

Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, Pág. 327-349.

## **ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO CIDADÃOS DE DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

### **YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) STUDENTS AS CITIZENS WITH RIGHTS TO FULL-TIME EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

Rogério Feitosa Barros  
Rosângela de Fátima Cavalcante França

#### **RESUMO**

Visando discutir a proposta de educação integral aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do desenvolvimento de uma educação integral na EJA. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. Os sujeitos foram três gestores escolares e três professores do quadro efetivo da prefeitura do município de Porto Velho-RO. Diante dos dados levantados, no ponto de vista dos sujeitos participantes, desponta como desafio para o desenvolvimento de uma educação integral aos jovens e adultos, além de outros, a falta de disponibilidade de tempo por parte dos alunos. Quanto às possibilidades, se destaca a necessidade de ampliação das oportunidades educativas aos alunos da EJA como também a melhoria na estrutura física, ampliação dos espaços educativos e qualificação profissional. Analisando os dados coletados e confrontando-os com a teoria, inferimos que os alunos da EJA, para além de ações que exprimem o caráter assistencialista, são cidadãos de direito a uma educação integral e de qualidade que os permita ser sujeitos no meio social e que cumpra as funções sociais estabelecidas para essa modalidade de ensino, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora.

**Palavras-chave:** Educação. Educação de Jovens e Adultos. Educação Integral. Cidadania.

#### **ABSTRACT**

Aiming to discuss the proposal of full-time studies to Youth and Adult Education (EJA) students, the purpose of this research was to analyze challenges and possibilities in the development of full-time studies to these students. This study was carried out through an empirical research with a qualitative approach. Three school administrators and three Porto Velho Municipality City Council teachers were part of the project. Based on the participants point of view, the data collected shows that the challenge for the development of full-time education for young people and adults, as well as others, is the lack of time available for the students. Regarding the possibilities, it is necessary to

extend the educational opportunities to the students as well as the improvement in the physical structure, expansion of educational spaces and professional qualification. By analyzing the collected data and confronting them with the theory, we infer that these students, besides actions that express a charitable nature, are citizens who have the right to quality for full-time education that allows them to be subjects as part of a social environment and that also fulfills social functions established for this type of education, which are: restorative, equalizing and qualifying.

**Keywords:** Education. Youth and Adult Education. Full-time Education. Citizenship.

## Introdução

As demandas sociais enquanto fenômenos em constante ressignificação exigem um olhar reflexivo que responda as exigências que se apresentam. A educação não se distancia dessa prerrogativa, pelo contrário, tornou-se o principal instrumento de conscientização do homem:

Como toda política social, a educação é igualmente moldada pelas tensões e pressões da sociedade em que se insere. Quando suas práticas não mais respondem às demandas e necessidades daquela sociedade, surgem teorias, concepções e experiências de inovação educacional de que as novas gerações necessitam (UNICEF, 2011, p. 18).

Neste sentido, este trabalho coloca em discussão dois fenômenos educacionais, quais sejam, educação integral e Educação de Jovens e Adultos - EJA, buscando relacioná-los de forma a qualificar o processo educativo.

No Brasil a educação integral desponta no cenário educativo contemporâneo por meio de discussões e ações que visam dar respostas às demandas de uma população cada vez mais exigente e consciente, que luta pela diminuição das distâncias sociais que regem as relações em nosso país.

A educação formal enquanto um direito universal tem o papel de alcançar a todos com iguais oportunidades. Dessa forma, a EJA, pensada para sujeitos que não puderam estudar na idade assegurada pelos documentos legais, busca ser tratada de forma horizontal em relação às demais modalidades educativas, e inserida nas discussões que tencionam aprimorar as práticas educacionais.

Nesta pesquisa, buscamos tratar o jovem e o adulto como cidadãos de direito a uma educação integral e de qualidade. Para isso, apresentamos elementos legais e teóricos que embasam a discussão no intuito de conhecer as principais características conceituais e históricas de cada fenômeno. Além disso, ideamos nas percepções de profissionais que atuam na escola, elementos que expressam a realidade do ponto de vista empírico.

