dos objetivos educacionais já definidos no projeto pedagógico, através do público-alvo e da visão sistêmica de Educação a Distância adotados no desenho pedagógico e integrados às discussões conceituais que possam vir a contribuir com as relações efetivas entre professor-aluno e demais colaboradores.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa compreender quem são os sujeitos desse estudo de caso que buscam esta modalidade de ensino, e quais as principais políticas educacionais direcionadas a eles. Também é necessário fazer um mergulho na realidade desses sujeitos para identificar suas relações com os cursos já ofertados pela escola, e quais são suas perspectivas de profissionalização. Assim, veremos como os modos de interação, embasados em tal realidade, poderão ajudar na modelagem de cursos a distância voltada para esses alunos.

Para uma convergência dos conceitos teóricos abordados até então, com contexto da Educação de Jovens e Adultos, façamos uma abordagem histórica, para melhor conhecermos a realidade atual dessa parcela da população que busca e necessita de uma formação profissional e acadêmica para sua inserção na sociedade. Vejamos o próximo tópico.

## **2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Diferente dos estudantes universitários, dos profissionais que procuram cursos de especialização, de formação continuada, das pessoas que buscam aperfeiçoamento em escolas técnicas ou normais, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos desta pesquisa destacam-se por serem oriundos de áreas rurais e principalmente de garimpo, eles não puderam frequentar uma escola fundamental na idade apropriada ou tiveram uma breve passagem por ela. Hoje a

maioria trabalha em subempregos e buscam, ainda que tarde, a alfabetização no intuito de alcançar algumas séries no sistema educacional brasileiro.

A nossa convivência com os alunos que freqüentam a EJA nos fez perceber que só alfabetizá-lo não garantirá o desenvolvimento que eles tanto almejam, pois o desejo maior é se preparar para o trabalho, adquirir autonomia e sucesso profissional, aprender técnicas que façam a terra melhorar a produção, integrar-se na sociedade e ser reconhecido pela história através de uma educação que “o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloca como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual” (CAMBI, 1999: 329).

É sobre a ótica da relação das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que procuramos entender que tipo de educação foi oferecida para esta modalidade no distrito de Bom Futuro, a fim de lançar um novo olhar acerca das propostas pedagógicas de (re) inclusão, pautadas principalmente em como os modos de interação devem atuar perante as diferenças regionais e intra-regionais desse público, na busca de propostas que não se caracterize apenas pela fixação do homem ao campo, mas que encontre meios de fazer com que ele também saiba atuar na sociedade urbana. Assim, buscamos um retrospecto histórico para esboçar aqui as principais políticas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos.

O descobrimento e a conquista do Brasil nos vincularam ao mundo ocidental e ao sistema capitalista, trazendo ao longo da história transformações que afetaram principalmente a parte da população adulta que não era alfabetizada. Desde a época Imperial, o Governo Federal foi, e ainda é, o principal responsável pela estruturação, financiamento e coordenação das campanhas e programas da alfabetização dos jovens e adultos no país, tendo como parceiros os governos estaduais, municipais e organizações sociais (BRASIL/MEC, 2001).

Conforme Ribeiro (1992), um dos objetivos da política colonial do século XVI ao XIX era mudar nosso regime comercial de mercantil para o capitalista. Para tanto, era necessário preparar pessoas com técnicas de leitura e escrita para exercerem funções de fiscalização, para lidarem com novas características comerciais resultantes da abertura dos portos, ou ainda para ocuparem cargos administrativos, ampliados a partir da instalação do governo português em território colonial. Neste cenário das necessidades reais do Brasil, nasce o ensino público, organizado para formar a elite colonial masculina, deixando de lado as mulheres, e a maioria da população negra, mestiça e indígena.

Para Ribeiro (1992), a insistência da Corte Portuguesa em restabelecer um monopólio comercial em seu benefício, gera um grande descontentamento interno que resulta na conquista de nossa autonomia política, consolidada com a Constituição de 1824, que no quesito educação faz referência em seu artigo 179 a uma educação primária e gratuita a todos. Porém, a primeira lei sobre uma educação gratuita foi oficializada em 1827 e limitava-se apenas às pessoas reconhecidas como cidadãs, reduzindo a clientela aos filhos dos homens livres (RIBEIRO, 1992: 44), trazendo uma herança dos tempos do Brasil Colonial e Imperial relatada por Soares da seguinte forma:

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isso valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes jovens e adultos. (SOARES, 2002: 44).

Dessa maneira, a partir de 1870, num contexto de reformas e debates, o sistema escolar chega de forma irregular e descontínua às camadas populares. A reforma Leôncio de Carvalho de 1878 apontava entre outras coisas, para a necessidade de criação de cursos

noturnos. Na década de 80 discutia-se a Lei Saraiva (aprovada em 1881), que restringia a participação direta dos adultos analfabetos nas eleições. Enquanto Almeida Oliveira, em 1882, debatia a importância da expansão das salas de aula para alunos adultos. Por outro lado, a elite intelectual se desenvolve graças à disponibilidade de capital causada principalmente pelo sucesso da cultura cafeeira (RIBEIRO, 1992).

Num cenário onde as mudanças políticas eram exigidas devido à nova estrutura social capitalista, a camada dominante do café e a classe média juntaram-se para proclamar a República. E, em 1891, influenciada pelas Constituições dos Estados Unidos e da França, é promulgada uma nova constituição brasileira que estabeleceu, dentre outras ações, o direito de voto para os homens alfabetizados maiores de 21 anos, excluindo os analfabetos, e iniciando também uma série de reformas na organização escolar que apenas expôs a ineficiência do sistema importado. “É assim que o problema do analfabetismo não pôde ser solucionado, [...] já que aumentou em números absolutos e, em 1920 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta” (RIBEIRO, 1992: 74).

Conforme Ribeiro (1992), o déficit educacional acumulado refletiu em propostas que visavam reorganizar a educação com ações que procuravam, por exemplo, separar a educação das crianças da educação de jovens e adultos.

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. (BRASIL/MEC, 2001: 19).

Segundo Soares (2002), uma reformulação na constituição de 1934, veio a oficializar a Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro, e pela primeira vez, o ensino primário é levado a esses sujeitos em caráter nacional, trazendo em seu artigo 150, parágrafo único, alínea “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934), sendo este dever do Estado e direito do cidadão.

Diante dos altos índices de analfabetismo, surgem idéias que parecem apropriadas para a reestruturação e difusão educacional perante as novas forças econômico-sociais, como o movimento Escola Nova, que se colocava como uma “[...] teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com a sociedade basicamente agrária [...]”, (RIBEIRO, 1992: 110). Sobre o prisma dessas novas idéias e perante a um crescimento que exigia o atendimento das aspirações individuais e sociais é outorgada a constituição de 1937, e “quanto à educação, mantém alguns princípios das anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual” (RIBEIRO, 1992: 114).

Com a dependência do capital internacional e dos conflitos imperialistas que nos levaram à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as políticas educacionais de formação de mão-de-obra ora destinadas às classes menos favorecidas, foram concentradas na reforma Capanema, através do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de Abril de 1942, que dentre as ações, organizou o ensino secundário e separou a educação das crianças da educação dos adultos. Assim, com o fim do conflito mundial foi promulgada a constituição de 1946 e “A ‘paz social’ seria conseguida pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas, o povo” (RIBEIRO, 1992: 132).

A partir de 1947, começaram a ser implantadas várias políticas públicas referente ao ensino e aprendizagem de jovens e adultos com ações diretas do Ministério da Educação, pois

nesse período “creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, [...]” (UNESCO, 2008: 24). A primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada no ano de 1947, tinha como objetivo promover a educação básica e a organização comunitária para a alfabetização dos maiores de 15 anos (FÁVERO, 2002).

Essa campanha de formação de massa estendeu-se às diversas regiões do país e tinha o objetivo de alfabetizar os adultos em 3 (três) meses, e ainda condensar o curso primário em 14 (quatorze) meses e depois iniciaria uma etapa direcionada à capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Com esse movimento foram criadas várias escolas supletivas pelo Brasil, movimentando a União, os Estados e os Municípios além de um grande efetivo de profissionais e voluntários. Apesar dos resultados significativos, as diversas críticas quanto ao modelo pedagógico adotado enfraqueceram tal movimento.

Em 1952, nasce a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que procurava promover uma educação de base para jovens e adultos do meio rural. Porém, as ações voltadas às comunidades rurais não alcançaram os resultados esperados e as taxas de analfabetos com 15 (quinze) anos ou mais “continuam a ser bem mais elevadas nas zonas rurais do que nas áreas urbanas, nas regiões Nordeste e Norte do que no centro-sul do país, afetando principalmente as populações mais pobres e os afrodescendentes” (UNESCO, 2008: 33).

Em 1958, nasce o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), criado com o objetivo de levar a educação através de programas de rádio em convênio com emissoras da Igreja Católica (FÁVERO, 2002). Logo após, em 1959 é publicado o Decreto nº 47.251, cujo objetivo foi organizar as campanhas existentes numa melhor estrutura administrativa e orçamentária, direcionando cada campanha para uma área de atuação, formando um único movimento de erradicação do analfabetismo na esfera federal, coordenados pelo Ministério da Educação, com recursos orçamentários consignados no orçamento da União.

Com o Decreto nº 47.251, a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, através da radiodifusão, cuidaria de melhorar o nível cultural da população, enquanto a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) era direcionada para o trabalhador do campo e por fim, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo atuaria nas áreas urbanas, formando uma tríade no combate ao analfabetismo da esfera federal. Apesar dos esforços, as campanhas não conseguiram atingir de maneira quantitativa e qualitativa as pessoas que precisavam de escolarização. E, no final dos anos 50 as críticas quanto à administração e a orientação pedagógica ficaram mais acentuadas.

Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. (BRASIL/MEC, 2001: 22)

Segundo Gadotti e Romão (2011), o novo paradigma baseava-se na compreensão da relação entre a problemática educacional e a problemática social, pois, se antes o analfabetismo era apontado como causa da pobreza e da marginalização dos indivíduos, ele passa a ser interpretado como consequência de uma estrutura social excludente, que levou esses indivíduos a uma situação de pobreza, sendo necessário, portanto, que o processo educativo para eles partisse de uma análise da realidade desses alunos, procurando identificar as origens de seus problemas e as possibilidades de superá-los.

Foi nessa expectativa, que Paulo Freire e outros intelectuais organizaram uma nova proposta pedagógica, pautada numa educação para a vida, capaz de influenciar a estrutura

social produtora do analfabetismo, além de provocar nos envolvidos mudanças nas práticas tradicionais de educação, principalmente naquelas direcionadas à Educação de Adolescentes e Adultos. “A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito” (UNESCO, 2008: 27).

Nesse contexto, surgem os movimentos de educação popular, cujo “O objetivo mais amplo era o de que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país. Para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados.” (RIBEIRO, 1992: 150). Momento esse, propício para a proposta pedagógica de Paulo Freire e seu grupo, que começaram a influenciar os principais programas de alfabetização, tendo o apoio dos educadores do Movimento de Educação de Base, ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, entre outros que passaram a exigir do Governo Federal uma coordenação nacional das iniciativas (BRASIL/MEC, 2001).

Segundo Fávero (2002), no início dos anos 60, surgem os principais movimentos de educação de adultos. Dentre eles destacam-se: o Movimento de Cultura Popular (1960), nascido no Recife; a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961), criada em Natal; o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), criado pela CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil); o Centro Popular de Cultura – CPC (1961), e a Campanha de Alfabetização (1962) ambos criados pela UNE (União Nacional dos Estudantes); e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962), criada por profissionais recém-formados e estudantes universitários.

A proposta de Paulo Freire influenciou na criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em janeiro de 1964, e tinha a pretensão de atender cinco milhões de pessoas até 1965. Porém, segundo Ribeiro (1992), devido ao golpe militar em abril do mesmo ano, o plano é interrompido. Paulo Freire é exilado, e os demais programas de alfabetização paralisados. Nessa época, foi permitida apenas a implantação de programas de alfabetização de adultos que expressassem as novas determinações governamentais. Assim, em oposição às idéias freirianas, surgiu em 1965 a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), e em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBREAL.

[...] os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização. (BRASIL/MEC, 2001: 25).

Se antes de 1964, os programas de alfabetização de jovens e adultos almejavam o controle político da população, com o MOBREAL, vincula-se à sua causa a participação do indivíduo na vida econômica, “[...] não significa participação efetiva nos lucros e sim a possibilidade de emprego como assalariado em um novo modelo de acumulação acelerada do capital internacional” (RIBEIRO, 1992: 168). Desvinculado do Ministério da Educação, com recursos financeiros expressivos e contando com Comissões Municipais na execução das atividades, o MOBREAL expande-se pelo território nacional numa campanha massiva de alfabetização, durante a década de 1970.

Contudo, de acordo com Soares (2002), a falta de uma política continuada e consistente voltada para a alfabetização de pessoas com quatorze anos ou mais, ainda contribuía para com o aumento de analfabetos. Então, para atender a essa parcela excluída, foi promulgada a Lei nº. 5.692/71 e o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699 de 1972,

que entre outras ações, criava o ensino supletivo e estabelecia o acesso à educação para essas pessoas, com certificações através de exames de 1º grau para os menores de 18 (dezoito) anos e de 2º grau para os maiores de 18 (dezoito) anos, além de ampliar as vagas para cursos profissionalizantes, a fim de formar uma mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional.

Mesmo com a forte repressão do governo militar, grupos adeptos às propostas de Paulo Freire prosseguiram com as experiências de alfabetização de adultos, marcando um período de conflitos entre Estado e Movimentos Sociais. Segundo Fávero (2002), com uma demanda maior que sua capacidade de atendimento, enfrentando dificuldades administrativas e pedagógicas, resultantes também da abertura política na década de 80, o programa do governo militar não consegue solucionar os problemas do analfabetismo entre os adultos, enquanto os projetos de alfabetização promovidos pela oposição se ampliavam e conquistavam autonomia em relação ao MOBREAL, levando este à extinção.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas. (BRASIL/MEC, 2001: 27).

Durante sua vigência, a Fundação Educar ocupou um importante papel na condução das políticas de alfabetização e pós-alfabetização junto às secretarias municipais, organizações civis e movimentos sociais de educação popular, ganhando mais respaldo com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, reconhece os esforços dos movimentos sociais em prol da educação pública e de qualidade para todos. Seu artigo 208 determina a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Atendendo aos reclamos da sociedade, a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. (UNESCO, 2008: 29).

Apesar do contexto constitucional favorável à educação de jovens e adultos, e do governo brasileiro ter assinado a Declaração de Educação Básica para Todos (crianças, jovens e adultos) em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), as políticas educacionais acabaram sendo direcionadas para a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental (UNESCO, 2008).

Diante desse cenário, em 1990, a Fundação Educar é extinta e surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir em 70% o índice de analfabetismo em 5 (cinco) anos. Para alcançar essa meta, criou-se uma Comissão para elaborar as diretrizes que serviriam de base para as políticas nacionais de alfabetização, na qual Paulo Freire é chamado para coordenar. Porém, a falta de recursos levou o programa a ser encerrado em menos de 1 (um) ano. Além da comissão, Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e cria, em 1989, o MOVA/SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) com a parceria da sociedade civil e do Estado (GADOTTI, 2008).

Considerando o exemplo de união entre a esfera pública e a sociedade civil, embasado na concepção de uma educação libertadora e emancipatória de jovens e adultos, e no fomento dos movimentos educacionais populares, o Projeto MOVA/SP inspira em 2003, o projeto MOVA/Brasil, que em 2013 chega à marca de dez pólos instalados num cenário onde há altas taxas de analfabetismo, como nos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe, dando continuidade ao legado de Paulo Freire iniciado no final dos anos 80 e início dos anos 90 (GONZAGA, *et al*, 2013).

Durante o ano de 1996, o Governo Federal, lançou a Campanha Comunidade Solidária. Uma proposta que afrontava as práticas de construção social da Educação de Jovens e Adultos, e defendia que a educação é um direito humano ao longo da vida. A campanha focava na alfabetização de jovens entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos, e tentava reduzir os índices de analfabetismo somente nos municípios que tivessem taxas acima de 55% (SOARES, 2002). Em dezembro de 1996, sobre a influência de movimentos sociais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 é promulgada e traz na Seção V as normas para o efetivo acesso e continuidade dos alunos desta modalidade.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...]. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. [...] (BRASIL, 1996).

Em 1997, aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, um importante encontro sobre educação de adultos, o CONFINTEA V (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Para a participação do Brasil no evento, foram organizados encontros municipais, estaduais, regionais e um seminário nacional em Natal /RN em 1996. Desse último momento, resultou a construção de um documento de diagnóstico da EJA no Brasil.

Apesar da importância do documento gerado no seminário nacional de 1996, o governo não o reconheceu e apresentou outra análise na Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe em 1997. Assim, junto com outros países, o governo brasileiro assinou a Declaração de Hamburgo, um documento que marca o compromisso dessas nações, em fomentar ações concretas em investimentos sociais para garantir a educação para vida toda, no intuito de transformar o tratamento dado, e dispensado até então, à Educação de Jovens e Adultos (SOARES 2004).

Esses documentos e declarações passaram a formar o alicerce na construção das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Outro documento importante na história da EJA foi o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), pois além de conferir à escola a função reparadora de ajudar a superar as injustiças praticadas nesta modalidade, atribuía a ela também a função equalizadora, ao reconhecer que os estudantes não são iguais, em seus níveis de escolarização, em seus modos de compreender ou assimilar conteúdos, e por fim, a função qualificadora que envolve situações que vão das ações educativas até a maneira como a escola faz sua administração.

Em 2004, o Governo Federal cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de gerenciar os programas de apoio para esta modalidade, e cria o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) vinculado à SECAD (UNESCO, 2008).

A SECAD, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. (BRASIL/MEC/SECAD, 2014: 1).

Em 2011, são incorporadas à SECAD as ações da Educação Especial, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Lembrando que antes, em 2003, é criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e em 2007, o Governo Federal incluiu esse programa no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) e no mesmo ano, por meio do Decreto nº 6093, reorganiza e expande seu atendimento, “[...] visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, [...]” (BRASIL, 2007).

Atualmente o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), atende os municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, com investimentos em bolsas e em formação continuada para os alfabetizadores e coordenadores, além de fornecer material didático através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Alfabetização de Jovens e Adultos. O PBA, está vinculado ao Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), que forma um banco de dados com informações dos Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa), que é alimentado pelas secretarias parceiras, com informações sobre os alfabetizandos, os bolsistas, as turmas e os coordenadores, permitindo avaliar a eficácia do programa (BRASIL/MEC, 2014a).

Além da DEJA/SECADI/MEC, outras secretarias passaram a desenvolver atividades voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Entre elas, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que a partir de 2005, opera com os programas Escola de Fábrica, destinado à capacitação profissional de jovens entre 15 (quinze) e 21 (vinte e um) anos, que não terminaram o ensino básico, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este último consiste na oferta de ensino fundamental e médio articulados à formação profissional básica ou técnica, mas sem perder o ideário humano e social.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL/MEC/SEPT/PROEJA, 2007: 13).

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Presidência da República, instituiu em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), destinado à elevação da escolaridade e qualificação profissional para jovens entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, desempregados e que não haviam concluído o ensino fundamental. Além de auxílio financeiro este programa segue o modelo pedagógico integral e acelerado, e adota o regime de progressão continuada, no qual o aluno cumpre 75% das aulas no sistema presencial e os outros 25% não presenciais, ou seja, à distância (BRASIL/MEC, 2014b).

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) atua, desde 1998, com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), nas modalidades de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensinos técnicos profissionalizantes e na formação de educadores

através de parcerias com universidades que trabalham junto aos movimentos sociais na oferta de cursos superiores e de especialização. “No caso da alfabetização e do ensino fundamental, o programa acolhe também os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo INCRA” (UNESCO, 2008: 48).

A fim de melhorar os índices educacionais, o Governo Federal centralizou sua política educacional no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se constitui numa série de medidas visando reverter o baixo desempenho do sistema de ensino básico detectado através do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), onde os Estados e Municípios com baixos índices podem aderir às diretrizes de melhorias de qualidade a serem alcançadas até 2022 e receberem verbas e apoio técnico para a manutenção de seus programas, “O PDE não prevê novas medidas para a educação de jovens e adultos, incorporando ações já em curso, destinadas à alfabetização, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado [...]” (UNESCO, 2008: 45).