Para delimitar nossa pesquisa formulamos o seguinte problema a ser respondido: em que consistem os desafios e as possibilidades do desenvolvimento de uma educação integral na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Com o propósito de responder à questão levantada, estabelecemos como objetivo geral, analisar os desafios e as possibilidades do desenvolvimento de uma educação integral na EJA. Para alcançarmos este objetivo principal traçamos os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar o entendimento dos gestores e professores que atuam na EJA quanto à concepção de educação integral; 2. Relacionar as possibilidades que os gestores e professores apontam para a implantação de uma proposta pedagógica na perspectiva da educação integral junto à EJA; e 3. Verificar, na concepção dos gestores e professores, quais os desafios para a implementação da educação integral na EJA.

Neste trabalho desenvolvemos uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa. Para construção da fundamentação teórica procedeu-se à análise bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários. Os procedimentos metodológicos foram pautados por Bogdan & Biklen (1994), que explicam os aspectos da pesquisa qualitativa, além de Bardin (2002), que descreve os princípios da análise de conteúdo.

Após a análise das percepções dos sujeitos participantes, podemos inferir que a discussão despontou como maior desafio, além de outros, a disponibilidade de tempo por parte dos alunos. Quanto às possibilidades, destaca-se a necessidade de se ampliar as oportunidades educativas aos alunos da EJA e, diante do observado, denota-se uma visão de distância à implementação da educação integral na EJA.

Essas questões são discutidas ao longo do trabalho o qual pretende esclarecer alguns pontos mediante revisão teórica levantada. Isso aponta a relevância da pesquisa e

principalmente a precisão de sua discussão em ambientes acadêmicos, governamentais e todos os demais espaços formais ou informais que debatam educação.

## Educação integral e Educação de Jovens e Adultos: desdobramentos conceituais e históricos

Discorreremos a seguir sobre a educação integral e a EJA no Brasil. A intenção é conhecer a contextualização histórica a partir do século XX, além de discutir sobre essa perspectiva educacional.

### **Percurso histórico da educação integral no Brasil**

No alvorecer dos anos 30 do século passado, o Brasil vivia um período de efervescência política em um cenário de incertezas entre golpe militar e um estado democrático. O panorama educacional mostrava as marcas de uma tendência pedagógica tradicional que permeava processos educativos, totalmente controladores e controlados:

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas, por isso podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Sendo assim, conjecturas dos grupos que lutaram e ainda lutam por direcionar o movimento educacional em nosso país, até mesmo as proposições mais populistas, são suscetíveis a um olhar crítico-reflexivo com intuito de aproximar a compreensão dos reais objetivos de cada campanha:

A conscientização implica, pois que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001, p. 30).

Ler o mundo e buscar entender seus fenômenos é uma forma de o homem se libertar, de pensar de forma reflexiva sobre as questões que permeiam suas relações no mundo e com o mundo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 é o documento que acende este diálogo histórico-conceitual e serve como ponto de partida à intenção de explicar como essa concepção de educação foi tratada em nosso país a partir do século XX. Escrito por um grupo de intelectuais com expectativas de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, o texto compila o desejo de transformação social por meio da ampliação de oportunidades educativas.

Os signatários<sup>1</sup> do Manifesto pretendiam fomentar oportunidades iguais a todas as pessoas por intermédio da concepção de Educação Nova que “tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios da ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção de mundo” (AZEVEDO, 2010, P. 40).

As variações idealistas na primeira metade do século XX eram de tal sorte heterogêneas que dentro de uma mesma corrente ideológica podia-se encontrar projetos diferentes. “Historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de educação integral” (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Os pesquisadores em educação do início do século passado buscavam respaldo e inspiração na literatura estrangeira. Logo, o movimento escolanovista possui marcas das revoluções políticas, sociais, filosóficas e educacionais, eclodidas na Europa e nos Estados Unidos.

O pedagogo americano John Dewey, causou impacto na concepção escolanovista reverberando, inclusive, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. “Para compreender o pensamento de Dewey e, especialmente, sua orientação pragmatista, é preciso partir do significado que atribui à “experiência”. Esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza” (CAVALIERE, 2002, p. 257).

---

<sup>1</sup> Denominação dada aos autores responsáveis pela construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A experiência é vista, neste caso, como a possibilidade do desenvolvimento humano na sua relação com o mundo em que habita e com o qual se relaciona pelos mais variados sentidos; o ser humano se constrói e reconstrói em um processo educacional constante.

O movimento escolanovista também recebeu influências locais e destacaremos a contribuição de Anísio Teixeira, que foi influenciado pelas concepções filosóficas de John Dewey, porém não se contentou em somente difundir-las, mas também, procurou ao longo de sua vida construir seus próprios ideais a respeito da educação e sua interferência na sociedade:

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político (CAVALIERE, 2010, p.250).

Anísio teve sólida e concreta participação no desenvolvimento do sistema educacional no Brasil. Como signatário, colaborou com a construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual tinha como princípios fundamentais a defesa por uma escola pública, laica e obrigatória.

Como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia, Anísio pôde concretizar alguns de seus pensamentos. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi sua grande marca e a prova de que suas expectativas podiam ser concretizadas:

Segundo o educador Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola Parque, como ficou conhecido, seria uma miniatura da comunidade. Reuniria em si, todas as atividades de instrução e educação e, para tanto, funcionaria em dois turnos de atendimento integral (TENÓRIO, 2007, p. 10).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era voltado para o fazer; as atividades intelectuais eram articuladas com atividades práticas; o trabalho manual foi privilegiado e desta forma os alunos, além de aprenderem os conteúdos exigidos, também se preparavam para o trabalho (BRASIL,2007).

Anísio ainda atuou como coordenador da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), cargo que assumiu em 1951, e em 1952 assume o

cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), passando a acumular as duas funções. Procurou conhecer a realidade educacional do país com o objetivo de formular uma proposta que impactasse em qualidade o modelo educacional (BRASIL, 2007).

Como um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UNB), nesta empreitada tinha como responsabilidade maior pensar e formular um modelo pedagógico inovador (BRASIL, 2007).

Desta forma, após uma breve viagem ao longo da vida de Anísio Teixeira, podemos ficar, além de outras reflexões, com o entendimento de que a educação integral para esse autor implica no fazer, em oportunizar, em democratizar a educação em nosso país.

### **O tratamento dado à concepção de educação integral**

A concepção de educação integral empregada neste trabalho considera como principais referências autores que desde o início do século XX atuam na construção de um ideal de educação mais humana, que abarque o desenvolvimento das múltiplas dimensões e vem se construindo e reconstruindo historicamente.

As bases teóricas podem nos ajudar a compreender os princípios deste conceito educacional e as discussões a esse respeito percorrem um longo tempo e deixam a cada momento suas contribuições para as gerações futuras:

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral) (UNICEF, 2011, p. 19).

Percebemos que diferentes tratamentos podem ser encontrados nos textos teóricos, sendo que alguns priorizam o tempo, outros priorizam os sujeitos que serão impactados, em geral crianças e jovens. Há, também, as discussões sobre os espaços educativos, mas destacamos uma convergência em considerar como centro do processo o ser humano e sua relação com o mundo. Portanto, “[...] educação não é simplesmente

preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver” (TEIXEIRA, 1997, p. 89 apud CAVALIERE, 2010, p. 254).

No que tange à educação, as discussões atuais possuem autores contemporâneos que resgatam concepções já difundidas no passado e que ficaram como legado às novas gerações como fonte de pesquisa e reflexão, uma ponte à construção de novos conhecimentos:

Os conteúdos, as didáticas, as avaliações, terão de ser repensadas para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos (ARROYO, 2012, p. 43).

Situações de vivência escolar são pontuadas de forma a esclarecer que não podemos dissociar a educação intelectual pautada nos conteúdos em detrimento do desenvolvimento de outras capacidades inatas do ser humano.

O espaço educacional toma nova forma e novas utilidades; a escola em si já não comporta uma emergente geração que tem entusiasmo por informação; a maneira como o conhecimento é repassado se modela e remodela em uma dinâmica inquieta a qual o interior escolar é um local de aprendizagem, mas não o único. Nesta perspectiva, “a noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território” (UNICEF, 2011, p. 09).

Outros espaços e sujeitos emergem como colaboradores na formação dos cidadãos, pelas relações de aprendizagem diversas, sistematizadas ou não, os espaços não escolares se ampliam e ressignificam a concepção de educação:

Na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observando todos os espaços. Temos que aprender a nos locomover na cidade, caminhar muito por nossas ruas. Deixar o carro em casa e caminhar. Não ver a cidade apenas através de fotos e vídeos ou pela TV.[...]Como sujeito da cidade, precisamos nos sentir como cidadãos plenos (GADOTTI, 2009, p. 46).

Destarte, inferimos que a educação integral é a ponte entre o espaço escolar e as inúmeras atividades educativas que se realizam em seu entorno, a possibilidade de integrar a teoria à prática, à vida.