Foram muitas as tentativas de solucionar os problemas da Educação de Jovens e Adultos. Após vários debates e consultas públicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CBE) apresentou o Parecer nº 23 de outubro de 2008, com as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tratando das características de duração, da idade mínima para ingresso e certificação nos exames, além da possibilidade de esta ser desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL/MEC/CNE/CBE, 2008).

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a SECADI e o Fórum EJA, convocaram os estados, municípios e segmentos sociais a realizarem encontros estaduais, regionais e nacional, para a criação do Documento Base Nacional, sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, que foi apresentado na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), no Brasil, em dezembro de 2009, na cidade de Belém do Pará. Esse encontro determinou objetivos para a próxima década, que serviriam de alicerce às políticas públicas direcionadas para a modalidade EJA entre os países signatários que visavam uma educação voltada para a redução das desigualdades sociais.

O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO (UNESCO, 2010:3).

Em 2010, foram realizados encontros municipais, estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, com o tema: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Nessa conferência, após avaliação dos programas existentes, verificou-se a necessidade de construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) planejado, que orientasse e organizasse todas as ações e programas educacionais desenvolvidos pelos diferentes órgãos e secretarias públicas e que servisse de mediador entre as organizações sociais, o Estado e o setor produtivo.

A Conae constituiu-se, assim, num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a

formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020. (BRASIL/MEC/CONAE, 2010: 12).

Entre os resultados alcançados pela CONAE, está o norteamento do projeto de lei ordinária (PLO) nº 8035/2010. Segundo BRASIL/MEC/CONAE (2014b), a próxima edição da CONAE, acontecerá no período de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília, e terá como tema central: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (BRASIL/MEC/CONAE, 2014: np.)

O panorama apresentado até aqui, nos mostra que, muitas foram as ações em favor da Educação de Jovens e Adultos, principalmente após sua institucionalização no sistema educacional brasileiro, fosse através de parcerias entre a DEJA/SECADI/MEC com os estados, municípios e a sociedade civil, ou nas propostas pedagógicas que orientaram para o diálogo com as dimensões do mundo do jovem e do adulto, buscando flexibilizar tempos e espaços, entre outras possibilidades.

Considerando o Brasil, um país de dimensões continentais, precisamos entender como as políticas educacionais, nos seus mais diversos níveis, se articularam com as esferas estaduais e municipais, para assim chegar às regiões mais longínquas de nossa nação.

#### **2.4.1 A Educação de Jovens e Adultos no sudoeste da Amazônia**

A partir do contexto brasileiro, as políticas educacionais também encontraram uma forma de chegar ao espaço do sudoeste amazônico, uma região, ainda nos tempos atuais, considerada tão distante dos grandes centros urbanos, onde a maioria de sua população necessita de qualificação e formação para se desenvolver social, cultural e economicamente.

Conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos na região do sudoeste da Amazônia nos remete ao entendimento de como as políticas educacionais nacionais para esta modalidade foram absorvidas e incorporadas aos programas de governo no Estado de Rondônia e na região do Vale do Jamari, onde estão localizados o município e o distrito local de nosso estudo de caso. O recorte geográfico assim foi feito, por entendermos que houve uma relação mútua entre esses diversos espaços, constituídos basicamente pelos mesmos motivos de migração e de desenvolvimento social e econômico.

##### **2.4.1.1. A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Rondônia**

As iniciativas no campo educacional, na Amazônia Ocidental, seguiram as tendências de profissionalização, impostas pelo sistema capitalista. Apesar das muitas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, fomentadas pelo Governo Federal do Brasil, as primeiras ações nesta modalidade, no Estado de Rondônia, datam de 1923 e foram implantadas pela iniciativa privada, no município de Guajará-Mirim, na época pertencente ao Estado do Mato Grosso. Eram cursos que funcionavam em escolas no formato de ensino supletivo (LIMA, 1988).

No período que precede a 1923, o ensino era realizado pelos religiosos, quando em missões, ensinavam a escrita, a leitura e a matemática aos índios. Em 1913, foi criada a primeira escola pública municipal de ensino regular, na cidade de Santo Antônio do Alto

Madeira<sup>10</sup>, ainda Mato Grosso, (hoje Bairro de Porto Velho). Quanto à Educação de Jovens e Adultos, não havia preocupação com a implantação da modalidade, pois, os seringueiros donos do dinheiro e da terra, mandavam seus filhos estudarem nas capitais ou na Europa, enquanto os seringueiros se isolavam na mata para extrair o látex.



**Figura 1 - Cidade de Santo Antonio do Alto Madeira, 1915.**

Fonte: Palitot (2014).

Devido à crise econômica na região, a partir de 1929, ocasionada pela desvalorização do látex no mercado internacional, as escolas que se arriscavam na Educação de Jovens e Adultos tinham vida curta. Poucas foram as exceções, entre elas as Escolas Salesianas (Colégio Dom Bosco), comandada por Dom Xavier Reis, bispo da Igreja Católica, que confiou ao engenheiro português Pedro Renda a tarefa de construir a Congregação Salesiana, reconhecida como Ginásio Dom Bosco pelo Governo Federal em 1945, além do Instituto Nossa Senhora do Calvário, em Guajará-Mirim, na década de 1940, que ofereciam cursos profissionalizantes, na área de oleiro, ladrilheiro e criação de aves e animais de pequeno porte (LIMA, 1988), (TEIXEIRA e FONSECA, 2003) e (GOMES, 2007).



**Figura 2 - Colégio Salesiano, 1935.**

Fonte: Palitot (2014).

---

<sup>10</sup> Mais antigo município incorporado ao Estado de Rondônia, era onde se concentrava toda borracha extraída dos Rios Beni, Mamoré, Guaporé e claro o Rio Madeira, gerando grande movimento em moeda inglesa, libra esterlina, além de ser o lugar onde os trabalhadores da ferrovia iam buscar diversão (GOMES, 2013).

Em 1943, a região denominada Alto Madeira, foi elevada à categoria de Território Federal e recebe o nome de Território Federal do Guaporé<sup>11</sup>. Ao Território foram incorporadas as áreas desmembradas dos Estados do Mato Grosso e do Amazonas. Sob a administração da União, a educação ficou a cargo da Secretaria de Divisão de Educação que criou para o território o Departamento de Educação e Cultura. Devido aos altos índices de analfabetismo, as ações de alfabetização nesta região passaram a ser desenvolvidas em Centros de Ensino que ofereciam cursos de escrita, leitura e cálculos às pessoas com quinze (15) anos ou mais, analfabetas ou semi-analfabetas (LIMA, 1988) e (GOMES, 2007).

Os cursos eram ministrados no período noturno, divididos em três módulos, e a passagem de um módulo para outro era feita mediante a aprovação nos exames elaborados pela Divisão de Educação. A cada módulo concluído o aluno recebia um certificado e ao completar o terceiro módulo lhe era entregue o diploma de conclusão de curso. Em lugares sem energia elétrica, a iluminação era por conta de lâmpões dos alunos. O programa de ensino contemplava as disciplinas de português, matemática, educação moral, cívica e sanitária.

Na década de 50, a extração de cassiterita e pedras preciosas, e o incentivo ao cultivo de cacau e café, atraíram milhares de pessoas para a região. Nesse período o governo instala na cidade de Pimenta Bueno, antes pertencente ao Estado do Mato Grosso e agora município do Território Federal de Rondônia<sup>12</sup>, uma escola primária para atender os filhos destes migrantes que ficavam alojados em pequenos arraiais. A partir de então, várias instituições educacionais vão sendo criadas, entre elas as Escolas Técnicas de Comércio, Estudo e Trabalho e o Ginásio Brasil com cursos diurnos e noturnos, além do Centro Profissional Marechal Rondon, que oferecia cursos técnicos aos jovens e adultos, e era mantido pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) (LIMA, 1988) e (TEIXEIRA & FONSECA, 2003).

A descoberta de novas jazidas de cassiterita e a distribuição desordenada de terras pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) intensifica o fluxo migratório no Território de Rondônia entre as décadas de 70 e 80. Para ter educação, os colonos assentados, construía barracos e selecionavam entre eles as pessoas que tinham o maior nível de escolaridade para serem os professores, e estes faziam a distribuição das séries e as matrículas dos alunos, forçando o Governo do Território a oficializá-las e estruturá-las.

Com a expansão dos programas de alfabetização e educação em massa, em 1969 chega ao Território de Rondônia o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com o objetivo de alfabetizar pelo menos 40% da população com 15 (quinze) anos ou mais. O programa expandiu suas salas da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental, por toda a região. Mais à frente em 1977, cria-se também o Centro de Estudos Supletivos (CES), que oferecia Suplência de Educação Geral em nível fundamental e médio, além de Exames de Educação Geral nos mesmos níveis e Curso Profissionalizante para Magistério (LIMA, 1988).

O sistema modular instrucional e semestral adotado pelos Centros de Estudos Supletivos (CES), mais contribuíram para o aumento da evasão escolar do que para a certificação. Isso se deu principalmente pela falta de autonomia e adaptação dos alunos perante o sistema modular. Paralelamente, a forte repressão militar, sobre os movimentos sociais de alfabetização de adultos, agravava a situação para aqueles que não conseguiam

---

<sup>11</sup> Decreto Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú.

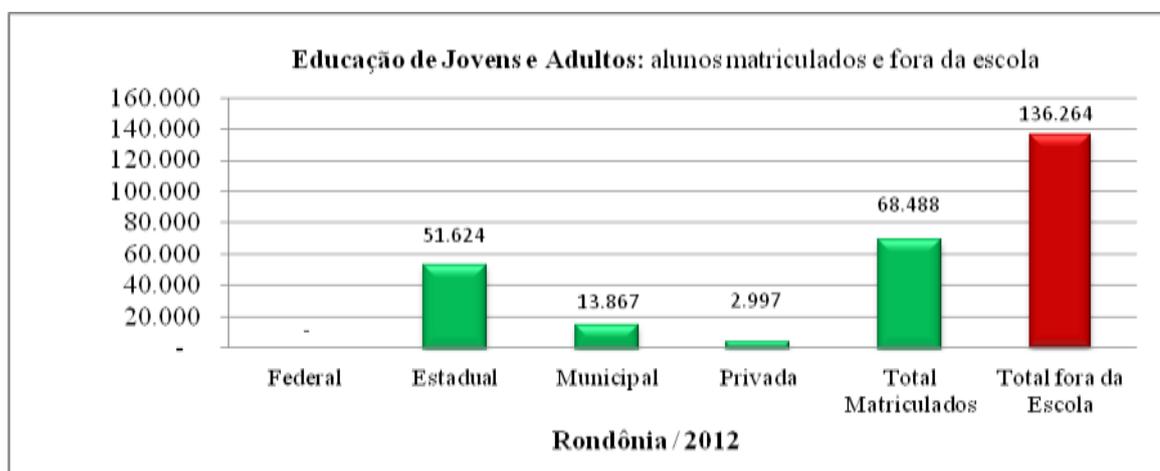
<sup>12</sup> O Decreto Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956, muda o nome da região de Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia em homenagem ao Marechal Cândido Mariano Rondon.

estudar na idade apropriada, no agora Estado de Rondônia<sup>13</sup>. Nos anos 80, o fim do MOBREAL (1985), abertura política e a descentralização dos processos de financiamentos para esta modalidade, colaboram para que as experiências paralelas de alfabetização ganhassem corpo no Estado. (LIMA, 1988), (SOARES, 2002), e (BRASIL/MEC, 2001).

Nos anos 90, a Educação de Jovens e Adultos ganhou importância internacional, com a CONFINTEA V (Conferência Internacional de Educação de Adultos), organizada pela UNESCO. Esta, por sua vez abriu uma discussão nacional sobre a modalidade por intermédio do Fórum EJA Estaduais, na qual, a partir de 2003, o Estado de Rondônia passa a participar, criando o Fórum Rondoniense de EJA (FREJA). No contexto da descentralização, a partir de 1999, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é implantado em Rondônia, nas modalidades de alfabetização, ensino fundamental e superior em Pedagogia da Terra em parceria com a da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Especificamente a finalidade estava em escolarizar os jovens e adultos dos assentamentos da Reforma Agrária em Rondônia oferecendo o ensino do 1º segmento do ensino fundamental de 1ª à 4ª série; capacitar a equipe formadora do projeto, educadores, alunos bolsistas e coordenadores locais que atuarão diretamente com os beneficiários do Projeto, oferecendo-lhes subsídios teóricos – metodológicos e momentos de reflexão e avaliação sobre a sua prática pedagógica [...] (CRUZ, 2014: 3).

As diversas ações na EJA resultaram na matrícula inicial de 68.488 (sessenta e oito mil, quatrocentos e oitenta e oito) alunos, nos seguimentos presenciais e semipresenciais no ensino fundamental, médio, regular, profissional e especial, em 2012, no Estado de Rondônia, mas não conseguiram alcançar os 136.264 (cento e trinta e seis mil, duzentos e sessenta e quatro) analfabetos que ficaram fora da escola, no mesmo ano, conforme o gráfico a seguir:



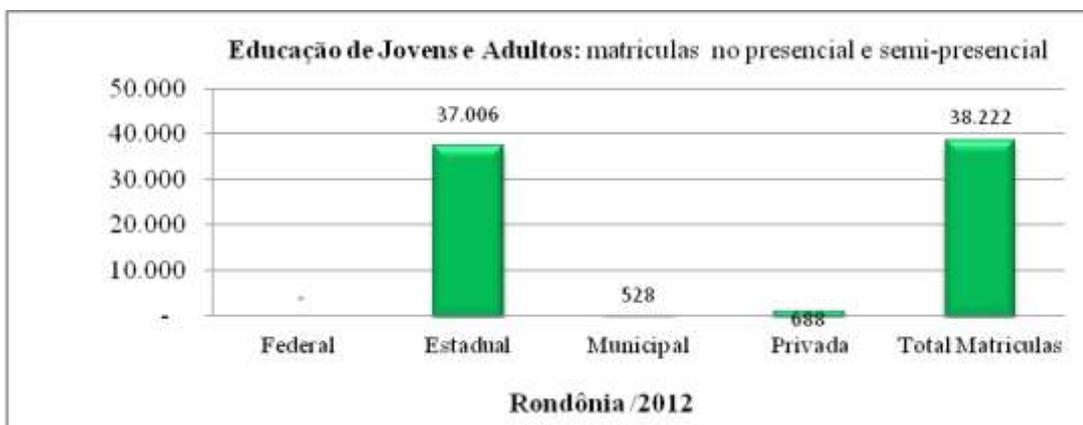
**Gráfico 1** - EJA, 2012, matriculados X fora da escola.

Fonte: (INEP, 2014) e (IPEA, 2014)

Ao analisar o censo educacional que compôs o gráfico acima, verificamos que a Esfera Estadual é a que mais atende os Jovens e Adultos, notamos que o oferecimento do ensino médio nas modalidades presencial e semipresencial (modular a distância) e do ensino

<sup>13</sup> Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências.

fundamental na modalidade semipresencial (modular a distância) adotado pelo Governo do Estado, representa 71,68% do total de matrículas efetivadas na educação de jovens e adultos no ano de 2012 pelo Governo do Estado de Rondônia. A partir daí temos o gráfico abaixo.



**Gráfico 2** - EJA, 2012, matrículas presencial e semi-presencial.

Fonte: INEP (2014)

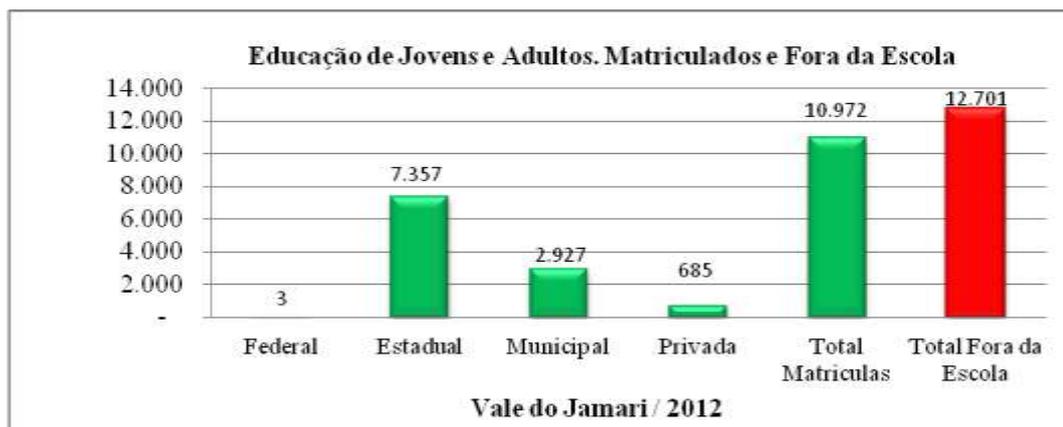
#### 2.4.1.2. A Educação de Jovens e Adultos no Vale do Jamari

Com o objetivo de organizar o contingente populacional que migrou para o Estado de Rondônia em decorrência dos projetos de assentamento do INCRA, a partir de 1979, o Governo Federal dividiu o estado em quatro Territórios<sup>14</sup>, dentre eles está o Território Vale do Jamari. Os processos migratórios, ocorridos entre os anos 70 a 90, trouxeram para o Território uma grande quantidade de pessoas maiores de 30 (trinta) anos sem alfabetização, onde a falta de estruturas e recursos humanos para o funcionamento de escolas agravou a situação daqueles que queriam e precisavam estudar.

Atualmente as escolas estaduais e municipais situadas no Vale do Jamari oferecem transporte escolar, uniforme, merenda e material didático, e cursos nos períodos matutino, vespertino e noturno, facilitando a vida daqueles que estão em locais distantes da escola. Porém, os baixos padrões de funcionamento de algumas escolas e o transporte precário, têm contribuído para o aumento das taxas de reprovação e evasão escolar, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (RIOTERRA, 2013).

Analisando o censo educacional de 2012 sobre a modalidade EJA no Vale do Jamari, encontramos o registro de 10.972 (dez mil, novecentos e setenta e duas) matrículas nas esferas federal, municipal e estadual, nos segmentos presenciais e semipresenciais, no ensino fundamental, médio, regular e especial. Contudo, esse é um registro um tanto distante dos 12.701 (doze mil, setecentos e um) analfabetos que ficaram fora da escola no mesmo ano. Observe o gráfico abaixo:

<sup>14</sup> A partir de 2003, foram realizados estudos sobre a criação de territórios rurais e após mapeamento sobre identidades econômicas, sociais e ambientais, foram criados os Territórios: Madeira Mamoré, Central, Rio Machado e Vale do Jamari (OLIVEIRA, 2007).



**Gráfico 3** – EJA, Vale do Jamari, 2012: matriculados X fora da escola.

Fonte: IPEA (2014) e INEP (2014).

Sobre um recorte espacial mais delimitado, temos Ariquemes, o principal município no Vale do Jamari, sede do nosso estudo de caso. Com a evolução urbana decorrente dos projetos de colonização Burareiro e Marechal Dutra em 1975, chegam ao município de Ariquemes seringueiros, trabalhadores rurais e urbanos em busca de um pedaço de terra. Entre os que vieram, muitos eram graduados, mas também havia um grande número de analfabetos. Em 1996, havia cerca de 42,5% na faixa etária de 50 (cinquenta) anos ou mais, e uma média geral de 13,9% da população com 15 (quinze) anos ou mais era analfabeta (CEEJAAR, 2013), (IPEA, 2014) e (RIOTERRA, 2013).

A explosão demográfica gerou uma demanda cada vez maior por educação, as poucas escolas no município não ofereciam a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para atender a esta clientela implantou-se, a partir de 1980, a modalidade supletiva, através dos Exames de Educação Geral (EEG), nos níveis de 1º e 2º graus, o MOBRAL, além do Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos. E para regularizar a escolarização dos que não tinham documentos que comprovassem sua escolaridade, implantaram-se os Exames de Suplência de 1ª à 4ª série a partir de 1982 (CEEJAAR, 2013).