Aliado aos espaços, o tempo educacional também merece destaque neste trabalho e as discussões sobre sua utilização medeiam as reflexões teóricas que anunciam diferentes formas de tratamento aos períodos de aprendizagem:

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63 apud CAVALIERE, 2010, p. 256).

Discussões sobre a educação integral sugerem a necessidade de ampliação do tempo como forma de propiciar novas atividades educativas, algumas até relacionam a ampliação do tempo com seu próprio conceito. Diante do que já foi discutido neste trabalho, podemos entender que o conceito de educação integral não se aporta, tampouco se resume à extensão do tempo, e sim à qualidade dele.

Consideramos como concepção de educação integral o desenvolvimento humano pleno que aprimora as capacidades físicas e cognitivas. Dessa forma, comendemos que “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc” (GADOTTI, 2009, p. 98).

Levantar a reflexão sobre a concepção de que educação integral não é sinônima de educação em tempo integral é pontual, pois a jornada ampliada serve para dar suporte e potencializar a oferta dos conhecimentos diversos que são necessários ao pleno desenvolvimento do aluno. Isto não significa, porém, que o segundo turno seja a confirmação do desenvolvimento de uma educação integral, já que esta tem corpo próprio independentemente de ampliação de tempo para sua implementação.

Neste ponto cogitamos o provável estranhamento em relação a propor uma discussão sobre educação integral no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

vez que a relação entre ampliação da jornada escolar e o conceito de educação integral podem se confundir como anteriormente mencionado, provocando questionamentos sobre “como oferecer a educação integral na EJA uma vez que o tempo ou a pouca disponibilidade se apresenta como um dos fatores que levam os alunos a essa modalidade de ensino?”

Com o escopo de discutir a Educação de Jovens e Adultos veremos em seguida algumas questões que julgamos ser relevantes.

### **Marco histórico da EJA no Brasil**

Ao longo dos tempos, os grupos detentores do poder direcionam e controlam os conhecimentos que as classes inferiores da sociedade devam ter acesso. Isso mostra uma das mais remotas formas de controle de um grupo, mesmo que em menor número, sobre uma massa populacional.

O século XX foi um período de grande propulsão no que tange aos avanços da humanidade em todas as áreas do conhecimento. A educação no Brasil começou a atingir todas as classes sociais, ainda que sempre em favor de interesses minoritários e, ao longo do século as transformações sociais tiveram um rápido avanço:

A característica peculiar do momento econômico brasileiro, herdado do período imperial, era de uma economia que girava em torno do sistema agrário-exportador [...]. Assim, com a crise cafeeira de 1929 há uma mudança na economia, o capital passa a ser empregado não só no sistema agrário, mas também se estimula o investimento no setor industrial (STRELHOW, 2010, p. 52).

Tendo em vista um país capitalista e uma população em que sua ampla maioria não teve acesso à educação formal, e que a industrialização dos meios de produção exigia uma qualificação mínima, mesmo que mecânica, houve a necessidade de se criar processos educativos que atingissem a população em idade produtiva.

As tecnologias que até o século XIX eram restritas, a partir do século XX passaram a se popularizar ajudando a democratizar o acesso aos meios de cultura, o que gerou a necessidade do desenvolvimento individual, além da existência de demanda por uma formação em massa à distância (HOBSBAWM, 1995).

Assim, “esse segmento de ensino foi atendido predominantemente por modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento” (DI PIERRO, 2001, p. 63).

Mesmo sob qualidade contestada, o conhecimento educacional enquanto viabilidade de libertação do indivíduo, transformado em sujeito atuante na sociedade, finalmente torna-se uma possibilidade. “Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

A partir daí a sociedade iniciou um novo momento. As reivindicações por melhorias na qualidade de vida, em oportunidades nos campos do trabalho e do conhecimento, fizeram emergir algumas campanhas em prol da educação para adultos:

Como ponto de referência para um breve histórico das últimas quatro décadas da ação do Estado no campo da EJA, podemos mencionar na esfera federal, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral (1967 – 1985), da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (1986 – 1990) e do Programa Brasil Alfabetizado (2003 – atual) (FARIA, 2009, p. 16).

A descontinuidade nos programas de fomento à EJA desponta como um fator determinante para a tímida evolução desta modalidade, amarrando um gradativo avanço qualitativo e dificultando o progresso deste problema social.