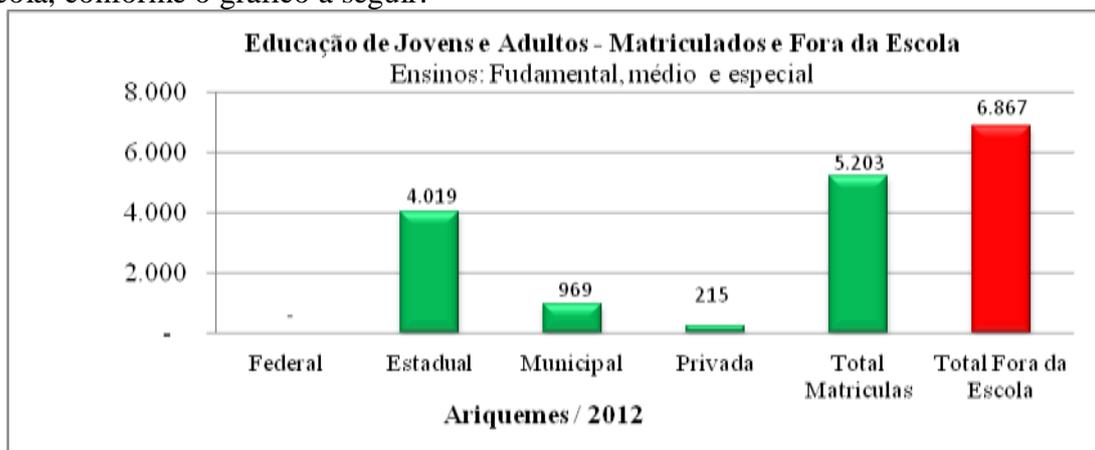
Nesse contexto, em 1983, surge em Ariquemes o Centro de Estudos Supletivos (CES), somando aos programas existentes, o Sistema Modular – Ensino de Educação à Distância através de módulos e os Exames Profissionalizantes em diversas áreas com certificação a nível técnico. Porém, em 1997, a modalidade profissionalizante é extinta, ficando apenas os cursos Seriado Semestral, Telensino, Modular, Circulação de Estudos<sup>15</sup> e Exames Gerais (Provão), que atendiam a comunidade urbana e rural, além do Centro Sócio Educativo de Ariquemes (CESEA) e da casa de detenção.

Atualmente em Ariquemes, a Educação de Jovens e Adultos é promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no regime regular presencial no nível fundamental e pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no nível médio, no regime regular presencial e sob a estrutura de séries, com exceção dos Centros de Estudos Supletivos, hoje denominado Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Ariquemes

<sup>15</sup> Entende-se por circulação de estudos o processo no qual o estudante nos anos, etapas, ou outras formas de organização com terminalidade de nível de ensino, foi retido em determinados componentes curriculares, respectivamente, no 8º ano escolar do ensino fundamental da EJA ou 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e EJA, eliminando-os posteriormente em outra modalidade de ensino. (BRASIL/CIE/SCAGE/GE/SEDUC-RO, 2013:56)

(CEEJAAR), que além dessas modalidades, atente também a alfabetização de presidiários, no regime semipresencial modular a distância, e o ensino fundamental e médio (CEEJAAR, 2013).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos no município de Ariquemes, analisando o censo educacional de 2012, encontramos o registro de 5.203 (cinco mil, duzentos e três) matrículas nas esferas federal, municipal e estadual, na área urbana e rural, nos seguimentos presenciais e semipresenciais, no ensino fundamental, médio, regular, e especial, restando ainda um total de 6.867 (seis mil, oitocentos e sessenta e sete) analfabetos que ficaram fora da escola, conforme o gráfico a seguir:



**Gráfico 4** – Ariquemes, EJA, alunos matriculados e fora da escola, 2012.

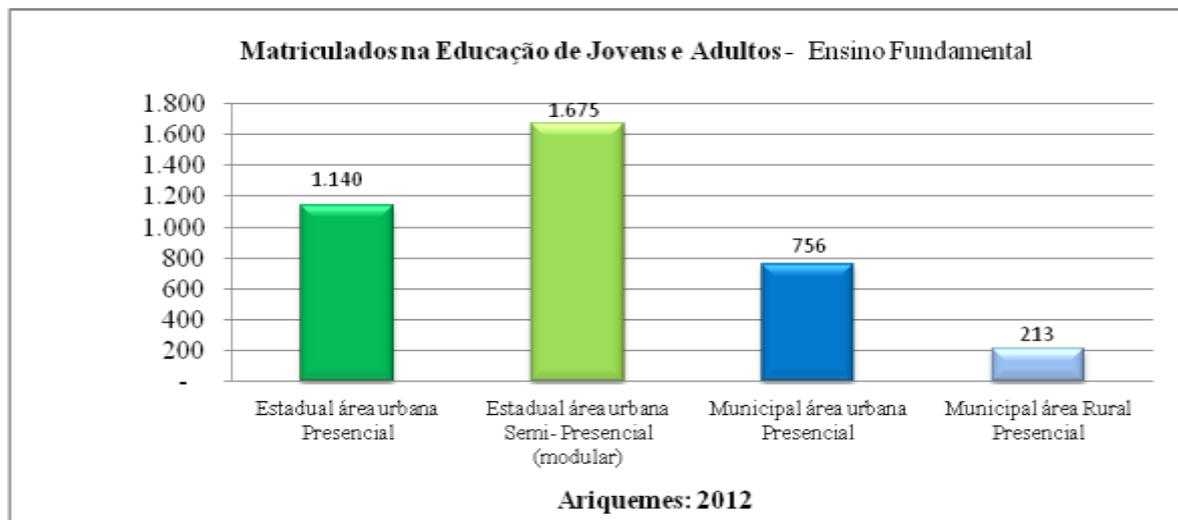
Fonte: IPEA (2014) e INEP(2014).

Uma questão relevante referente à Educação de Jovens e Adultos no município de Ariquemes, é que não há escola ofertante de ensino médio na área rural para esta modalidade. Conforme informações da coordenação municipal e estadual, o que ocorre em algumas comunidades rurais é uma parceria entre o estado, associações civis e escolas municipais que cedem espaços vazios em igrejas, ou nas próprias escolas. Então, os alunos podem se matricular numa escola de ensino médio regular na área urbana e o Estado envia professores e secretários (as) ou realoca professores do município que já lecionam na escola rural, com carga horária incompleta, para ministrar aulas a essas turmas. Assim, os alunos fora da faixa etária que desejam fazer o ensino médio, misturam-se com os alunos em idade ideal, causando, na maioria das vezes, uma situação de conflito, devido à diferença etária existente entre eles, segundo o relato das coordenações no município.

O cenário descrito acima não difere do que acontece na comunidade do Distrito de Bom Futuro. Lá, a secretária da escola estadual precisa utilizar o espaço da secretaria da escola municipal e os alunos do ensino médio regular, estudam num salão cedido pela Igreja próximo à escola. Outra questão importante na Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais rurais de Ariquemes, é que elas quando oferecem essa modalidade é apenas para o ensino fundamental no primeiro e segundo segmentos do sistema presencial, e a maioria dos alunos egressos dessas turmas não consegue dar continuidade a seus estudos, principalmente devido à obrigatoriedade da frequência diária, segundo informações da direção da Escola do Distrito.

Somando esse contexto, à necessidade de formação dos que moram em área urbana, seja para se colocar no mercado de trabalho, ou por necessidade familiar, obtemos altos índices de matriculados na Educação de Jovens e Adultos nas formas presencial, semipresencial modular (a distância) para o ensino fundamental, ofertado pelo Estado em

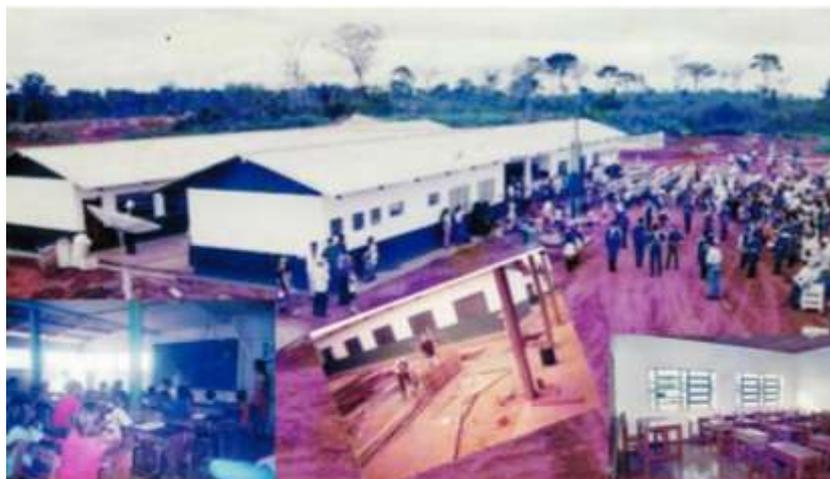
relação aos matriculados na área urbana e rural municipal, de acordo com censo educacional de 2012 (INEP, 2014), interpretado no gráfico a seguir:



**Gráfico 5** – Ariquemes. EJA, matrículas no ensino fundamental: urbano e rural, 2012. Fonte: IPEA(2014) e INEP (2014)

Direcionando a Educação de Jovens e Adultos para o Distrito de Bom Futuro, onde está o espaço de realização de nosso estudo de caso, veremos que a Escola Municipal de Ensino fundamental Padre Angelo Spadari do Distrito de Bom Futuro, das 9 (nove) escolas rurais do Município de Ariquemes, está entre as 3 (três) que oferecem a modalidade EJA.

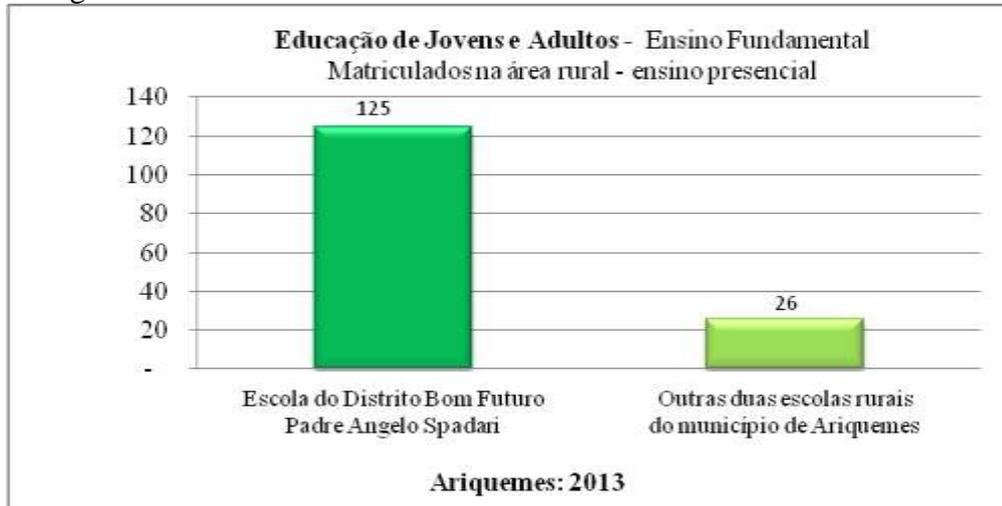
Criada em 1997, com o objetivo de erradicar o trabalho infantil no distrito, logo se percebeu, que para tanto seria necessário oferecer educação para os Jovens e Adultos analfabetos que viviam na região de garimpo, principalmente os responsáveis pelas crianças trabalhadoras, pois, segundo a direção, entendeu-se que características negativas decorrentes da falta de formação, se refletiam diretamente na frequência e no aprendizado das crianças matriculadas na escola. Assim, a partir de um barraco de madeira começam as atividades escolares. Entre 2000 e 2007, a escola passou por reformas e ampliação em vários espaços, tanto na parte administrativa (cozinha, biblioteca, auditório) como nas salas de aulas, entre outros pavilhões.



**Figura 3** - Do canto inferior direito, sala de aula em 1995, operários trabalhando e sala de aula 2013, ao fundo Inauguração da primeira reforma em 1997.

Fonte: Acervo da escola.

Com a nova estrutura em funcionamento, a Escola passou a atender cerca de 1.400 (um mil e quatrocentos) alunos vindos dos vários lotes (sítios) e fazendas da região e se consolidou como a escola rural municipal que mais atende alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Ariquemes, matriculando em 2013, cerca de 150 (cento e cinquenta) alunos na modalidade no ensino fundamental, conforme dados do INEP (2014), representados no gráfico a seguir.



**Gráfico 6** – Matriculados na Escola Padre Angelo Spadari X Matriculados nas outras escolas rurais de Ariquemes no ano de 2013.

Fonte: INEP (2014).

Analisando o gráfico acima, verificamos que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, representam 79,2% de todas as matrículas efetivadas nesta modalidade, no ensino fundamental no ano de 2013, na área rural no município de Ariquemes.

Após a contextualização sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos no espaço que compete desde a formação do Estado de Rondônia e a sua divisão nos territórios que hoje comandam partes peculiares de sua economia, podemos compreender melhor como os protagonistas dessa pesquisa, nossos alunos em EJA no contexto da Escola Municipal Padre Angelo Spadari, se comportam frente às políticas educacionais nacionais destinadas à modalidade.

Sabemos que não se pode refletir sobre as políticas da Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-la diretamente à forma como a comunidade, para a qual ela se destina, está estruturada. Para tanto, é necessário que se utilize de estratégias que nos orientem quanto ao contexto deste objeto de pesquisa. Dessa forma, apresentamos no tópico seguinte os métodos de pesquisa que nos levaram a conhecer a realidade da Educação no estado, na cidade, no distrito e na escola onde os atores foco de nosso estudo de caso estão situados. A extensa trajetória que nos levou até ao ponto chave de nosso trabalho, nos fez compreender as relações desses sujeitos com os cursos ofertados pela escola e suas perspectivas de profissionalização, para então, em outro momento, partimos para a análise de como os modos de interação embasados nesse contexto, em convergência com as teorias políticas e pedagógicas apresentadas neste estudo, poderão ajudar na modelagem de cursos a distância para alunos de EJA em áreas rurais e região de garimpo. É esse o caminho que apresentaremos a seguir.

### 3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A evolução das tecnologias tem causado mudanças em toda esfera de comportamento social, nas instituições e nas pessoas, imprimindo um ritmo de atualização contínua em suas práticas e processos, na tentativa de fazer o indivíduo ter sucesso ou apenas não ser excluído do mercado globalizado (CASTELLS, 1999). Outro desafio imposto pela sociedade contemporânea está na necessidade que as pessoas têm de melhorar os níveis de aprendizagem para realizar tarefas simples, como pegar um ônibus, utilizar um caixa eletrônico, anotar um recado, ou acompanhar as atividades escolares dos filhos, entre outras. Essas questões ganham uma dimensão muito maior quando partem do olhar de quem nunca pôde frequentar uma escola, e hoje, é simplesmente chamado de analfabeto.

Sabemos que existem políticas e ações inclusivas nas mais variadas esferas do governo e movimentos sociais que tentam trazer os sujeitos excluídos da comunidade globalizada para a escola, a fim de inseri-los no mundo dos alfabetizados. Diante desse quadro, nos questionamos: como essas ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos têm chegado àquelas pessoas que estão em área rural? E uma vez que nos encontramos numa região que nasceu a partir da exploração de borracha, madeira e minérios, caso essas ações cheguem, elas atenderão às perspectivas dos alunos que as procuram?

Na busca de respostas para tais questionamentos, traçamos um plano<sup>16</sup> que se iniciou com uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (SEMED)<sup>17</sup> no ano de 2012. Lá, fomos apresentados ao responsável pela EJA no município, que está na função há mais de 15 (quinze) anos. Com a experiência dessa coordenação pudemos rascunhar os passos sobre um caminho que nos levou às respostas para tantas indagações. A cada visita, histórias e documentos nos eram apresentados, até que a coordenação nos sugeriu que o estudo fosse realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, por ser a principal escola em EJA na área rural da região.

Interessante ressaltar que, até então, a nossa proposta era trabalhar com a temática em torno da educação a distância voltada para um grupo EJA em área de campo. E o que aconteceu a partir desse momento foi a abertura para um horizonte que não vislumbrávamos. Uma nova perspectiva deu ao nosso estudo a singularidade que talvez somente ele possuía. Passaríamos a partir daí a trabalhar com um grupo EJA, em uma escola da área rural, e em região de garimpo.

Ficamos encantados com a possibilidade de trabalharmos com aquela comunidade. Então, ligamos para a Direção da Escola, que por coincidência, participava de uma reunião no mesmo prédio onde estávamos. Aguardamos a reunião terminar e fomos ao seu encontro. A Direção nos ouviu prontamente, reiterando as considerações feitas pela coordenação da EJA, deferindo nosso pedido de acesso à escola para o início do nosso estudo de caso.

Contudo, sabíamos que este era apenas o primeiro passo de nossa trajetória. Para que tivéssemos sucesso seria necessário transformar nosso rascunho em um projeto mensurável,

---

<sup>16</sup> O plano consistia em: procurar a Coordenação Municipal da EJA Rural; Explicar os objetivos da pesquisa; conseguir apoio para realizar a pesquisa; levantar documentos que respondessem às questões colocadas e definir um local onde a pesquisa fosse mensurável e tivesse relevância social.

<sup>17</sup> Órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos da área rural do Município de Ariquemes-RO.

reformulando nossas ideias anteriormente previstas. Para tanto, teríamos que definir melhor as abordagens, os métodos, os processos e os procedimentos que nos orientariam durante nossa caminhada. E é sobre esses elementos que trataremos a seguir.

### **3.1 Escolhendo a Abordagem e Delineando o Estudo de Caso**

A nossa busca em definir os elementos de um projeto mais palpável à nova realidade apresentada, criou a expectativa de uma pesquisa em educação que tivesse um enfoque social e que nos permitisse investigar a maneira como os seres humanos interagem em suas relações sociais na construção dos saberes.

[...] cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010: 12).

O objetivo metodológico era, através da investigação de uma dada realidade empírica, compreender quais as perspectivas de profissionalização e como os modos de interação estão presentes no dia a dia das turmas observadas, e em convergência com as teorias apresentadas neste estudo, entender como os modos de interação estão situados na estrutura denominada desenho pedagógico e como estes devem atuar segundo a realidade local, orientando na modelagem de um projeto de curso profissionalizante na modalidade EJA. Esse pensamento nos levou à escolha da abordagem qualitativa e do método de estudo de caso como forma de entender melhor a complexidade do contexto educacional ao qual se propôs esta pesquisa.

[...] Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 18-19).

Segundo Paulo Freire (2010) o ser humano é um ser inacabado, não é uma realidade pronta, estática, fechada e como tal está sempre à procura de seu desenvolvimento intelectual, moral, afetivo e para compreender esta realidade criou o método científico. Para responder às questões relativas ao contexto social, no final do século XIX surge o estudo de caso, aplicado inicialmente na medicina, psicanálise, psicologia e serviço social, chegando à educação entre 1960 e 1970, como estudo descritivo de uma unidade (ANDRÉ, 2005).

Ludke e André (1986) dizem que o estudo de caso é uma forma particular de pesquisa, onde é essencial conhecer o que se aprende ao estudar o caso. Para tanto, é imprescindível uma análise da particularidade e da complexidade de um caso singular através de um método que englobe planejamento, técnicas de coleta e análise de dados que atendam a algumas características essenciais como: descoberta; interpretação em contexto; retratação da realidade

de forma completa e profunda; uso de uma variedade de fontes de informações; representação dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa dada situação social; e a utilização de uma linguagem mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Estas características nos levaram a adotar esta metodologia como bússola para nossos estudos no que compete aos modos de interação na modelagem de cursos a distância para a Educação de Jovens e Adultos, e aqui, no ambiente do segundo segmento da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, na região de Ariquemes-RO. Contudo, não fomos metodologicamente inflexíveis, aplicando apenas as estratégias referentes à abordagem qualitativa e ao método de estudo de caso. Buscamos também embasamento em outros procedimentos que nos deram suporte na fundamentação desta pesquisa.

Para o estudo das teorias, usamos a pesquisa bibliográfica, a fim de embasar teoricamente todo o material empírico desvelado na pesquisa. O estudo documental nos guiou quanto à implementação, a regularização e as reformas legais que ocorreram ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, em Rondônia, em Ariquemes e no Distrito de Bom Futuro.

O campo de pesquisa consistiu em uma escola municipal, de difícil acesso, com aproximadamente 1.400 (um mil e quatrocentos) alunos e 80 (oitenta) funcionários, localizada a 80 km (oitenta quilômetros) da cidade de Ariquemes e que recebe alunos dos lotes (sítios) e assentamentos circunvizinhos. Para coletar os dados da pesquisa empírica (estudo de caso) utilizamos instrumentos como: análise documental, entrevistas não totalmente estruturadas e observações com o grau de observação participante, na qual “a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (Ludke e André (1986: 29).

A análise documental visou identificar os elementos que pudessem estabelecer as características do estudo de caso a respeito da comunidade escolar, do funcionamento das turmas e de como os modos de interação estão definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Padre Angelo Spadari, para a modalidade EJA, bem como, se estes elementos são sistematizados no plano de ensino das disciplinas que compõem o desenho pedagógico das turmas, a fim de verificarmos como eles estão presentes no dia a dia da sala de aula, pois, “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando novos aspectos sobre o tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 38).

Na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), não encontramos qualquer referência sobre os modos de interação para a modalidade EJA ou ensino regular, ou ainda, o plano de ensino das disciplinas, que sequer nos foi disponibilizado. Quanto ao perfil dos alunos e às características de funcionamento dos cursos EJA, identificamos que, este último, apresenta uma metodologia compensatória, tenta resgatar o sujeito excluído do sistema escolar que apresenta uma baixa auto-estima perante aos diversos problemas econômicos e sociais apresentados neste documento. Além disso, essa análise contribuiu para orientar o planejamento e o emprego das entrevistas não totalmente estruturadas realizadas com os alunos e professores.

As entrevistas não totalmente estruturadas constituem uma importante fonte de evidências para um estudo de caso, pois, consideram os aspectos da interação humana na apreciação de uma determinada situação (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Os roteiros de questões, um para os alunos e outro para professores, que nortearam as entrevistas não estruturadas, foram elaborados a partir das impressões colhidas principalmente dos tópicos “2.2 O Desenho Pedagógico” e “2.3 Os Modos de Interação”, que trazem em sua estrutura as teorias que dão suporte à pesquisa. Os objetivos dessas entrevistas foram buscar informações sobre os Modos

de Interação e as perspectivas de formação profissional, sob a visão de professores e alunos da EJA, além de identificar alguns aspectos dos docentes como formação profissional, grau de escolaridade, turmas que lecionam, capacitação para atuar com turmas EJA, desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, metodologia específica para trabalhar com a EJA, critérios de seleção de conteúdos para a EJA e importância do ensino médio na modalidade EJA no distrito. Todas essas questões foram organizadas em dois questionários que serviram como roteiro, para entrevistas não estruturadas, uma direcionada aos alunos e outra aos professores, e são apresentados nos Anexos 2 e 4, e a análise dos resultados são relatados no tópico “4 Análises e Resultados”.

A delimitação das amostras dos entrevistados para o estudo de caso usou o critério da conveniência, sendo esta do tipo não-probabilística, que segundo Severino (2007), é uma técnica adequada quando se trabalha com populações de difícil acesso em tempo reduzido. Os respondentes eram alunos matriculados regularmente na EJA e que tinham disponibilidade de frequentar o curso de Tecnologias na Educação em período oposto, além de alguns professores que trabalham com essa modalidade.

As entrevistas não totalmente estruturadas foram aplicadas a 25 (vinte e cinco) alunos, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, que estudam nas turmas de 5ª a 8ª séries do 2º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos em um universo de 95 (noventa e cinco) alunos matriculados nesta modalidade e ocorreram durante as atividades do curso de Tecnologias na Educação, ministrado a eles, por este pesquisador, durante o período de agosto a novembro de 2014, e seguiram a logística apresentada a seguir.

A cada semana a partir da segunda, um grupo de 05 (cinco) alunos era levado para a sala de reforço, ao lado do laboratório, para fazer uma apresentação em *Power Point*, com a temática “Eu no garimpo”. Depois os *slides* eram apresentados no início da próxima aula. O objetivo era que eles pudessem mostrar para a turma, suas rotinas e perspectivas de vida. Como incentivo, contávamos histórias e estórias, provocando os alunos com as questões estabelecidas em nosso roteiro. Um exemplo: Quando apresentada a história de um menino, que após ficar órfão de pai, teve que trabalhar na lavoura, prestando serviços como carpir cana, quebrar milho, entre tantos outros, para ter o que comer, e dia após dia, descia do caminhão no final da tarde, se aprontava e ia para a escola. Seu acesso aos meios de comunicação como rádio e televisão, era só na casa dos vizinhos e no final de semana, e mal sabia o que era um telefone. Contudo, hoje, esse menino chegou à vida adulta, formou uma família e se tornou um professor da rede federal de ensino, sendo o mesmo que estava diante deles.

Histórias como esta, nos serviam para lançar questões, como: E vocês alunos, de onde vêm? Qual o seu trabalho hoje? Como se divertem? Como se comunicam? Porque vêm à escola? O que querem ser quando crescer?

As respostas eram anotadas num rascunho e no quadro, para que os alunos pudessem criar a apresentação, depois de demonstrar como montar a apresentação no *data show*, o grupo assumia o computador do professor, e sob sua orientação trabalhava na montagem da apresentação. Esta atividade tinha duração máxima de 30 (trinta) minutos para a construção dos *slides* e acontecia enquanto os outros alunos tinham atividades livres. A cada mês o ciclo recomeçava com mais informações do questionário base até seu esgotamento. Como o tempo dos grupos nunca era suficiente para demonstrar o que eles queriam, as atividades livres eram usadas para melhorar a apresentação anterior, abrindo espaço para a aprendizagem de outras ferramentas como, processador de texto e navegador para *internet*. Para dar embasamento teórico sobre as ferramentas utilizadas, foi disponibilizado gratuitamente uma apostila contendo todo o conteúdo técnico ministrado.

Além dos alunos, foram entrevistados também, alguns professores que trabalham com EJA na Escola. Antes de abordá-los, explicamos o propósito de nossa pesquisa e os tipos de perguntas que seriam aplicadas. Os professores receberam este pesquisador por agendamento prévio de encontros que aconteciam numa sala reservada e as respostas coletadas foram anotadas num diário de bordo, posteriormente tabuladas para a construção do capítulo. “Análise dos Resultados”.

Além das entrevistas, empregamos também o método de observação, na qual foi delimitada às observações em salas de aula do segundo segmento do ensino fundamental noturno. com as turmas da 5ª (quinta) a 8ª (oitava) séries em diferentes disciplinas, no período de agosto a novembro de 2014. Para tanto, adotamos o grau de observação participante, que “[...] é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”, (DENZIN, 1978: 183 in LUDKE e ANDRÉ, 1986: 28) e para garantir a confiabilidade dos resultados obtidos, adotamos o uso do diário de bordo para o registro dos fatos relevantes ao estudo.

Os dados obtidos, nos instrumentos supracitados, foram analisados qualitativamente e quantitativamente. Os resultados serviram para a caracterização dos sujeitos e da modalidade EJA dentro do estudo de caso, além de revelarem as percepções dos professores e alunos sobre como os modos de interação estão presentes no dia a dia da sala de aula e suas perspectivas de profissionalização. As informações coletadas, através das três fontes (coleta documental, entrevistas não totalmente estruturadas e observações), foram tabuladas e organizadas usando as ferramentas computacionais *Excel* e *Word*. As informações obtidas contribuíram para o estabelecimento de inferências sobre o contexto e conteúdos analisados. E apresentados nos capítulos: “3.4 O Estudo de Caso: Uma Inserção na Comunidade”, e “4 Análise dos Resultados”.

A composição da metodologia exigiu uma tarefa bastante minuciosa e cuidadosa no elenco dos elementos essenciais para o desenvolvimento de nossa proposta. O contato direto, deste pesquisador, com as pessoas envolvidas no processo, constituiu um dos fatores de maior importância para toda esta pesquisa, porque através deles um traço de veracidade, por meio da confiabilidade que conquistamos ao longo de nossa convivência, foi o que pôde realmente qualificar a abordagem adotada sobre este trabalho e assim torná-lo um produto socialmente relevante.

### **3.2 Dos soldados da Borracha para os Requeiros da Cassiterita**

Partindo da premissa que é imprescindível para nossa pesquisa conhecer o estado, a região, a cidade e o distrito onde ela acontece, apresentaremos uma síntese do contexto histórico dessas localidades e também da Instituição Escolar onde ocorre nosso estudo de caso. Com a análise de documentos e acervos fotográficos procuramos complementar a pesquisa, fazendo o levantamento das principais bibliografias já publicada na forma de livros, revistas, artigos científicos e páginas de *internet* seguindo as orientações em Severino (2007).

De acordo com Teixeira e Fonseca (2003), o Estado está localizado na Região Norte do Brasil a sudoeste da Amazônia. Após a demarcação da região feita pelos exploradores da Província do Grão Pará e de São Paulo, a partir do século XVII vieram os Jesuítas que criaram núcleos de aldeamento na cachoeira de Santo Antonio às margens dos Rios Madeira e Guaporé, com o objetivo de catequizar e pacificar os índios que ali estavam. Paralelo às missões, os exploradores bandeirantes partiam em expedições seguindo as margens desses

dois rios e seus afluentes, à procura de metais preciosos, drogas do sertão<sup>18</sup>, e qualquer outro recurso natural que pudesse ser comercializado.



**Figura 4 - Em destaque o Estado de Rondônia.**

Fonte: IBGE, 2013



**Figura 5 - Rios Madeira e Guaporé.**

Fonte: Sanson, 2014.

A exploração das drogas do sertão ampliou os conhecimentos dos exploradores sobre os locais certos para cultivo e exploração dessas drogas e de seringais, às margens desses rios. A descoberta de ouro na bacia do Guaporé trouxe muitos garimpeiros para a região, mas eram os índios capturados e os negros escravos, comandados por estes, quem trabalhavam diretamente com a extração. A falta de preparo destes trabalhadores, os constantes ataques dos índios às aldeias jesuítas, as doenças e o clima inóspito, levaram a um rápido esgotamento das reservas minerais na Bacia do Guaporé e ao abandono da região no final do século XVIII, porém não destruiu o conhecimento sobre as drogas do sertão e tão pouco a ambição pelas atividades de exploração por parte daqueles que persistiram.

No final do século XIX, o Vale do Rio Madeira, passou por um novo processo migratório impulsionado pelo primeiro ciclo da borracha<sup>19</sup> e pela construção da estrada de

---

<sup>18</sup> O Cacau, o cravo, o guaraná, o urucum, foram algumas das frutas, sementes e raízes que ficaram conhecidas como “drogas do sertão”, por seu uso medicinal e culinário (TEIXEIRA e FONSECA, 2003).

ferro Madeira Mamoré, que garantiria a exportação e a importação de produtos pelo transporte ferroviário e fluvial na Bacia Amazônica. A cidade de Porto Velho, hoje capital do Estado de Rondônia, nasceu nas proximidades dessa estação.

Segundo Teixeira e Fonseca (2003), com o início da Segunda Guerra Mundial (1939), acontece o segundo ciclo da borracha e o repovoamento das regiões dos rios Madeira e Guaporé e seus afluentes. A procura pelo látex era tão intensa, que foram necessários trazer grupos colonizadores de outras regiões do Brasil, e estabelecer um esforço de guerra com o recrutamento de nordestinos para trabalharem nos seringais, como os soldados da borracha.



**Figura 6 – Soldados da borracha.**

Fonte: Reocitie, 2013.

[...] desde o fim da 2ª Guerra Mundial, milhares de ex-soldados da borracha e ex-seringueiros, familiares dos mortos e vítimas do trabalho escravo implantado nos seringais da Amazônia, que participando do esforço de guerra brasileiro mais conhecido como “Batalha da Borracha”, trabalharam extraindo borracha (látex), para enviar aos Estados Unidos com a missão de salvar os países aliados do colapso da borracha, que na altura do ano de 1942, já estavam sendo afetados na produção de calçados, armamentos, isolantes, fuselagem, cinturões, peças para rádios, telefones e acessórios à indústria bélica em geral por falta da borracha (SINDSBOR-R0, 2013).

O fim do conflito mundial e a oferta de látex de melhor qualidade e menor preço na Malásia causaram o declínio da extração da borracha e um novo abandono da região. Em 1958, a descoberta de cassiterita<sup>20</sup> e pedras preciosas atraiu novos contingentes vindos de diversos pontos do país para Rondônia em busca de riqueza. A necessidade de escoamento das atividades extrativistas incentivou a construção da Rodovia Brasília-Acre, na época chamada de BR29 e depois BR364 e mais tarde denominada de Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, através da Lei nº 8.733 de 1993.

---

<sup>19</sup> A invenção da bicicleta e do automóvel (1839), que usam pneus de borracha, transformou os centros industriais ingleses e norte-americanos nos maiores consumidores deste produto, que se tornaram os principais financiadores desta matéria-prima na Amazônia brasileira (TEIXEIRA E FONSECA, 2003).

<sup>20</sup> A cassiterita é um mineral constituído de óxido de estanho, “As aplicações industriais do estanho abrangem o revestimento de placas metálicas (estanhagem), atribuindo aos produtos finais propriedades antioxidantes e a formação de ligas com outros metais, para diversos usos, principalmente a fabricação de soldas.” (RODRIGUES, 2001, p. 2).



**Figura 7 – Divulgação da BR364.**

Fonte: Gente de Opinião, 2013.

Com a abertura da Rodovia, novas jazidas de cassiterita foram encontradas nas cidades de Ji-Paraná, Santa Bárbara, Jacundá, Massangana, Candeias, São Lourenço e Campo Novo, estas por sua vez, contribuíram para que Rondônia se tornasse o responsável por mais da metade da produção do minério no Brasil. Porém, o sistema de trabalho manual usado pelos garimpeiros e ex-seringalistas, não atendiam às necessidades industriais e econômicas do país, o que resultou na estatização e mecanização da extração, através da instalação do Departamento Nacional da Produção Mineral (DNPM), em Porto Velho, a partir de 1969 (DALL'IGNA, 1996).

Mais adiante, em 1970, a portaria nº 195, do Ministério de Minas e Energia, proibiu a lavra manual de cassiterita sob o argumento de ser predatória, determinando que a exploração das jazidas fossem mecanizadas e praticadas apenas por empresas particulares. Diante do contexto, os garimpeiros e seringalistas que viviam da extração manual e ilegal, foram convidados a se retirar de Rondônia, ganhando do Governo Federal a passagem de volta para seus locais de origem.

O exército foi encarregado de “reunir” os garimpeiros e encaminhá-los aos aviões da FAB, de onde seriam “despejados” em outras regiões do país. A proibição causou falências no comércio e um enorme desemprego. A arrecadação caiu 70% e o Brasil passou a importar o estanho que anteriormente exportava. A partir dessa portaria vários grupos multinacionais reforçaram sua atuação no Território, monopolizando a exploração de cassiterita, que antes era o meio de sustento de muitos trabalhadores. A FUNAI autorizou oficialmente a exploração em áreas indígenas, o que causou muitas mortes, dos indígenas evidentemente (TEIXEIRA e FONSECA, 2003: 168-169).

Contrariando a portaria ministerial, uma parte dos garimpeiros se recusou a sair e permaneceu trabalhando na extração manual e ilegal ao lado das grandes máquinas de empresas que tinham conseguido a concessão. Até hoje, as empresas que detém o direito da lavra, fazem vistas grossas quanto a este tipo de extração clandestina (DALL'IGNA, 1996).



**Figura 8 – Máquina e homens na exploração do minério.**

Fonte: acervo da escola.

Diante desse cenário, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a pedido do Governo Federal, criou projetos rurais para ocupação das terras da União às margens das Rodovias que cortam Rondônia. Então, em 1982, implantou-se uma política de migração com distribuição de terras através da colonização dirigida e dos assentamentos do INCRA. Calcula-se que na década de 1980, chegavam, anualmente, cerca de três mil famílias na região, impossibilitando ao INCRA de fazer o assentamento de todas elas, ocasionando uma série de invasões e conflitos (TEIXEIRA e FONSECA, 2003).

Com o crescimento populacional desordenado, novas ações de planejamento foram reivindicadas pelos setores públicos e organizações civis. Assim, em 2003, o Governo Federal implantou o Programa Territorial de Desenvolvimento Rural (PDTRS), sendo este uma política de desenvolvimento rural sustentável, tendo como estratégia a organização do Estado em territórios, a partir de estudos, mapeamentos e pesquisas sobre identidades econômicas, sociais e ambientais. Ficou a cargo da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), que era vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), a coordenação do processo que organizou e dividiu Rondônia nos territórios Madeira Mamoré, Central, Rio Machado e Vale do Jamari (OLIVEIRA, 2007).

Ocupando uma área 31.770 km<sup>2</sup> (trinta e um mil, setecentos e setenta quilômetros quadrados), a região de nossa pesquisa, o Território Vale do Jamari sobrepõe a Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, onde habitavam os índios Jupaú e Arikém. Ainda hoje, há outras tribos isoladas como os Parikuara e os Jurureís (Tupi Kawahib). Atualmente, o território é formado pelos municípios de: Ariquemes, Alto Paraíso, Cacaúlândia, Buritis, Campo Novo, Monte Negro, Machadinho D'Oeste, Cujubim e Rio Crespo.



**Figura 9 - Território do Vale do Jamari – Rondônia**

Fonte: Rio Terra (2014).

A implantação dos territórios nesta região contribuiu para a diversificação de práticas agrícolas, pecuária, além do processamento e industrialização da madeira. A rápida expansão populacional gerou graves problemas ambientais como falta de aterros sanitários, desmatamentos, garimpo ilegal, além de estruturas precárias para a educação, saúde entre outros.

Para combater esses problemas, criou-se um colegiado de desenvolvimento territorial, composto por plenária, núcleo diretivo e câmaras temáticas. Tais instâncias são formadas por representantes das 9 (nove) prefeituras, órgãos governamentais e instituições não governamentais. O colegiado se reúne uma vez a cada três meses ou em caráter emergencial e tem como objetivo maior, gerenciar os planos, programas e projetos desenvolvidos no Território do Vale do Jamari, nas esferas federal, estadual e municipal (OLIVEIRA, 2001), (OLIVEIRA, 2007) e (RIOTERRA, 2013).

Retomando o ano de 1900, onde ocorre o primeiro ciclo da borracha, temos o período de início do processo de ocupação do Vale do Jamari. Este lugar era conhecido pela grande quantidade de especiarias nativas, como o cacau e o látex da seringueira, que atraíram extrativistas para a Amazônia e principalmente para um seringal chamado Papagaios, onde surgiu o núcleo que deu origem ao município de Ariquemes, (TEIXEIRA E FONSECA, 2003), sede de nosso estudo de caso. O nome Ariquemes é uma homenagem à tribo indígena Arikemes que habitava a região. Em 1915, a Resolução Federal nº 735, de 06 de outubro, denomina o Seringal Papagaios e toda a área circunvizinha, como o 3º Distrito do Município de Santo Antônio do Rio Madeira. Localizada na parte centro-norte de Rondônia, a área teve seu desenvolvimento interrompido após o declínio da borracha<sup>21</sup>.



**Figura 10 - Centro da cidade de Ariquemes.**

Fonte: Acervo pessoal.

Conforme visto anteriormente na contextualização histórica do Estado de Rondônia, no início da Segunda Guerra mundial (1939), a extração da borracha volta a ser incentivada também no Vale do Jamari. O bom preço pela matéria-prima, e as campanhas de captação de soldados do Governo Federal, atraíram novos migrantes vindos principalmente do nordeste, assim se formou o exército de seringueiros, conhecidos como soldados da borracha. Com o fim do conflito (1945), diminuiu o interesse pela borracha e os soldados são convidados a sair, estagnando mais uma vez o desenvolvimento na região.

---

<sup>21</sup> O monopólio instaurado derrubou o preço da borracha e tornou inviável sua produção, interrompendo a exploração em larga escala dessa matéria prima a partir de 1912. (TEIXEIRA E FONSECA, 2003).