Visando atender os interesses da classe dominante que precisava de mão de obra qualificada, aliado a necessidade das classes menos favorecidas que careciam do trabalho para sobreviver, o Estado cria iniciativas direcionadas a atender tais demandas, mas direcionando à EJA para uma formação reprodutiva em detrimento de uma formação reflexiva e de um cidadão consciente.

### **Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma educação integral**

Procurando evitar um estranhamento inicial causado pela provocação em relacionar a Educação de Jovens e Adultos - EJA com a perspectiva de educação

integral, esta seção visa discutir o papel da EJA na sociedade, bem como relacionar os dois conceitos - EJA e educação integral - de forma a aclarar o tema proposto pela pesquisa.

Percebemos de forma empírica a necessidade de discutir alguns caminhos que qualifiquem a EJA. Nesse sentido, a teoria nos ajuda a levantar alguns desafios e possibilidades de um olhar integral também a essa modalidade de educação:

Nos últimos anos, um dos caminhos para se equacionar essa problemática é a aproximação das discussões teórico-metodológicas constitutivas da Educação de Jovens e Adultos ao universo do trabalho, o que converge em aproximações de abordagens teóricas e práticas pedagógicas à realidade social desses estudantes, que de algum modo já estão inseridos no mundo do trabalho (SANTOS, 2014, p. 04).

Uma vertente que toma corpo no mundo contemporâneo é o debate sobre qualificação educacional e profissional. Em se tratando de educação para adultos é uma possibilidade haja vista que a entrada ou retorno à escola por parte de muitos adultos tem como principais objetivos a busca por melhores cargos ou salários, o acesso a um posto de trabalho ou até mesmo para manter-se no atual emprego, a julgar pelas exigências do mercado as quais estão cada vez mais técnicas.

A questão da formação integral no trabalho abre um o leque de possibilidades educacionais para os adultos e os elementos teóricos podem nos ajudar a explicitar que o conhecimento é algo que transcende as expectativas sociais comuns. Por isso, “desde os primórdios, a noção de educação integral vem impregnada da aspiração de formar homens capazes de compreender e de intervir no mundo em que vivem, promovendo o bem comum e a convivência solidária” (UNICEF, 2011, p. 19).

A formação para a cidadania deve ser um dos elementos de destaque nas abordagens sobre formação educacional. Preparar o jovem e/ou o adulto para ser sujeito participante em seu meio social é agir e interferir na contemporaneidade, pois esses atores sociais já participam ativamente das questões que envolvem sua comunidade.

No entanto, o que levantamos aqui é a qualidade dessa participação, porque a perspectiva é que o sujeito seja capaz de refletir o mundo a sua volta e tomar decisões em prol do bem comum, e não ser conduzido pelos processos sociais seja qual for a vertente ideológica:

[...] opor-se a uma funcionalização redutora da educação escolar e de outras dimensões e alternativas em que ela pode ser culturalmente criada e estendida, uma ou algumas propostas de uma educação tão realística e utopicamente diversa quanto possível. Uma educação a tal ponto assumidamente integral e humanista, a começar por não temer esses dois termos aparentemente “fora de moda”, que parta do princípio de que a sua vocação (bem mais do que a sua “função social”) é criar sábios solidários em lugar de sabedores espertos e individualistas (BRANDÃO, 2012, p. 46).

Como já relatado nesta pesquisa, a educação integral não se resume à ampliação do tempo, considerando-se que a qualidade no processo educativo está em cada momento partilhado entre os sujeitos envolvidos. Resignificar esse tempo com base nas urgências sociais significa, também, entender que para haver um futuro idealizado temos que trabalhar todos os sujeitos de hoje, sejam crianças, jovens ou adultos, durante o tempo que se tem, ampliado ou não:

Não há fragmentação na realidade na qual estão inseridos os sujeitos sociais, de modo que uma educação fragmentária visa apenas à formação parcial e sujeita às divisões sociais. Assim é importante sublinhar que a noção de integração remete tanto a questões teóricas acerca da formação integral do homem quanto a fatores metodológicos que permeiam a prática pedagógica no campo da EJA (SANTOS, 2014, p. 06).

O que entendemos e que precisa ser feito em tempo hábil é constituir uma identidade própria para esta modalidade de ensino, com estrutura física adequada, profissionais qualificados, não a afastando das discussões que qualificam os processos educativos com planos e metas a médio e longo prazo, e que tenham continuidade em sua execução, mesmo com as adequações que sempre precisam ser feitas.