**Figura 11 - Cartaz Recrutando Soldados da Borracha.**

Fonte: Potyline (2014).

Em 1955, a descoberta da cassiterita trouxe novas esperanças de desenvolvimento para a região de Santo Antônio do Rio Madeira e para o distrito. Porém, em 1970, o fluxo de exploração do mineral é novamente interrompido com a publicação da Portaria Federal nº 195 que proibiu o garimpo manual, provocando uma evasão populacional e a estagnação da economia local (OLIVEIRA, 2001) e (BRASIL/RONDÔNIA/ARIQUEMES, 2006).

Paralelamente a esse histórico, a Rodovia Brasília-Acre, hoje BR364, já estava em andamento desde o período da Segunda Guerra Mundial. A rodovia foi inaugurada em 1961, visando à conexão do Estado de Rondônia com as demais regiões do Brasil, trazendo para Ariquemes, migrantes das regiões Sul, Sudeste e Bahia, para trabalharem principalmente no cultivo de cacau em terras de assentamento, doadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – o INCRA, e obtidas através da desapropriação dos seringais. Porém, a falta de investimentos em área vitais, como geração e distribuição de energia elétrica, para o desenvolvimento industrial de produtos obtidos através de matéria-prima, e a infestação de uma praga sobre a lavoura de cacau, conhecida como vassoura de bruxa, acabaram com o sonho de desenvolvimento, levando mais uma vez o município e toda região do Vale do Jamari à decadência econômica (OLIVEIRA, 2001).

A partir de 1975, depois de estudos realizados, o INCRA implanta os projetos dos assentamentos Burareiro e Marechal Dutra, objetivando uma ocupação planejada e estruturada da área. Nesse cenário, a sede do Distrito é transferida para as proximidades da BR 364, onde foi instalada a cidade planejada e dividida nos setores: Institucional, Industrial, Comercial e Residencial, e chamada de Nova Ariquemes. Em 1977, o distrito é elevado à categoria de município pela Lei Federal n.º 6.448 com o nome de Ariquemes, e atualmente concentra a maior força comercial do Território do Vale do Jamari, além de estar entre os três maiores produtores do rebanho bovino e entre os 15 maiores produtores de café do Estado (BRASIL/MDA, 2006) e (BRASIL/RONDÔNIA/ARIQUEMES, 2006).

Na década de 70, é incorporado ao município de Ariquemes o Distrito de Bom Futuro, local de nosso estudo de caso. Originário do Projeto do Assentamento Marechal Dutra, o distrito está localizado a 80 km (oitenta quilômetros) da cidade numa área rural que tem como base de desenvolvimento a exploração do minério de cassiterita, iniciada por garimpeiros que faziam a extração de forma manual.



**Figura 12 - Mapa Ariquemes**

Fonte: Maps, 2013

Segundo Dall'Igna (1996), a cassiterita do Garimpo Bom Futuro foi encontrada e explorada por Moacyr Motta, um antigo fazendeiro da região, de 1955 até 1970. Porém, na década de 80, a revelação da existência de uma grande jazida deste minério no pequeno distrito, transformou o local no maior fenômeno econômico e social do município.

Esse fenômeno atraiu para o Garimpo Bom Futuro, como ficou conhecido, milhares de pessoas vindas de diversas regiões de nosso país. Em 1970, o Governo Federal proíbe a garimpagem manual através da portaria nº 195. Mas como o senhor Moacyr Motta já havia entrado com o pedido de direito de lavra, em 1980 negocia com a Mineradora Oriente Novo S/A e retoma a mineração, mas agora na qualidade de empresário (OLIVEIRA, 2001) e (DALL'IGNA, 1996).



**Figura 13 - Pedra de cassiterita**

Fonte: acervo da escola.

Entre 1970 e 1987, mesmo com a portaria proibitiva, o Garimpo Bom Futuro é invadido por políticos, empresários, trabalhadores vindos de áreas urbanas em situação de desemprego e ex-agricultores originários dos projetos de colonização da Amazônia desenvolvidos pelo INCRA. Esse grupo iniciou a extração ilegal e manual da cassiterita, conforme Nascimento (2010).

Em 1988, entra em vigor a portaria nº 226 do Governo Federal, através do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), estabelecendo a comercialização de minério com pagamento de percentuais somente às associações e cooperativas legalizadas de garimpeiros. A imposição não foi acatada novamente, e os quase 15.000 (quinze mil) garimpeiros que lá se encontravam continuaram com a extração manual, porém agora sob uma nova denominação, os chamados requeiros. Assim denominados em Dall'Igna (1996), como os trabalhadores que recolhem as sobras das retro-escavadeiras com pás e carriolas ou escavam túneis na rocha com pás e picaretas ou ainda recolhem o barro que sai das máquinas de lavagem da terra e amontoam em algum lugar, para depois lavarem novamente e tentarem extrair mais cassiterita, para venderem à cooperativa.



**Figura 14 - Requeiros trabalhando.**

Fonte: Acervo da escola.

Devido à extrema pobreza vivida, os que persistiram, começaram a utilizar as crianças e os adolescentes, seus filhos e filhas como mão de obra, expondo, estes a uma situação de risco social e pessoal. Diante desse cenário, as três esferas do governo (federal, estadual e municipal) em conjunto com a principal empresa mineradora elaboraram o Plano Diretor para o Garimpo Bom Futuro, direcionando a doação de uma área, para a criação de uma infraestrutura urbana que deu origem à vila sede do distrito, chamada de Vila Ebesa, e apelidada de Vila Bom Futuro e mais adiante em agosto de 1993, criou-se o Distrito de Bom Futuro.

Hoje a área é composta pelas vilas: Ebesa, Cachorro Sentado, do Martelo, Rica, Ernesto e Junior, Chapadão e Lago do Amor. Na Vila Ebesa, estão os principais comércios, as igrejas, o posto de saúde, o posto policial, a agência dos Correios e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, cenário principal do nosso estudo de caso.

A população do Distrito de Bom Futuro foi estimada em 6.000 (seis mil) habitantes, em 2013, segundo dados da escola, e destes aproximadamente 1.500 (um mil e quinhentos) são itinerantes, famílias que vão e vêm a todo o momento, homens, mulheres e crianças que trabalham como autônomos retirando os restos que caem das máquinas. A escassez do minério na superfície faz com que eles dependam desses maquinários, tornando o trabalho deles bastante perigoso (BRASIL/RONDÔNIA/ARIQUEMES, 2006).

Além dos requeiros, residem também no distrito, pequenos agricultores, aposentados, empregados das mineradoras, professores, funcionários da escola, donas de casa e comerciantes, que começam a desenvolver novas formas de renda como a produção de banana, cacau, café, pecuária e criação de peixes. Contudo, a economia do distrito ainda depende muito do trabalho dos requeiros e dos salários do pessoal que trabalha nas empresas de mineração (BRASIL/RONDÔNIA/ARIQUEMES, 2006).



**Figura 15 – Escola Padre Angelo Spadari e Vila Ebesa..**

Fonte: Acervo da Escola.

Assim, seguindo a linha do tempo desde o século XVII, com a vinda dos jesuítas para a região do sudoeste da Amazônia e a presença dos bandeirantes nessa região, percebe-se que desde aquela época a palavra exploração era um termo de ordem para aqueles que buscavam fortuna. Com o passar dos anos o significado dessa palavra foi se modificando e se transformando em algo que atualmente nos remete a reciprocidade, porque explorar não condiz mais com o ato de apenas retirar da terra aquilo que ela nos dá, mas também retribuí-la de alguma maneira. Dos “soldados da borracha” para os “requeiros da cassiterita” um novo quadro se molda e um novo explorador se configura no cenário atual. A extração dos recursos naturais pede uma nova postura, onde a busca pela educação formal pode constituir um dos fatores essenciais para garantir o desenvolvimento econômico e social dos sujeitos que vivem nesse local.

### **3.3 A Comunidade Escolar: Uma Esperança Para o “Bom Futuro”**

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, é uma escola de área rural, e está localizada na BR 421 (quatrocentos e vinte e um), Linha C-75 (setenta e cinco) TB, no Distrito de Bom Futuro. A área é administrada pela Prefeitura Municipal de Ariquemes-RO que fica a 80 km (oitenta quilômetros) de distância da região. Fundada em 1997, a escola tem como uma das metas, erradicar o trabalho infantil nas áreas do Garimpo. Em 1999, a Escola recebeu o prêmio Itaú-Unicef Educação e Participação, por se destacar no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.



**Figura 16 - Fachada da Escola Padre Angelo Spadari.**

Fonte: Acervo da Escola

Conforme seu Projeto Político Pedagógico, o nome da escola foi uma homenagem ao Padre Angelo Spadari devido a suas contribuições na descoberta do Garimpo Bom Futuro. Atendendo nos períodos vespertino, matutino e noturno, a escola conta com mais de 80 (oitenta) funcionários e aproximadamente 1400 (um mil e quatrocentos) alunos, vindos das seguintes localidades: Vila de Bom Futuro, Tourinho, Ernesto, Junior LG do Amor, Chapadão, Cachorro Sentado, Vila Rica, Linha C-75 até o B 15, Linha C-70 do TB-10 até o final e Assentamento Terra Prometida.

De acordo com Spadari (2012), a comunidade local, tanto no âmbito familiar como comunitário, apresenta considerável índice de brigas, prostituição infantil, gravidez precoce, separação de cônjuges e mães solteiras. Para diminuir esses problemas sociais a escola tem lutado insistentemente, convocando segmentos organizados como: conselho tutelar, polícia militar, vereadores, padres, pastores, diretoria da associação de moradores e funcionários da escola além dos pais de alunos a trabalharem juntos em prol do futuro do distrito.



**Figura 17 - Projeto Horta Escolar.**

Fonte: Acervo da Escola

Diante desse contexto, o corpo pedagógico da escola, vem tentando resgatar os valores éticos, morais, sociais e religiosos, criando diversos projetos de integração. Entre eles destacam-se: Cidadania e Meio Ambiente; Ler é o meu vício; Gincana da Matemática; Horta Escolar; Vestibulinho; Aluno e Pai Destaque; Rádio Escola; Jornal Informativo: Spadari Agora! E apesar da pouca participação dos pais, todos esses projetos têm feito a diferença na vida dos alunos, “para muitos é o único momento de alegria e a luz no fim do túnel”, complementa a direção da escola.

Analisando os documentos da instituição, constatamos que ela está instalada num espaço físico de 10.500 m<sup>2</sup> (dez mil e quinhentos metros quadrados) e está localizada na área central do distrito na região chamada de Vila Ebesa, sua estrutura física foi reformada e ampliada recentemente. Hoje a escola conta com 20 (vinte) salas de aula e mais 18 (dezoito) salas divididas num bloco administrativo com: Direção; Coordenação; Orientação; Sala de Recursos; Laboratório de Informática; Biblioteca; Auditório; Rádio Escola; Secretaria; Cozinha; Quadra Poliesportiva; Sala dos Professores; Almoxarifado e Sala do Projeto Mais Educação.



**Figura 18 - Escola Padre Angelo Spadari: pátio à esquerda; quadra poliesportiva ao fundo; sala de aula ao centro; e bloco administrativo à direita.**

Fonte: Acervo da escola

O bloco administrativo é bem organizado, tendo espaços bem reservados para os trabalhos de: direção, secretaria e planejamento docente. Num passeio pela escola com o encarregado da biblioteca, que está lá a mais de 15 anos, observamos que as salas de aula são muito bem cuidadas, tanto pelos alunos quanto pelo pessoal de apoio, porém ainda não possuem ar condicionado. Aliás, recentemente a escola recebeu aparelhos de ar suficientes para a instalação em todas as suas salas de aula, mas o padrão elétrico não suporta a carga de energia.

Higiene é a palavra de ordem na cozinha, e sabor não é exceção no dia a dia das merendas servidas. No laboratório de informática, os computadores são antigos e desatualizados e a maioria não funcionava por falta de manutenção<sup>22</sup>. A sala de recursos existe, apesar de ser subutilizada devido à falta de pessoal e equipamentos em boas condições de uso. A sala do Projeto Mais Educação é bem organizada e confortável para as diversas atividades propostas. O auditório tem um bom tamanho para eventos de pequeno porte, mas ainda não está refrigerado. A quadra coberta possui uma estrutura precária dificultando a prática esportiva e também é usada nos grandes eventos que reúne toda a comunidade, aliás, é o maior espaço para comportar aglomerações de pessoas nessa região.

A biblioteca não tem uma estrutura física ideal para um colégio desse porte, mas é nela que acontece a verdadeira mágica da escola, pois sem nenhum recurso, o encarregado da biblioteca, que possui formação em Pedagogia, realiza um trabalho de incentivo à leitura junto

---

<sup>22</sup> Durante nossa estada, organizamos um grupo de alunos e professores, e aplicamos treinamento em montagem e manutenção, onde todos os computadores do laboratório foram recuperados.

aos alunos. Estórias são contadas frequentemente para as turmas do pré ao 4º ano do ensino fundamental. A iniciativa elevou o número de empréstimo a uma média de setenta livros diários, conforme registros da biblioteca.



**Figura 19 - Hora do Conto na Biblioteca**

Fonte: Acervo da Escola.

Além da Educação Infantil, Ensino Fundamental, a escola atende ainda a Educação de Jovens e Adultos no período noturno nas modalidades fundamental primeiro e segundo segmentos, assunto que será tratado no próximo tópico.

Mesmo com alguns problemas de manutenção básica ou estrutura, esta é uma escola que supera em muito as expectativas, pois a iniciativa por parte de alguns docentes tem cativado o interesse da comunidade estudantil, que de certa forma tem apoiado a instituição em seus projetos. Para as famílias que vivem do trabalho no garimpo, a escola é talvez o único ambiente onde elas possam deixar seus filhos, com a esperança de uma educação que possa dar a eles um futuro mais promissor.

### **3.4 O Estudo de Caso: Uma Inserção na Comunidade**

A partir das fundamentações teóricas e da definição de uma metodologia que nos ajudasse a entender o campo pesquisado, adotamos o estudo de caso no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari, a fim de compreender melhor as ações, as perspectivas profissionais, os comportamentos e as interações dos atores participantes da Educação de Jovens e Adultos. A compreensão da proposta da EJA não poderia deixar de lado uma análise de suas bases, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Então complementamos o nosso estudo com esse documento tão importante que, em sua essência, tem o objetivo de descrever a realidade de uma comunidade escolar.

A inserção deste estudo de caso no ambiente escolar se deu mediante ao nosso convívio com a comunidade escolar, através dos estágios pedagógico e profissional, realizados durante o dia, de observação em sala de aula de algumas turmas do segundo segmento em EJA no período noturno, e também, por meio do curso de Tecnologias na Educação, que foi ministrado para um grupo de 79 (setenta e nove) alunos, organizados em três turmas, e principalmente, sob o olhar de uma turma constituída somente por alunos matriculados nas diferentes séries do segundo segmento do ensino fundamental EJA. Durante o acontecimento dessas ações usamos instrumentos como: entrevistas não totalmente

estruturadas e observações (ver anexos 2 e 4), para identificar como os modos de interação acontecem no dia a dia da sala de aula, focados nas diferentes maneiras que os alunos interagem uns com os outros, com os conteúdos, com os professores e com a escola, além de suas perspectivas de profissionalização. Essas técnicas se embasaram, principalmente, nas orientações de Ludke e André (1986), que tratam dos métodos de coleta de dados para observação, entrevista e outros dentro do estudo de caso com abordagem qualitativa. Sobre esses elementos da pesquisa, apresentamos um relato a seguir.

#### **3.4.1 A EJA no Distrito de Bom Futuro: dialogando com a comunidade escolar.**

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Angelo Spadari está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (SEMED) e oferece ensino regular nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos nos primeiro e segundo segmentos na modalidade presencial e ensino médio do campo em parceria com uma escola estadual no formato regular.

Analisando a proposta de curso da EJA, dentro do Projeto Político Pedagógico, constatamos que no ensino fundamental primeiro segmento (1º ao 4º Ano), e no ensino fundamental segundo segmento (5º ao 8º ano), sendo este último a delimitação desta pesquisa, os cursos são gratuitos e ofertados nos termos da Lei nº 9394/96 de forma sistemática e presencial, com aceleração de estudos e duração de 02 (dois) anos para cada segmento. A oferta destina-se a atender pessoas que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos, no Ensino Fundamental, e na idade própria. Cada ano letivo dos cursos corresponde a 01 (um) semestre, com uma carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas, distribuídas em 05 (cinco) dias por semana com 04 (quatro) aulas diárias de 60 (sessenta) minutos.

Para matricular-se na EJA, no primeiro ou segundo segmento, o aluno deve ter idade mínima de 15 (quinze) anos. Quando se tratar de matrícula a partir do 2º ano o aluno deve apresentar histórico escolar, caso não tenha como comprovar a escolarização, este deverá submeter-se a testes de localização na primeira semana letiva para efetivar matrícula no ano correspondente.

A grade curricular para o primeiro segmento da EJA é composta pelas disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, formando o núcleo comum; e Artes, Educação para o Trânsito, Educação Física, Educação Religiosa, Educação Ambiental, História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, na parte diversificada. Já para o segundo seguimento as disciplinas são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Religiosa, formando o núcleo comum; e Inglês e Produção de Texto na parte diversificada.

Quanto às avaliações, no final do semestre letivo, o aluno do 1º ano deverá realizar testes de leitura e escrita e conseguir nota igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero), numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero) e só poderá efetuar o teste escrito se obter êxito no teste de leitura. A partir do 2º ano, o aluno deverá obter nota igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) em todos os componentes curriculares, além de ter uma frequência igual ou superior a 70%. Se não alcançar as médias definidas, o aluno será submetido aos estudos de recuperação de aprendizagem e se necessário ainda, ao exame final. Caso um aluno do segundo segmento, fique retido, este poderá procurar um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) e requerer a eliminação das disciplinas em que está retido,

fazendo exames de suplência de educação geral e/ou circulação de estudos<sup>23</sup>, conforme as normas vigentes.

Acompanhamos e participamos de várias atividades da escola por um período de 06 (seis) meses em 02 (dois) dias da semana, a partir do início do segundo semestre letivo de 2013. No quesito documentos que regulamentassem e/ou direcionassem as práticas específicas para a Educação de Jovens e Adultos, nos foram disponibilizado, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Também passamos a analisar outros contextos como: o material didático, o ambiente de sala de aula onde os alunos EJA estudam, e contamos também com as observações que fizemos das aulas de algumas disciplinas no período noturno.

Para ajudar a comunidade escolar, propusemos à gestão escolar a criação de um curso de informática, de curta duração e sem despesas para a escola, já que a mesma tem um laboratório de informática e nós estaríamos ali 02 (dois) dias da semana (às quartas e quintas-feiras) durante um período de aproximadamente 06 (seis) meses para a realização dos estágios durante o dia e o estudo de caso à noite.

A direção abraçou a proposta e chegamos a um acordo que seria mensurável um curso de Tecnologias Utilizadas na Educação com a duração de 40 (quarenta) horas para alunos matriculados na EJA segundo segmento, com aulas às quartas e quintas-feiras, no horário das 07h30min às 10h00min da manhã, aproveitando que nesses horários sempre há transporte para os alunos que residem nas regiões circunvizinhas.

Resolvido as questões de logística, retomamos o projeto de cursos que havíamos aplicado no ano anterior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus Ariquemes, com uma turma de Formação Inicial e Continuada (FIC), realizamos as adequações necessárias, e registramos a nova proposta no Departamento de Extensão de nosso Campus, para que os alunos pudessem receber um certificado de participação emitido pelo Instituto.

Para desenvolver os estágios e o estudo de caso, foram necessárias idas semanais ao Distrito de Bom Futuro. O carro oficial do Instituto nos levava às quartas-feiras de manhã e retornava às quintas-feiras no final da tarde para nos buscar. Algumas vezes era necessário estender por mais um dia nossa permanência no distrito, então ficávamos até as sextas-feiras. Para o pernoite, hospedávamos no sítio do encarregado da biblioteca a 06 km (seis quilômetros) da escola, que gentilmente nos acolheu. Passávamos em média 12 (doze) horas por dia na escola. Foram mais de 400 (quatrocentas) horas de trabalhos realizados no período de agosto a novembro de 2013.

Com o projeto do curso Tecnologias Utilizadas na Educação, tínhamos 03 (três) objetivos. O primeiro era aproximar alunos que estudam na EJA (segundo segmento) das tecnologias usadas no dia-a-dia da escola, não buscando necessariamente capacitá-los quanto ao domínio de uma tecnologia ou programa específico, mas encantá-los quanto ao uso dos recursos tecnológicos e assim lançar a semente da inclusão digital. O segundo objetivo era conhecer as perspectivas de profissionalização desses alunos. E o terceiro, coletar dados sobre a interação entre os alunos, e destes com os professores e com os conteúdos, na tentativa de identificar como os modos de interação estão presentes na construção do conhecimento.

Nas primeiras aulas do curso, a ansiedade dos alunos era transparente. Alguns deles estudam na escola há um bom tempo (fizeram o fundamental primeiro segmento) e nunca tiveram a oportunidade de realizar um curso no laboratório de informática ou sequer ligar um computador. Para iniciarmos a aula, explicamos a eles como funcionaria o curso. Na verdade, mesmo com a experiência de mais de 15 (quinze) anos aplicando cursos de informática, não

---

<sup>23</sup> Ver capítulo 2.4.1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Vale do Jamari : 32.

tínhamos muita clareza de como seria o andamento das atividades, pois não sabíamos nem quantas máquinas funcionariam no laboratório. E fazê-las funcionar era uma das tarefas que seriam dadas aos alunos.

Feitas as apresentações entre os alunos e este pesquisador, a partir de agora, neste contexto, também professor, iniciaram-se as atividades do curso. Para começar, o professor disse aos alunos que eles poderiam ficar à vontade diante das máquinas e não explicou nada, nem mesmo como ligar os equipamentos. Ficou num ponto da sala imóvel!

Quando os alunos perceberam que caberia a eles encontrar as soluções para resolver os problemas de funcionamento das máquinas, eles se juntaram e se organizaram. Assim, finalmente conseguiram fazer funcionar uma máquina e em seguida outros computadores começaram a ser acionados. A atitude proposital de observação deste pesquisador pautou-se no raciocínio dialógico interacionista de Freire (1979), que possibilita a participação-intervenção do aluno na criação e co-autoria dos significados que são construídos de maneira coletiva. E foi perfeitamente isso o que aconteceu nesse primeiro contato professor-alunos. A postura inicial do professor-orientador fez com que eles percebessem que ali, naquela proposta, eles também seriam os responsáveis por suas aprendizagens. E isso foi crucial para o bom andamento de todo o curso.

Após as aulas do curso, o passeio pelo pátio e pelos departamentos da escola foi igualmente interessante comparado aos outros procedimentos utilizados dentro do estudo. Através desse contato outra parte da pesquisa era colocada em prática. Sob a orientação de um questionário, que serviu de roteiro para as entrevistas, com questões não totalmente estruturadas, procurávamos conhecer melhor a comunidade e as interações estabelecidas em seu contexto social, entendendo o seu cotidiano.

Paralelamente às observações, toda noite antes de dormir, este pesquisador, munido de um diário de bordo, fazia o registro das situações observadas, dos diálogos, dos questionamentos, das dúvidas, das surpresas, das decepções e das impressões obtidas ao longo do dia. Sempre com o máximo de detalhes possível, somente informações de extrema relevância eram anotadas imediatamente. “Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”, (LUDKE e ANDRÉ, 1986: 32). Além do diário de bordo utilizamos também o recurso da fotografia para registrar os ambientes da escola e alguns eventos realizados pela comunidade escolar.

A meta inicial era atender de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos com o curso de Tecnologias na Educação, mas o projeto despertou o interesse da comunidade e acabou atendendo 79 (setenta e nove) alunos, e até aqueles que haviam abandonado à EJA voltaram para a escola à noite, fazendo com que o projeto ampliasse para atender esses alunos.

Ao término do curso de Tecnologias Utilizadas na Educação, a escola organizou um coquetel para a cerimônia de entrega dos certificados aos 79 (setenta e nove) concluintes. O Diretor Geral do Campus Ariquemes junto com o Magnífico Reitor do Instituto Federal de Rondônia se fizeram presentes. O evento também serviu para anunciar a implantação de um curso de criação de peixes na modalidade a distância no formato semi-presencial, com previsão de início no ano de 2014. A oportunidade de oferta de mais um curso de capacitação na região foi fruto das visitas deste pesquisador às áreas de criação de peixes do distrito, onde se tomou conhecimento da falta de mão-de-obra necessária para aumentar a produtividade de tambaqui, uma espécie de peixe comum e bastante consumido na região, que chegara a 30 (trinta) toneladas por safra, segundo dados de uma cooperativa local.



**Figura 20 - Entrega de certificados do curso de Tecnologias Utilizadas na Educação.**

Fonte: acervo da escola

A convivência com a comunidade Padre Angelo Spadari permitiu o levantamento de dados para que esta pesquisa delineasse as características do tipo de aluno em EJA que se constitui nesse ambiente tão peculiar. Outras situações inesperadas, também nos foram apresentadas, como aquela onde nos deparamos com pessoas que, em pleno século XXI, nunca tiveram a oportunidade de operar um computador ou sequer sabiam ligar uma máquina, como nos relatou uma aluna.

Quanto à constituição de todo esse quadro, vejamos com maior acuidade no tópico seguinte, onde tratamos do perfil do aluno EJA que se moldou na perspectiva do foco deste estudo.

### **3.4.2 O perfil do aluno EJA sob a perspectiva dos modos de interação**

Devido ao grande contingente de alunos que procuraram o curso de Tecnologias Utilizadas na Educação, organizamos os alunos em grupos de 25 (vinte e cinco), em dias e horários diferentes. Tomamos o cuidado de criar uma turma, às quartas e quintas, no horário das 07h30min às 10h00min da manhã, somente com alunos matriculados na EJA segundo segmento. A partir desse grupo, procuramos traçar um perfil que apresentasse as características de cada aluno EJA situado neste contexto. Usamos um questionário base como roteiro para entrevistas não totalmente estruturadas, o mesmo foi aplicado durante as dinâmicas de grupo, onde por meio de apresentações com figuras, imagens em *Power Point* ou *Word*, cada aluno pôde expor um pouco de si.

A cada apresentação, percebíamos que um perfil singular ia se moldando. Constatamos que do grupo de alunos matriculados na EJA no segundo segmento, 85% (oitenta e cinco por cento) vieram de outros estados e todos hoje moram nas regiões circunvizinhas ao distrito. Desses, 10 (dez) alunos tinham faixa etária acima de 45 (quarenta e cinco) anos, 08 (oito) alunos estavam na idade entre 30 (trinta) e 45 (quarenta e cinco) anos e 07 (sete) alunos acima de 20 (vinte) anos. Quanto a série que eles estudam, 03 (três) estavam na 5ª série, 04 (quatro) na 6ª (sexta) série, 08 (oito) na 7ª série, e 10 (dez) alunos estavam na 8ª (oitava) série. Todos cursavam o ensino fundamental segundo segmento. Dentre eles, 18 (dezoito) já havia frequentado a escola há mais de 10 (dez) anos e tiveram que parar para trabalhar no sustento das famílias.

Quanto ao trabalho exercido por esses alunos, 05 (cinco) são funcionários da escola, onde 03 (três) deles trabalham nos serviços gerais e 02 (dois) na cozinha. Os demais são de serviços diversos, sendo 02 (dois) vigias de uma empresa terceirizada que presta serviços para a escola, 08 (oito) do garimpo manual (os requeiros), e o restante trabalha como diarista ou na lavoura de suas pequenas propriedades.

Durante o nosso convívio com o grupo, percebemos a grande importância que a escola tem para essas pessoas. Todos, sem exceção, acreditam que ela é a principal forma de ascender social e economicamente. Quando discutimos as perspectivas de profissionalização com os alunos, verificamos a necessidade de implantar cursos que os habilitem a desenvolver atividades que interfiram diretamente em suas realidades econômicas, sem depender de grandes investimentos.

Outra questão abordada junto ao grupo foi sobre a não oferta do ensino médio EJA no distrito, levando muitos jovens e adultos a interromperem seus estudos. Algumas respostas nos causaram surpresa, e despertaram quanto à necessidade de implantação de cursos profissionalizantes de curta duração e também à necessidade de construção de um projeto PROEJA para a comunidade.

Sobre o contato com as tecnologias no dia a dia de cada um, os alunos responderam que possuem aparelhos de celular e rádio, e os que não têm televisão são por motivos religiosos. É interessante notar que só há sinal de celular na vila central do distrito, ou para aqueles que têm na propriedade onde vivem uma antena de telefonia rural.

Sobre as aulas da EJA noturno, a maior dificuldade apresentada é a exigência da presença diária e do curso ser presencial, além do traslado até escola e às condições precárias do ônibus. Como a maioria trabalha o dia todo, não há tempo ou disposição para estudar.

Quanto ao processo de interação aluno-aluno, os relatos abaixo, demonstram que há atitudes positivas. Alguns alunos informaram que moram próximos um do outro e sempre se reúnem para estudar,

Quanto ao processo de interação aluno-conteúdo, os relatos abaixo, sintetizam que a maior parte deles só pega no livro a caminho de casa para a escola, supostamente para estudar ou rever algum conteúdo antes da aula, mas também há aqueles que conseguem arrumar um tempinho para estudar, ou ainda sentem dificuldades com a quantidade de conteúdos passados no quadro por alguns professores. Outros ainda, não conseguem acompanhar o ditado que o professor faz.

Quanto à forma de transmissão dos conteúdos, todos afirmaram que normalmente as matérias das disciplinas são passadas no quadro, e devido à demora de alguns colegas ao copiar, quando o professor inicia a explicação, a aula já está quase encerrando, desfavorecendo a compreensão da matéria. Ou, quando o professor resolve trabalhar com o livro, os alunos estão tão cansados que normalmente cochilam no meio da leitura do texto.

Assim, percebemos que a interação que deveria ajudar o aluno a converter as informações comuns em conhecimento relevante, promovendo a aprendizagem real, acaba transformando o processo em algo enfadonho e cansativo.

Quanto ao processo de interação aluno-professor, a síntese de alguns relatos abaixo, no apontam que o papel motivador que o professor deveria desempenhar, acaba sendo substituído pelo papel de transmissor de conteúdo, havendo poucas exceções.

Os vários cenários e relatos apresentados neste tópico desvelaram o perfil do aluno EJA à luz da perspectiva dos modos de interação, contidos na Teoria da Interação de Moore e Kearskey (2008), bem como esses modos estão presente no dia a dia da sala de aula. Mas este é um assunto que falaremos mais adiante, porque ainda nos falta o olhar docente sobre como os processos acontecem neste ambiente da EJA.

### 3.4.3 Os modos de interação na visão dos docentes da EJA

A partir das entrevistas aplicadas aos docentes<sup>24</sup> que lecionam na Educação de Jovens e Adultos foi possível identificar como os modos de interação estão presentes no dia a dia da sala de aula sob a visão de quem tem a missão de promover o ensino em prol da aprendizagem.

Vale ressaltar que, dos respondentes, todos lecionam nas turmas da EJA segundo segmento noturno, e a pedido do grupo nenhuma das entrevistas foi gravada para não causar inibição, ou constrangimento. Para registrar tal atividade, as respostas foram anotadas num diário de bordo por este pesquisador.

Iniciemos pela caracterização pessoal dos docentes. Daqueles que aceitaram responder 02 (dois) são do sexo feminino e 03 (três) do sexo masculino, 01 (um) está na faixa de 25 (vinte e cinco) a 34 (trinta e quatro) anos, 03 (três) entre 35 (trinta e cinco) e 44 (quarenta e quatro) anos, 01 (um) na faixa de 45 (quarenta e cinco) a 54 (cinquenta e quatro) anos. Nenhum deles é natural de Rondônia. Quanto à atuação profissional na educação, 01 (um) atua há 03 anos, 02 (dois) há 10 anos, 01 (um) há 15 anos e 01 (um) há 18 anos. Quanto ao trabalho com a EJA, 04 (quatro) estão com as turmas há 05 anos e um (um) há 03 anos.

Depois, questionamos sobre a formação acadêmica. Do grupo de respondentes, 80% informaram que possuem graduação e 20% só tem o nível médio magistério para as séries iniciais. Nenhum deles possui especialização ou uma capacitação específica para trabalhar com a modalidade. Sobre se eles gostariam de fazer uma pós-graduação para trabalhar com a EJA, alguns acharam importante, outros disseram preferir fazer uma especialização em outras áreas, conforme as respostas abaixo.

Com relação às turmas nas quais estão lotados, dois deles lecionam no Ensino Infantil e os outros três lecionam no fundamental segundo segmento regular, no período diurno, e todos lecionam à noite na EJA. A maioria tem um contrato de 40 (quarenta) horas e um segundo contrato de mais 20 (vinte) horas.

Quanto à maneira como os professores desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem, 40% responderam que fazem uso de diferentes métodos de abordagem dos conteúdos e o restante normalmente ensinam como aprenderam

Ao serem indagados se eles conseguem aplicar todo o conteúdo que está na ementa da disciplina, todos os respondentes informaram que na íntegra não é possível. Normalmente eles fazem uma seleção do que acham mais importante para o alunado, suprimindo assim, algumas partes da matéria.

Sobre as perspectivas de profissionalização dos alunos da EJA, todos os professores concordam que a escola deveria fomentar cursos que causem impacto direto na vida econômica deles, pois há uma falta de mão-de-obra qualificada em áreas como da construção civil, de laticínios, da manutenção de computadores entre outras.

Quanto ao ensino médio na modalidade EJA no distrito, todos disseram que seria muito importante sua implantação no município.

---

<sup>24</sup> Mais informações no capítulo “3.1 Escolhendo a Abordagem e Delineando o Estudo de Caso”, página 38.

Quando questionamos sobre como os alunos interagem com os professores, a maioria dos docentes, cerca de 60% (sessenta) respondeu que a interação dos alunos com o professor é tranquila, embora eles que não possuem o hábito de questionar quando há dúvidas, apenas copiam e ficam aguardando a explicação do professor.

Embora esse quadro, se repita com a maioria dos professores respondentes, ele não é uma unanimidade. No relato dos outros entrevistados identificamos que os alunos interagem mais quando lhes são propostas outras abordagens. Nestes casos se consegue apreender melhor a atenção da turma.

Quando questionados, sobre como eles observam a interação entre os alunos. Os docentes nos informaram que o convívio entre eles na escola é bom, quase não há conflitos pessoais. Normalmente eles se juntam em grupos para tentar resolver as tarefas na escola ou para se socializar.

Em relação aos conteúdos estudados, os docentes concordam que a maioria dos alunos tem muita dificuldade em interagir com os conteúdos, buscar o entendimento deles sobre as abordagens das disciplinas não é uma tarefa fácil, pois a maioria dos discentes estava fora da escola há mais de 10 (dez) anos, e possuem uma carga diária de trabalho muito extensa.

Na tentativa de delinear um perfil para o aluno EJA dentro deste contexto, unimos aos relatos dos alunos e aos relatos dos docentes, as impressões deste pesquisador, sobre como ocorre o processo de interação entre os sujeitos deste estudo de caso. A análise parte de uma intervenção crítica buscando manter a veracidade dos acontecimentos, no intuito de produzir apontamentos que possam vir a se tornar um norte para a solução dos problemas apresentados, pois a escola será sempre o caminho que viabilizará o Bom Futuro.

Chegamos à análise dos fatos. Prossigamos...

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS:

Procuramos através desta análise, dialogar com os dados obtidos nas pesquisas bibliográfica, documental e no estudo de caso, visando entender como os modos de interação estão situados na estrutura denominada desenho pedagógico, e como estes devem atuar segundo a realidade local, orientando na modelagem de um projeto de curso profissionalizante, na modalidade EJA a distância, com a comunidade da Escola Padre Angelo Spadari, do Distrito de Bom Futuro, pertencente ao município de Ariquemes/RO.

As bibliografias e documentos pesquisados (Projeto Político Pedagógico da Escola e demais leis que regulamentam a EJA) mostraram que a inserção das novas tecnologias e suas formas de administração no ambiente de trabalho, exigiu um tipo de trabalhador que fosse mais versátil e que pudesse ser aproveitado em várias atividades dentro de uma empresa. Para tanto, era preciso capacitá-lo para exercer tais funções. Vimos também que, com a proclamação da República (1889), foi vetado o voto do adulto analfabeto. Este cenário se tornou um grave problema para os políticos que contavam com o voto dessas pessoas para se elegerem. A falta de investimentos em programas educacionais de atendimento à população em idade escolar, e a falta de continuidade dos programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, colaboraram para que uma grande parte da população brasileira chegasse à idade adulta analfabeta, no início do século XX. Sendo esta mais uma preocupação para o governo perante a nova organização do mercado mundial capitalista e industrial.

Tal cenário despertou a necessidade de reorganização de uma política educacional voltada também para o atendimento e a integração do sujeito adulto à nova sociedade. Uma dinâmica que impactou diretamente os sistemas tradicionais de educação que, essencialmente, traziam em suas raízes um desenho pedagógico linear, estático, prescritivo e conteudista, direcionado apenas ao ensino formal, principalmente da elite em idade escolar apropriada, que não se esforçava em expandir para atender de forma qualitativa às pessoas adultas que precisavam de escolarização e/ou formação profissional, fazendo com que estas procurassem outras formas de ensino que os ajudassem, pelo menos, a ascender profissionalmente. Dessas necessidades, surge, através de uma escola americana<sup>25</sup>, a educação a distância (informal, particular e profissionalizante) em nosso país.

Diante dos altos índices de analfabetismo, a partir de 1947, várias políticas públicas, direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, começaram a ser implantadas. Mas, a utilização de desenhos pedagógicos rígidos e o não atendimento a todos que precisavam de educação, fizeram surgir movimentos de educação popular, contrários à orientação pedagógica dada em todo o país. Com os novos métodos de alfabetização, inclusive aqueles que utilizavam as tecnologias do telefone, do rádio, da televisão e dos sistemas computacionais para fazer educação tanto presencial quanto a distância, esses movimentos foram conquistando aos poucos um lugar nas políticas nacionais.

As novas abordagens e experimentações pedagógicas, aplicadas à Educação de Jovens e Adultos descentralizaram o desenho pedagógico, provocando mudanças nas práticas tradicionais de educação, nos diversos programas espalhados pelo interior do Brasil. Porém, o golpe militar de 1964 trás de volta o desenho pedagógico, fechado e centralizado, em detrimento da criatividade, inovação e autonomia do aluno.

---

<sup>25</sup> O marco de referência da Educação a Distância (EAD) no Brasil é datado de 1904, com a instalação de uma Instituição Educacional chamada Escolas Internacionais que era a filial de uma organização americana e oferecia cursos voltados para as pessoas que pretendiam se empregar no comércio e no setor de serviços, o ensino era por correspondência com envio de materiais didáticos pelos correios. (ALVES, 2009).

A paralisação de alguns programas oposicionistas e a redução dos investimentos nos principais programas de alfabetização durante o governo militar, impediram, mais uma vez, o bom andamento rumo à amenização dos problemas de analfabetismo em nosso país. A situação poderia ser pior, se não fosse o surgimento de projetos promovidos pelos movimentos populares contrários ao regime militar, que acabaram ganhando força e legalidade, com uma implantação de forma descentralizada e um desenho pedagógico mais flexível, em todo o território nacional.

Representando o currículo, a maneira como os conteúdos são organizados, apresentados e distribuídos, bem como, as diversas estratégias de atendimento ao aluno, o desenho pedagógico adotado trouxe para a Educação de Jovens e Adultos várias propostas, que tinham em comum, o olhar atento sobre os modos de interação e sua relevância quanto ao equilíbrio entre a estrutura, o diálogo e a autonomia do aluno, conforme a realidade de cada comunidade.