### Desafios e possibilidades da educação integral para a EJA nas percepções dos gestores e professores

Nesta seção será apresentada a análise dos dados obtidos e as percepções do corpo gestor e docente de uma instituição pública de ensino fundamental, pelos questionários a eles direcionados, a respeito dos desafios e possibilidades sobre a educação integral à EJA.

O pesquisador frente a um determinado fenômeno deve considerar uma série de aspectos técnicos, uns mais diretos, outros mais subjetivos. É nesse movimento que olhamos para os dados levantados em busca de aproximar as percepções dos participantes à resposta para nosso questionamento inicial. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2002, p. 101).

Analisando a temática com base nos dados coletados por meio de questionários e trazendo a teoria como forma de abonar e dar substância científica à discussão, destacaremos as percepções comuns e divergentes entre os participantes.

### **A concepção de educação integral**

Iniciamos pelo conceito de educação integral. As respostas em sua maioria denotam boa aceitação da proposta, o que notamos como maior similaridade é a visão de que o trabalho na educação integral deve ser realizado de forma ampla:

A medida implantava um aparelhamento que permitisse à educação escolar ampliar efetivamente seu raio de ação. No relato dessa reorganização, aparecia a grande preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar (CAVALIERE, 2010, p. 254).

Percebemos aqui uma descrição do que seria conceitualmente, e na prática, a proposta formativa de educação integral, uma ação que atende as múltiplas dimensões do ser humano. Algumas percepções dos participantes da pesquisa reafirmam isso:

[Considerando que a concepção de educação integral compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos, para você, o que efetivamente isso significa?]

Significa trabalhar com o aluno de forma mais ampla, vai além dos conteúdos de sala de aula, desenvolve outros olhares como valores, ética, a saúde, é importante para melhorar a qualidade de ensino (G3, 2016).

O desenvolvimento do ser humano nas esferas cognitivas, ética, cidadã, social, cultural entre outras que compreendem a constituição do sujeito, ou seja, não resumir o indivíduo a um ser que precisa apenas de formação formal, desconsiderando os outros aspectos e suas experiências (P1, 2016).

O relato do participante G3 denota esforço na tentativa de responder à pergunta e faz apontamentos concretos na direção do que pode ser abordado para garantir a formação humana integral, o que vai ao encontro do que foi solicitado.

A assertiva do participante P1 mostra riqueza de argumentos na busca por responder à pergunta, explícita de forma detalhada seu entendimento a respeito de educação integral e apresenta o educando como sujeito constituído por múltiplas dimensões.

Ainda sobre o entendimento da mesma pergunta, obtivemos relatos que caminham em outra direção:

Significa um avanço na educação, onde é de grande mudança, pois, os alunos na sua maioria não tem o acompanhamento diário da família, mas isso ainda está longe de se tornar realidade (P2, 2016).

Seria de grande importância para sociedade em geral se os alunos pudessem ter essa educação de qualidade, mas sabemos que a teoria é totalmente diferente da prática (P3, 2016).

Depreendendo sobre as respostas dos participantes P2 e P3, percebemos uma similaridade entre elas: ambas ressaltam a importância da proposta de educação integral, da mesma forma, as opiniões convergem quanto aos entraves na sua aplicabilidade, todavia não observamos relação teórica ou prática na tentativa de responder o questionamento:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (GADOTTI, 2009, p. 41).

Levando em conta a teoria levantada, constatamos que a convergência nos conceitos de educação integral se realiza na medida em que essa proposta proporcione

aos alunos oportunidades de aprendizagem que potencializem as múltiplas dimensões das quais o ser humano é capaz de se valer.

### **Desafios para promover o desenvolvimento da educação integral na EJA**

Nos desafios, as percepções entrelaçaram-se no fator – tempo – como principal barreira à discussão da proposta. Para os participantes:

[analisando as condições objetivas com as quais você trabalha na educação de jovens e adultos, quais os desafios para promover o desenvolvimento da educação integral nesta modalidade?]

Todos. Entendendo a educação integral como ampliação do tempo e espaço na escola o público atendido em sua maioria não poderia cumprir o estabelecido **(G1, 2016)**.

A disponibilidade dos alunos, visto que são adultos e trabalham durante o dia, não podendo participar de atividades fora do horário de matrícula **(P1, 2016)**.