A atuação dos modos de interação, ganha mais importância com a abertura política nos anos 80 e com o processo de reestruturação capitalista pautado nos sistemas informacionais, na então chamada Sociedade da Informação. Pois, nessa nova estrutura social os processos de escolarização tradicionais, não conseguiam mais atender às exigências dos setores produtivos, econômicos, entre outros, tanto pelo alcance de suas instalações físicas, quanto pela rigidez do ensino conteudista. Nesse contexto, era necessário que novas abordagens e teorias se unissem às novas tecnologias da informação e da comunicação para dar uma nova identidade à escola, seguindo os princípios de uma educação para a vida.

A partir de então, as ações de alfabetização e pós-alfabetização, influenciadas por organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial, fomentaram a criação de encontros, fóruns e congressos nacionais, estaduais e municipais, para discutir a realidade e o futuro da Educação de Jovens e Adultos, gerando documentos que passaram a nortear as políticas e ações da União, dos estados, municípios, organizações civis e movimentos sociais de educação popular em nosso país.

Porém, a realidade que se moldou, com as políticas educacionais instituídas ao longo dos tempos, está muito distante da comunidade sobre a qual se debruçou este estudo. Enquanto que, no município de Ariquemes/RO, programas como o PROEJA, o PROJOVEM e o mais recente deles, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), dispõem de vagas sobrando para os Jovens e Adultos que vivem em áreas urbanas, no distrito de Bom Futuro, na escola onde realizamos a nossa pesquisa, pouco conhecimento se tinha sobre esses programas, quanto mais sobre outros programas específicos para comunidades rurais como o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, que contempla agricultores e familiares entre 18 e 29 anos, que não puderam terminar o ensino fundamental, com escolarização e capacitação profissional. Ou ainda, o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), que visa, entre outros, fomentar a formação inicial, continuada e profissional de professores e estudantes do campo e quilombolas, do ensino básico ao superior.

Para um entendimento melhor do contexto estudado, realizamos um levantamento histórico da comunidade em questão, partindo dos “soldados da borracha” e dos acontecimentos ocorridos na região desde o século XVII, até chegarmos aos “requeiros da cassiterita” nos dias atuais. O objetivo foi verificar as necessidades de subsistência humana naquele espaço, que deram, aos nossos protagonistas, características que nos ajudaram a compreender porque esses sujeitos buscam uma educação formal, quais são suas perspectivas quanto ao mundo do trabalho e como os modos de interação se apresentam no seu dia-a-dia deles.

A escola é, inegavelmente, o elo de união entre os nossos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com a Sociedade da Informação. À escola é conferida a missão de oportunizar a chance, que talvez, a maioria das pessoas não teria, de fazer parte de um mundo que exige, cada vez mais, uma aplicação direta do conhecimento adquirido na escola sobre as tarefas simples do dia-a-dia, onde o uso das tecnologias se tornou uma ação meramente comum, mas para muitos, é tudo o que falta para um processo real de inclusão.

As atividades, de observação, os estágios e o curso de Tecnologias na Educação, em conjunto com a realização de entrevistas não totalmente estruturadas, aplicadas a docentes e discentes, cujas impressões foram registradas em um diário de bordo, além das conversas informais que tivemos durante nossa convivência com a comunidade Padre Angelo Spadari, nos proporcionaram uma visão contextualizada acerca de como os modos de interação ocorrem na rotina dentro e fora da sala de aula.

É a partir dessa apreciação geral, que iniciamos a análise dos resultados obtidos com esta pesquisa, lembrando que, o objetivo inicial era verificar como os modos de interação acontecem na modalidade presencial, e assim obter subsídios que pudessem ser aproveitados em uma futura modelagem de cursos a distância para a modalidade EJA.

Partimos de uma observação que fizemos sobre uma alínea contida no Projeto Político Pedagógico da Escola Padre Angelo Spadari. Assim ela determina: que se considere “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (SPADARI, 2012: 18). Percebe-se aqui uma grande preocupação no atendimento à peculiaridade que constitui a EJA na localidade. Neste sentido retomaremos na sequência, os principais conceitos levantados nesta pesquisa, a fim de verificar onde os fatos observados convergem com as teorias.

Vejamos a ocorrência dos conceitos de Moore e Kearsley (2008) sobre os três tipos de interação nas observações feitas na rotina da sala de aula. Aqui conseguimos identificar de que forma eles estão presentes no processo que delinea o perfil do aluno EJA na escola Padre Angelo Spadari. No primeiro tipo, na interação aluno-conteúdo, vimos que a forma tradicional de levar a informação, não proporcionam ao aluno uma aprendizagem efetiva, de modo que a metodologia aplicada sobre a leitura dos textos acaba gerando uma desmotivação na turma. Detectamos também uma excessiva utilização da lousa e o aspecto conteudista de algumas disciplinas, aliados ao método de aulas puramente expositivas. Um quadro que nos remete ao conceito de aprendizagem centrada no professor, contrapondo às idéias de Paulo Freire, ao defender que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010: 25). Assim, o ambiente de aprendizagem deve proporcionar condições para que o alunado desenvolva o seu conhecimento, adotando-se diversas maneiras de levar os conteúdos, de maneira que estes possam atender à diversidade que compõe uma sala de aula.

A segunda forma de interação, aluno-aluno, praticamente não acontece em sala de aula, pois, são poucas as atividades que promovem situações em grupo, onde os alunos teriam a oportunidade de trocar experiências e desenvolver melhor o conteúdo. Por outro lado, há uma iniciativa positiva por parte de alguns deles, ao se reunirem, no intervalo, nas aulas vagas ou ainda da casa de um colega para estudar. Agindo assim, eles apontam para uma necessidade que poderia ser mais trabalhada e melhor aproveitada em sala de aula.

Quanto ao terceiro tipo, aluno-professor, percebemos que ele acontece num nível insatisfatório, em uma interação bastante carente de reações humanas. No momento em que o docente poderia interagir mais com o aluno, é o espaço ocupado para apresentar informações na forma de palavras, apenas expressas no quadro, sem um tempo maior para a discussão de seus significados. Contudo, as iniciativas de um grupo de alunos lá, tentando entender os conteúdos por si mesmos, e cá, alguns professores utilizando aulas-vídeo e debatendo o

conteúdo, dão indícios para aquele que possa ser o caminho a seguir, e a forma de fazer a interação fluir na sala de aula. Sobre isso, registramos uma aula, onde a professora procurou motivar seus alunos com a paciência e o carinho que humanamente conferem a um educador. A dinâmica utilizada por ela, ao apresentar o conteúdo, contextualizou a matéria de forma divertida, conseguindo da turma uma participação mais ativa. Sua postura contempla o papel do orientador, que compete ao educador, no processo de ensino, visando realmente à aprendizagem do aluno.

No contexto dos modos de interação sob a visão dos docentes da EJA, percebemos que no quesito interação professor-aluno o termo utilizado por um dos professores, caracterizando o processo como algo ‘tranquilo’, nos causa certa preocupação, porque não há questionamentos por parte dos alunos sobre a matéria ensinada. Quando ressaltamos o processo de cópia de conteúdo do quadro no tópico “O perfil do aluno EJA sob a perspectiva dos modos de interação”, a falta de tempo para a interação com o conteúdo e a privação de momentos entre aluno-aluno, na maioria das disciplinas, cria um abismo impedindo um contato mais real entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator, que nos chamou a atenção, foi a disparidade quanto ao nível de conhecimento entre os discentes, como a maioria estava há alguns anos sem estudar, a assimilação e o acompanhamento dos conteúdos torna o aprendizado muito difícil, exigindo do professor um grande esforço em atender a todos na sala. Quando não é necessário, e quase sempre é, rever conteúdos já trabalhados para que a disciplina possa caminhar.

Contudo, a existência de uma parcela de alunos que só vai à escola por não ter outro lugar para ir, é perfeitamente normal. Assim eles relataram. De qualquer forma, o que na verdade prevalece é a necessidade de interação. Fatores externos acabaram por acarretar uma falta de interesse nesses alunos, pois trabalham o dia todo, mas à noite eles vão à escola! Eles buscam interação! De uma forma ou de outra, a escola proporciona isso a eles. E esse pode ser o caminho que esses alunos tanto precisam para realmente se integrar à educação formal. Como prova disso, temos o reconhecimento daqueles que disseram que a Escola, instalada naquela região de garimpo, é a única forma deles retomarem os estudos.

O esforço para fazer parte de uma sociedade alfabetizada, é mais do que um simples sonho de saber escrever o próprio nome ou ler uma etiqueta de preços na gôndola de um supermercado. É uma necessidade de quem não suporta mais ser excluído por uma sociedade que considera quem não sabe ler, identificar os números do teclado de um celular ou utilizar um terminal de caixa eletrônico, uma pessoa atrasada e sem serventia. Essa consciência movimenta alunos que estão situados no campo a trinta, quarenta e até setenta quilômetros distantes da escola, que desejam além de aprender a ler e escrever, também se profissionalizar. Sonham em serem piscicultores, padeiros, mecânicos, manicures, técnicos entre tantas outras perspectivas que ouvimos, ou para não ter que abandonar suas propriedades, ou para quando voltarem à área urbana poderem se encaixar no mercado de trabalho.

Complementando a observação sobre o corpo docente, percebemos que a rotina de sala de aula, estabelecida por eles, está mais pautada na visão empírica sobre o ensino de jovens e adultos do que em uma teoria que possa tornar a prática deles mais consistente. Sob várias formas de lecionar, alguns professores ficam limitados a vencer os conteúdos dos livros e apostilas, deixando de proporcionar um ambiente mais prazeroso para a aprendizagem. Por outro lado, há aqueles que optam por um contato mais próximo, buscando atender as necessidades de cada indivíduo e aplicando atividades contextualizadas à realidade dos alunos.

Muitos professores também enfrentam uma rotina semanal difícil. E, alguns deles estão na escola a contragosto. Por motivos políticos, foram transferidos de escolas mais

próximas ao centro urbano, porque simplesmente questionaram a gestão. Contudo, a equipe destina um grande esforço para que a escola do distrito de Bom Futuro tenha uma proposta educacional inovadora. Cada história de vida se reflete no dia-a-dia da sala de aula. O relato de um professor que deixa sua família a 80 km de distância e permanece a semana toda na escola do garimpo, à noite dorme em uma república, desabafa a ingratidão de um sistema que o isolou por questionar como uma escola faz a educação.

Toda essa análise, sobre os resultados obtidos, permitiu aprofundar o conhecimento da realidade educacional dos sujeitos que atuam na EJA e no ensino regular, na Escola Padre Angelo Spadari, fundamentando nossa pesquisa, acerca de como os modos de interação estão presentes no dia-a-dia dessa comunidade e quais são suas perspectivas de formação formal e profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória que se iniciou com a delimitação do espaço e a metodologia selecionada para esta pesquisa nos fez entender o quanto foi importante a escolha dos procedimentos adequados para a realização deste trabalho. Uma vez que, a nossa proposta se pautava em um método de estudo que priorizasse as condições humanas. O elenco dos instrumentos do método de estudo de caso permitiu um conjunto de resultados relevantes para esta pesquisa. O que segundo Ludke & André (1986), é essa escolha que nos faz captar a natureza do objeto, porque conseguimos visualizá-lo em um universo que não é inerente a ele. E, todas as reações manifestadas pelos sujeitos do nosso estudo de caso têm uma ligação direta com o ambiente que os circunda.

Para traçarmos nossas considerações finais este estudo de caso, retomamos mais uma vez o objetivo inicial desta pesquisa, que era compreender como os modos de interação devem atuar no processo de ensino e aprendizagem atendendo à realidade local. Para tanto, partimos da complexa conjuntura sociopolítica e cultural implantada em nosso país, que a partir do final do século XIX, torna-se nação republicana, herdando dos regimes colonial e imperial as desigualdades sociais.

Nessa transição, a população brasileira menos favorecida deixa de ser súdita para se tornar cidadã, o trabalhador deixa de ser escravo para se tornar assalariado. E a partir do século XX, diante dos processos de industrialização e de urbanização, sob a égide do regime capitalista internacional, torna-se iminente a necessidade de capacitação formal e profissional, para atender à demanda de mão de obra que passa a existir no mercado de trabalho. Tais fatores ajudaram a impulsionar a ampliação da rede escolar, que aconteceu de maneira dualista. De um lado, a Educação de Jovens e Adultos para as camadas populares, e do outro, um ensino elitista direcionado para a manutenção do poder cultural, político e econômico do país, e no contexto geral, a influência das novas tecnologias da informação e comunicação, expandia o abismo da incerteza de uma sociedade mais humana.

Consideramos que, a partir da compreensão dos cenários e programas que surgem das políticas educacionais do governo e do apelo social, para o atendimento dos Jovens e Adultos em nosso país, da análise da Teoria da Interação a Distância entre outras teorias que abordamos, do desvelamento da realidade vivida pelos sujeitos de nossa pesquisa, e da observação da atuação dos modos de interação no cotidiano de uma sala de aula, foi o que tornou possível ratificar nossas hipóteses sobre como os modos de interação devem atuar no desenho pedagógico atendendo à realidade local, orientando a modelagem de cursos profissionalizantes ou outros que possam atender a EJA na modalidade a distância.

Através desses estudos, e seus complementos, obtivemos um panorama dos elementos convergentes atuantes, no que se refere aos tipos de interação (aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno) definidos pela Teoria da Educação a Distância, coerentes com novas alternativas sobre as práticas pedagógicas direcionadas à modalidade de Jovens e Adultos, em busca do equilíbrio entre o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno. Ao analisar como estas variáveis ocorriam na sala de aula, foi possível compreender melhor o comportamento de professores e alunos, e como os diferentes tipos de interação permeiam tal realidade.

Desta maneira, sobre os alunos que compõe as turmas de EJA, identificamos que a maioria são trabalhadores rurais, alguns trabalham como requeiros no garimpo de cassiterita, e nenhum trabalha no comércio local. São filhos e pais moradores, principalmente, dos lotes (sítios) periféricos da vila central do distrito de Bom Futuro, com uma trajetória escolar entrecortada por repetências e interrupções, trazendo com eles conhecimentos acumulados,

resultado de suas experiências individuais e coletivas, que dificulta alcançarem um lugar adequado na sociedade atual.

Quanto às dificuldades que o distrito de Bom Futuro enfrenta com relação à Educação de Jovens e Adultos, elas se acentuam comparadas aos problemas vividos em outros lugares dentro do município de Ariquemes/ RO, seja pela dependência diária do sistema de transporte público “sucateado” usado pelos alunos para chegar à escola, seja pela péssimas condições das estradas rurais, ou ainda, pela baixa auto-estima que há entre os discentes, em decorrência das precárias condições financeiras e de trabalho, que acabam se refletindo na motivação para frequentar a sala de aula. Além disso, não há, naquele contexto, profissionais treinados na modalidade EJA para atender a diversidade social e cultural que compõe o ambiente.

Entendemos que, todos esses fatores podem ser amenizados e muitos até resolvidos, com a implantação de cursos na modalidade a distância semi-presenciais do tipo pós-graduação para os professores, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para os alunos da EJA e futuramente em um estudo mais aprofundado o PROEJA a distância semi-presencial. Todos esses cursos seriam ministrados na Escola com frequência de uma vez por semana para as aulas teóricas e as práticas realizadas nos finais de semana quando o curso necessitar. Para isso, torna-se imprescindível buscar parcerias visando o desenvolvimento destes projetos entre os diversos órgãos das esferas municipal, estadual, federal, movimentos sociais e particulares.

Em relação à qualificação dos professores e demais colaboradores que atuam ou atuarão na EJA, no distrito de Bom Futuro, sugere-se um convênio entre município e o Instituto Federal de Rondônia – Campus Ariquemes, para o oferecimento de cursos de pós-graduação à distância (criando um pólo a distância no próprio distrito), inicialmente com enfoque na educação de jovens e adultos e em tutoria para Educação a Distância, na própria escola. Estes cursos seguiriam o modelo de curso já implantados no pólo a distância do mesmo município (um encontro semanal através da tele aula ao vivo, “via satélite”, com um tutor presencial que usa o sistema via *internet* ou telefone para esclarecimento de dúvidas e demais atividades pertinentes ao curso). Para tanto, utilizar-se-ia a estrutura de telefonia, laboratório de informática e *internet* que a escola já possui, o qual foi reestruturado durante o período de execução desta pesquisa, faltando apenas o investimento em uma antena de recepção do sinal e em um aparelho de televisão.

Com a utilização dessas tecnologias propostas, é possível criar uma estrutura inicial adequada para a implantação de cursos a distância semi-presenciais, estabelecendo uma relação mais centrada no aluno e interativa do aluno com o professor e demais colaboradores, pois, de nada adianta a estrutura se esta não puder fomentar o diálogo entre seus atores. Insistimos também quanto à capacitação dos professores e demais colaboradores que atuam ou atuarão na EJA, o que reflete a preocupação em proporcionar experiências quanto ao uso e possibilidades dessas tecnologias nesta modalidade de ensino no distrito. Acreditamos que, a partir de então, estabelecer-se-á uma infra-estrutura mínima que poderá resultar em propostas construídas com esses sujeitos e com as perspectivas de formação profissional e/ou formal sugeridas por eles mesmos, e alinhavadas com os programas do governo como o PROEJA, o PRONACAMPO, entre outros.

No entanto, devemos considerar que, tais propostas trarão resultados de médio a longo prazo, uma vez que, a construção de uma proposta pedagógica dessa dimensão deve passar pela sua inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP), com diretrizes e metas próprias para a Educação Profissional de Jovens e Adultos, hoje não contempladas pela Escola. Trata-se de um investimento que demanda tempo em reuniões para a construção coletiva de um novo

projeto, além da assinatura de acordos estabelecidos entre os governos municipal, estadual e federal, através de seus órgãos de gestão.

Diante da necessidade urgente de integração com o mundo do trabalho e com a sociedade contemporânea, faz-se relevante acionar a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEMDES), do município de Ariquemes, hoje responsável por esse tipo de atendimento no distrito, e a demandante do PRONATEC, para que ela direcione cursos de formação profissional em consonância com as perspectivas levantadas, convocando seu principal ofertante o IFRO – Campus Ariquemes, para a elaboração e implantação de cursos semi-presenciais (com aulas teóricas via satélite e práticas com a presença do professor), adequando a estrutura de cursos a distância já existentes, para o atendimento da comunidade EJA no distrito de Bom Futuro, ou ainda, o próprio IFRO – Campus Ariquemes, através de seus departamentos de extensão e pesquisa, oferecer cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no formato semi-presencial. Tais cursos poderiam contar ainda com um recurso não utilizado nos cursos a distância do IFRO, a transmissão e a retransmissão via rádio das aulas, aproveitando uma cultura já adquirida por esta comunidade.

Consideramos que, tal empreendimento melhoraria a auto-estima dos alunos, uma vez que estes cursos são formatados normalmente com carga horária entre 180 (cento e oitenta) a 200 (duzentas) horas proporcionando uma formação profissional relativamente mais breve, podendo resultar em atividades econômicas imediatas. Esta é uma sugestão que ao se consolidar pode se estender para outras comunidades e parceiros, mediante novos levantamentos e estudos locais. Contudo, devemos esclarecer que, para o sucesso de tal empreitada, faz-se necessário incluir um módulo de treinamento também dos alunos quanto às tecnologias que eles irão operar. E, sobretudo, a constante observação sobre como os modos de interação devem atuar no desenho pedagógico.

A possibilidade do uso dos computadores com o recurso da *internet*, na escola do distrito de Bom Futuro, desperta para a utilização da forma de comunicação multidirecional nos fluxos comunicativos do modo de interação, inseridos no desenho pedagógico. Tal constatação admite que sejam traçadas estratégias, que ao serem orientadas pelas diretrizes da Teoria da Interação a Distância, na qual estão inseridos os modos de interação (aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno), permitam que esses modos atuem como elementos propulsores, que uma vez direcionados para as abordagens pedagógicas, ou outras formas sistêmicas de organização, propiciem o equilíbrio entre o diálogo e a estrutura necessários à modelagem de um curso a distância EJA.

Acreditamos que, para se investir em ações educacionais que integrem a formação básica com a qualificação profissional e também a cidadania, para alunos da EJA, será preciso seguir um caminho diferente do adotado pela escola. Pois, o caráter “paliativo” com que a modalidade se instaurou no distrito, demonstra que a EJA nesta localidade anda na contramão de uma educação plena, criativa, produtiva e emancipadora. E, foi justamente para orientar sobre, a importância de um desenho pedagógico, que traga em suas bases os modos de interação voltados para o equilíbrio entre a estrutura, o diálogo e a autonomia do aluno, levando em consideração a finalidade de cada curso e a realidade de cada comunidade, que dissertamos propondo sobre uma “Educação a Distância na Perspectiva de Formação Profissional dos Alunos da EJA segundo os Modos de Interação no Desenho Pedagógico”.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **As teorias principais da andragogia e heutagogia**. In LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

ALVES, João R. M. **A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a Distância – Estado da Arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). Ensinar a Ensinar. São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BIANCO, Nelia R. D. **Aprendizagem por rádio**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a Distância – Estado da Arte. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

BOYD, R. & APPS, **J.Redefining the Discipline of Adult Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

BRASIL, 1934. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934)**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acessado em dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 1971. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em maio 2014.

\_\_\_\_\_, 1977. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6.448, de 11 de outubro de 1977. Dispõe sobre a organização política e administrativa dos Municípios dos Territórios Federais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6448.htm)>. Acesso: dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 1981. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Presidência da República. Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981. **Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp41.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp41.htm)>. Acesso em setembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 1993. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei nº 8.733, de 25 de novembro de 1993. **Da a denominação de Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira à Rodovia BR-364..** Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8733-25-novembro-1993-376377-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 1996. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Brasileira, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: julho de 2013.

\_\_\_\_\_, 1977. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 6.448, de 11 de outubro de 1977. **Dispõe sobre a organização política e administrativa dos Municípios dos Territórios Federais, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6448.htm)>. Acessado em dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 2007. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.093, de 24 de abril de 2007.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm)>. Acessado em abril de 2014.

\_\_\_\_\_, 1943. Presidência da República. Decreto lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. **Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De15812.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De15812.htm)>. Acesso em: maio, 2014.

\_\_\_\_\_, 1956. Presidência da República. Decreto Lei nº 2.731, de 17 de Fevereiro de 1956. **Muda a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia.** Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2731-17-fevereiro-1956-355081-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: maio. 2014.

\_\_\_\_\_, 1942. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: Fevereiro, 2014).

\_\_\_\_\_, 1993. Câmara dos Deputados. Lei nº 8.733, de 25 de Novembro de 1993. **Dá a denominação de Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira à Rodovia BR-364.** Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8733-25-novembro-1993-376377-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_, 1959. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Decreto nº 47.251, de 17 de Novembro de 1959. **Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.** Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=157432>>. Acesso: Fevereiro, 2014).

BRASIL/MEC, 2001. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acessado em janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_, 2014a. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado.** 2014a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817)> Acesso em: maio. 2014.

\_\_\_\_\_, 2014b . Ministério da Educação. **Projovem**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17462&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17462&Itemid=817)> Acesso em: maio de 2014.

BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23/2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf)>. Acesso em: abril. 2014.

BRASIL/MEC/CONAE, 2010. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação. **Documento Final**. Brasília. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em abril de 2014

\_\_\_\_\_, 2014. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação.. Conferência Nacional da Educação 2014. Brasília. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>>. Acesso em abril de 2014.

BRASIL/MEC/SECAD, 2006. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, Alunas e Alunos da EJA**. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf)>. Acesso em abril de 2014.

BRASIL/MEC/SEPT/PROEJA - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: agosto de 2013.

BRASIL/MDA/SIT. Ministério Do Desenvolvimento Agrário/Sistema de Informações Territoriais. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do território Vale do Jamari-RO (PTDRS)**. Brasília: MDA. 2006. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio098.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio098.pdf)>. Acesso em dezembro de 2013.

BRASIL/RONDÔNIA/ARIQUEMES, 2006. **Lei nº 1273, de dezembro de 2006** - Institui o Plano diretor Participativo de Ariquemes, cria o sistema municipal de planejamento e gestão participativa e dá outras providências. Disponível em: <[http://187.45.210.27/\\$sitepreview/ariquemes.ro.gov.br/imagens/anexos/3360leidoplanodiretor.pdf](http://187.45.210.27/$sitepreview/ariquemes.ro.gov.br/imagens/anexos/3360leidoplanodiretor.pdf)>. Acesso em 13 Agosto de 2013.

BRASIL/CIE/SCAGE/GE/SEDUC-RO, 2013. Secretaria de Estado da Educação, Gerência de Educação, coordenação de Inspeção Escolar. **Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional: Procedimentos de Escrituração e Inspeção Escolar**. 6º Edição/2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/images/legislacao2/Guia2013AtualizadoparaSite.pdf>>. Acesso em julho de 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade Em Rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura - Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEEJAAR, 2013. Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - Ariquemes - RO. **Projeto Político Pedagógico: vigência 2013-2015**. Ariquemes, 2013 – Rondônia.

CRUZ, Nelbi A. da. **PRONERA Rondônia 2005-2008: Pelos Movimentos Sociais na Construção De Políticas Públicas.** Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/264.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/264.pdf)>. Acesso em: abril de 2014.

DALL'IGNA, Luiz. G. **A mineração e o garimpo de cassiterita em Rondônia.** APROGERO/Museu Geológico do Estado de Rondônia, Estudo 1, 1996.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação.** In ROSAS, Paulo (Orgs). Paulo Freire: educação e transformação social. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e esquisas/Editora Universitária, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.**

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado** – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3084/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_081.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3084/1/FPF_PTPF_12_081.pdf)>. Acessado em dezembro de 2013.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos, teoria prática e proposta.** 12ª. ed. - São Paulo: Cortez, São Paulo, 2011.

GENTE DE OPINIÃO. **Clandestinos tiravam o sono de mineradora.** Disponível em <<http://www.gentedeopinioao.com.br/lerConteudo.php?news=95628>>. Acesso em dezembro de 2013.

GOMES, Paschoal de A. A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943–1956). 2007. Mato Grosso: 148f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GONZAGA, Claudilene de L.; NASCIMENTO, Luiz M. José do; GALVÃO M.; SILVA, Rodrigo C. da. **Múltiplos olhares sobre o processo de alfabetização e cidadania do Projeto MOVA-Brasil.** - São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Outros autores: Luiz Marine José do Nascimento, Mariana Galvão e Rodrigo Costa da Silva. Disponível em: <[http://www.movabrasil.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/Livro\\_Mova\\_4.pdf](http://www.movabrasil.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/Livro_Mova_4.pdf)>. Acessado em janeiro de 2014.

Henriques, Márcio S. **O Pensamento Complexo e a Construção de um Currículo Não Linear.** – 1998 - Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/pensamento%20complexo%20e%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20curr%C3%ADculo%20n%C3%A3o-linear.htm>>. Acesso: dezembro de 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativa da população de Rondônia para 2013. **Mapa do Brasil com o Estado do Rondônia em destaque.** Disponível em <<http://mapasinterativos.ibge.gov.br/sigibge/#idmap=LocalidadesDensidades2010>>

INEP, 2012. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2013.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em maio 2014.

IPEA, 2012. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas. **Analfabetos pessoas com 15 anos e mais**. Disponível em: < <http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em maio de 2014.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Abnael M. **Achegas para a história da educação no Estado de Rondônia**. Porto Velho: Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Editora Gráfica da Prefeitura de Porto Velho, 1988.

LOWYCK, Joost. **Pedagogical Design**. in: **Handbook on Information Technologies for Education and Training** / Heimo H. Adelsberger. Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York in 2002. Disponível em: < <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-07682-8>>. Acesso em junho de 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo : EPU, 13ª impressão 2011, 1986.

MAPS, Google, 2013. **Mapa de Ariquemes**. Disponível em: <<https://maps.google.com.br/maps?q=mapa+cidade+de+ariquemes&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x93cc8ff9590ae897:0x49398f159e8f9ba3,Ariquemes+-+RO&gl=br&ei=xeM1UoiEK4TM9QTV6oGQBg&ved=0CCwQ8gEwAA>>. Acesso em setembro/2013.

MINAYO, Maria C. de S. **O Desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância : uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo : Cengage Learning, 2008.

NASCIMENTO, Cláudia. P. **O processo de ocupação e urbanização de Rondônia: uma análise das transformações sociais e espaciais**. Revista de Geografia, Recife, v. 27, n. 2, p. 53-69, 2010.

NUNES, Ivônio B. **A história da EAD no mundo**. In: LITTO, Fredric M. FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História, Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Porto Velho: Dinâmica Editora, 2001.

OLIVEIRA, Vânia B. V. **Geração de conhecimento coletivo sobre o perfil social e produtivo do Território Vale do Jamari**. In: Vânia B. V. (Org). **Perfil social e produtivo do território Vale do Jamari – Rondônia**. Porto Velho: Embrapa Rondônia, 2007. Disponível em: < [http://www.cpafrro.embrapa.br/media/arquivos/publicacoes/livro\\_valdojamari\\_.pdf](http://www.cpafrro.embrapa.br/media/arquivos/publicacoes/livro_valdojamari_.pdf)>. Acessando em junho de 2012.

PALHARES, Roberto. **Aprendizagem por Correspondência**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALITOT, Aleks, 2014. **Santo Antônio do Rio Madeira, a história esquecida!**. Disponível em: < <http://alekspalitot.blogspot.com.br/>>. Acesso em maio de 2014.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

\_\_\_\_\_, Otto. **A educação a Distância em Transição: tendências e desafios**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

POTYLINE, 2014. Pedro Noronha - Um Desbravador Apodiense na Floresta Amazônica. Disponível em: <<http://potyline.blogspot.com.br/2012/03/pedro-noronha-um-desbravador-apodiense.html>>. Acesso em maio de 2014.

REOCITIE, 2013. **A Batalha da Borracha**. Disponível em: <<http://www.reocities.com/Pentagon/quartiers/8467/borracha.htm>>. Acesso em dezembro de 2013.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIO TERRA. **Territórios de Rondônia**. Disponível em: <<http://www.rioterterra.org.br/territorios/wp-content/uploads/tvj-ro-a3.jpg>>. Acesso em: setembro/2013.

\_\_\_\_\_. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do território Vale do Jamari-RO (PTDRS), 2013**. Disponível em: <[http://rioterterra.org.br/wp-content/uploads/ptdrs/PTDRS\\_Territorio\\_Vale\\_Jamari.pdf](http://rioterterra.org.br/wp-content/uploads/ptdrs/PTDRS_Territorio_Vale_Jamari.pdf)>. Acesso em abril 2014.

RODRIGUES, A. F. da S. **Estanho**. Balanço Mineral Brasileiro 2001. Departamento Nacional de Produção Mineral. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/assets/galeriadocumento/balancomineral2001/estanho.pdf>>. Acesso em: novembro de 2013.

SANSON, Luíz F. **História e Cia – O Rio Guaporé**. Disponível em: <[http://historiacacoal.blogspot.com.br/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://historiacacoal.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html)>. Acesso em janeiro de 2014.

SARTORI, Ademilde S. **Gestão da Comunicação na Educação Superior a Distância**. São Paulo, 2005. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/0000000000001/000001C9.pdf>>. Acessado em janeiro de 2012.

SESI/UNESCO. **Conferência Internacional Sobre A Educação De Adultos**. (V : 1997 : Hamburgo, Alemanha) : Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília : SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acessado em maio de 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SINDBOR-R0, 2013. Sindicato dos Soldados da Borracha. **A História**. Disponível em: <[http://www.soldadodaborracha.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69&Itemid=55](http://www.soldadodaborracha.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=55)>. Acessado setembro de 2013.

SOARES, Leôncio J. G. Diretrizes **Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. São Paulo, v17, 2004.

SPADARI, Padre A, 2012. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Padre Angelo Spadari. **Projeto Político Pedagógico, 2012**. Ariquemes/Distrito de Bom Futuro – RO.

TEIXEIRA, Marcos. A. D.; FONSECA, Dante. R. da. **História Regional (Rondônia)**. 4a Ed. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2014.

VALENTE, José A. **Praticando e aprendendo sobre educação a distância: As experiências do NIED**. In: MAIA, Carmem (Org.). ead.br: Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil reflexões atuais, em tempo real. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2003, Fundação Editora UNESP (FEU), 2003.

VEIGA, Ilma P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. In: VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lucia M.(Orgs). A. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

## **7 ANEXOS**

## **Anexo 1: Termo de Consentimento – Docente EJA 2º segmento**

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Educação a Distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA, segundo os modos de interação no desenho pedagógico, desenvolvida pelo Mestrando Professor Claudinei de Oliveira, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Lia Maria Teixeira e Co-orientação do Professor Dr. Wanderley da Silva, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Temos por objetivo compreender como os modos de interação devem atuar no desenho pedagógico atendendo à realidade na qual os aprendizes, no nosso caso os alunos do segundo segmento EJA, estão inseridos. Para realizar esta pesquisa, estamos convidando os professores que trabalham com essas turmas, para participar de uma entrevista individual não gravada, em um local reservado, que terá como roteiro um questionário, com perguntas que nos ajudem a alcançar o objetivo proposto. Salientamos que, o conteúdo será registrado, por este pesquisador, usando o instrumento de coleta de dados, diário de bordo e será mantido sob sigilo, e sua identidade será resguardada. Se o senhor(a) considera-se esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos por gentileza que assine este termo de consentimento.

Colocamo-nos à inteira disposição através do telefone 69-21030101 ou pelo e-mail: ifroclaudinei@gmail.com. Agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Claudinei de Oliveira  
Pesquisador responsável

Declaro, após ter lido este termo, concordar em participar desta pesquisa.

---

Assinatura do docente

## Anexo 2: Modelo de questionário aplicado aos docentes EJA 2º segmento

Questionário que serviu de roteiro para entrevistas realizadas com os professores que atuam na EJA segundo segmento, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Ângelo Spadari, do Distrito de Bom Futuro, Município de Ariquemes.

Questionário aplicado aos professores em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este diagnóstico enquadra-se na necessidade de conhecer a visão dos docentes que trabalham com a EJA, sobre como os modos de interação estão presentes no dia a dia das turmas nas quais lecionam.

### I - Caracterização pessoal

1. Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )

2. Qual sua faixa etária? \_\_\_\_\_

3. Você é Natural de: \_\_\_\_\_

### II – Atuação profissional

1. Há quanto tempo trabalha na educação?

2. Há quanto tempo trabalha com a EJA?

3. Quantas horas o (a) senhor (a) é contratado (a) para trabalhar aqui na escola?

4. Quais as turmas que o (a) senhor (a) leciona hoje?

### III – Área de Formação

1. Qual sua formação inicial? \_\_\_\_\_

2. Tem formação na área de Educação de Jovens e Adultos? ( ) Sim - ( ) Não.

Se sim, que tipo: ( ) pós-graduação: \_\_\_\_\_

( ) Outros: \_\_\_\_\_

3. Gostaria de fazer pós-graduação em EJA? ( ) Sim - ( ) Não

4. Gostaria de fazer pós-graduação em outra área? ( ) Sim - ( ) Não.

Se sim, especifique: \_\_\_\_\_

5. Receberam algum treinamento para trabalhar com as turmas da EJA?

( ) Sim. Especifique: \_\_\_\_\_. ( ) Não.

### IV – Perspectivas de profissionalização e modos de interação na visão dos docentes.

1. Que tipo de cursos profissionalizantes seus alunos gostariam de fazer?

\_\_\_\_\_

2. O que o (a) senhor (a) acha da possibilidade de implantar um Ensino médio EJA, aqui?

\_\_\_\_\_

3. Nas suas aulas, que tipo de método o (a) senhor (a) usa para abordar os conteúdos? \_\_\_\_\_

4. O (A) senhor (a) consegue aplicar todo o conteúdo da ementa durante os bimestres? + \_\_\_\_\_

5. Sobre os modos de interação, como os alunos interagem com os professores?

\_\_\_\_\_

6. Sobre os modos de interação, como o (o) senhor (a) observa a interação entre eles? \_\_\_\_\_

7. Sobre os modos de interação, como os alunos interagem com o conteúdo?

\_\_\_\_\_

### **Anexo 3: Termo de Consentimento – Discente EJA 2º segmento**

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Educação a Distância na perspectiva de formação profissional dos alunos da EJA, segundo os modos de interação no desenho pedagógico, desenvolvida pelo Mestrando Professor Claudinei de Oliveira, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Lia Maria Teixeira e Co-orientação do Professor Dr. Wanderley da Silva, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Temos por objetivo compreender como os modos de interação devem atuar no desenho pedagógico atendendo à realidade na qual você aluno do segundo segmento EJA, está inserido. Para realizar parte desta pesquisa, estaremos realizando entrevistas dentro do curso de Tecnologias Utilizadas na Educação, de forma individual não gravada, que terá como roteiro um questionário, com perguntas que nos ajudem a alcançar o objetivo proposto. Salientamos que o conteúdo será registrado, por este pesquisador, usando o instrumento de coleta de dados, diário de bordo e será mantido sob sigilo, e sua identidade será resguardada. Se o (a) senhor (a) considera-se esclarecido (a) e disposto (a) a participar desta pesquisa, pedimos por gentileza que assine este termo de consentimento.

Colocamo-nos à inteira disposição através do telefone 69-21030101 ou pelo e-mail: ifroclaudinei@gmail.com, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Claudinei de Oliveira  
Pesquisador responsável

Declaro, após ter lido este termo, concordar em participar desta pesquisa.

---

Assinatura do Discente

#### Anexo 4: Modelo de questionário aplicado aos discentes EJA 2º segmento

Questionário que serviu de roteiro para entrevistas realizadas com os discentes que estudam na EJA, segundo segmento, da Escola Municipal de Ensino fundamental Padre Ângelo Spadari, do Distrito de Bom Futuro, Município de Ariquemes.

Questionário aplicado aos discentes em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este diagnóstico enquadra-se na necessidade de conhecer o perfil do aluno EJA sob a perspectiva dos modos de interação e profissionalização.

##### I - Caracterização pessoal

1. Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )
2. Qual sua faixa etária? \_\_\_\_\_
3. Você é natural de? \_\_\_\_\_
4. Onde você mora? \_\_\_\_\_
5. Qual a importância da escola para você? \_\_\_\_\_
6. Você tem aparelhos eletrônicos em casa? ( ) Sim - ( ) Não.  
Se sim, especifique: \_\_\_\_\_

##### II – Formação

1. Qual a série que você estuda? \_\_\_\_\_
2. Quando você começou a estudar? \_\_\_\_\_
3. Você teve que parar de estudar alguma vez? ( ) Sim - ( ) Não.  
Se sim, especifique: \_\_\_\_\_
4. O que você acha de não ter o ensino médio EJA no distrito? \_\_\_\_\_
5. Se houvesse a oferta de ensino médio EJA, aqui na escola, você se matricularia?  
( ) Sim - ( ) Não.  
Se não, explique: \_\_\_\_\_
6. Quais as maiores dificuldades que você encontra para vir estudar?  
\_\_\_\_\_
7. Você recebeu material didático para estudar? ( ) Sim - ( ) Não.  
Se sim, fale a respeito? \_\_\_\_\_

##### III– Perspectivas de profissionalização

1. Você gostaria de fazer um curso profissionalizante? ( ) Sim - ( ) Não.  
Se sim, que tipo de curso? Especifique \_\_\_\_\_
2. Você faria um curso profissionalizante a distância no formato semi-presencial?  
( ) Sim, comente a respeito: \_\_\_\_\_ ( ) Não.

##### IV – Modos de interação na visão dos discentes

1. Você interage com seus colegas de sala? ( ) Sim - ( ) Não.  
Se sim, explique: \_\_\_\_\_
2. Fora da sala de aula, vocês buscam conversar sobre as matérias, ou se juntam para estudar ou fazer algum trabalho? \_\_\_\_\_
3. Quanto ao conteúdo, você costuma estudar além das aulas na escola? \_\_\_\_\_
4. Como normalmente os professores passam o conteúdo para você? \_\_\_\_\_
5. Quanto ao professor, ele contextualiza a matéria que está trabalhando? \_\_\_\_\_
6. Quanto ao professor, ele o incentiva a fazer as tarefas? \_\_\_\_\_
7. Quanto ao professor, ele usa recursos eletrônicos para abordar o conteúdo?  
( ) Sim: exemplifique: \_\_\_\_\_ ( ) Não.