Eu não vejo possibilidade de implantação na EJA, visto que, essa clientela já trabalha em horário integral **(P2, 2016)**.

Os participantes G1, P1 e P2, consideram a implementação da proposta de educação integral aos alunos da EJA recoberta por desafios. Apontam, ainda, que o maior deles se refere à disponibilidade de tempo por parte do alunado e isso seria motivo suficiente para impedir a efetivação de educação integral aos alunos da EJA:

As muitas propostas educacionais postas em prática para as novas gerações, desde o século XIX, estão impregnadas do significado pleno da educação, isto é, uma formação e desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, à medida que a educação se tornou política de Estado voltada para o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento dessa formação integral se constituíram em desafio e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar a “todos” conhecimentos básicos voltados à socialização para o mundo do trabalho em constante expansão (marca do século XX). Com isso, esvaziou-se a noção de formação integral, tomada então como um privilégio destinado a poucos (UNICEF, 2011, p. 18).

Ressaltamos que a extensão do tempo é um importante apoio para o sucesso de uma educação de qualidade. De certo, ter mais tempo participando de processos educacionais potencializa a formação dos alunos, desde que esse tempo possibilite o desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo, dessa forma a educação se renova, se qualifica e não se torna uma ação repetitiva.

As respostas dos participantes alinham-se à teoria da exigência de mais tempo em prol de proporcionar mais educação. Porém, observamos, também, intensões diferentes a respeito do tratamento do tempo na educação integral, ainda sobre o mesmo questionamento:

Formação é primordial para desenvolver a educação integral, o professor, a escola de modo geral precisa entender o seu funcionamento (G2, 2016).

O maior desafio é trabalhar com o tempo, na educação integral não basta aumentar a carga horária, mesmo porque para trabalhar com a EJA o professor tem que ter o perfil para atender as reais necessidades dessa modalidade, a formação continuada também é muito importante (G3, 2016).

Conceitualmente já observamos que a educação integral não é em si educação em tempo integral, portanto, as percepções desafiadoras que compreendem a ampliação da jornada ou o contraturno como sendo efetivamente obstáculos a essa concepção de integral, indicam a necessidade de ações formativas aos sujeitos que atuam no sistema educacional, o que os sujeitos investigados exigem como forma de melhorar sua prática:

Estamos expandindo o tempo escolar e as oportunidades de aprendizagem pela via da configuração turno e contraturno. Novamente cabe destacar que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem; no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido. A denominação e a prática do turno e contraturno ainda espelham essa (UNICEF, 2011, p. 25).

O tempo integral, o contraturno, a ampliação da jornada escolar, ou seja, a ampliação do tempo de aprendizagem pode constituir melhorias na qualidade da educação oferecida, e se todo o processo for pensado e conduzido com a finalidade de formação do ser humano, (esse trecho parece-me solto ou incompleto) constituído de

**múltiplas dimensões** ??? O conceito e princípios do que seria “integral” devem ser sumariamente compreendidos e considerados:

[...] o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística”(GADOTTI, 2009, p. 41-42).

A educação ajuda o sujeito social na medida em que potencializa sua conscientização e o prepara para contribuir de forma participativa nos fenômenos que permeiam as relações de vida em uma comunidade e ajuda o indivíduo, enquanto ser humano, ampliando suas competências e habilidades corpóreas, cognitivas e afetivas. Então, mesmo diante dos percalços que cingem as rotinas educativas, os alunos têm direito à oportunidade de participarem de uma escola de qualidade.

### **Possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica na perspectiva da educação integral junto à EJA**

Quanto às possibilidades da educação integral aos alunos da EJA, destacamos que os participantes ressaltam a importância da proposta, porém percebemos que há uma visão de impossibilidade na sua implantação. Segundo a visão dos participantes:

[Na sua compreensão, quais as possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica na perspectiva da educação integral?]

A oferta das atividades e ou aulas especiais agregando conhecimentos culturais, sociais, econômicos, filosóficos, sociológicos e senso crítico. Pedagogicamente a implantação não seria difícil, no entanto, a grande dificuldade é a estrutura física predial e corpo técnico de apoio e suporte ao aluno (**G1, 2016**).

Positivas, porém é necessário uma maior divulgação e explanação do que é educação integral (**G2, 2016**).

Quanto à implementação acredito que ainda há um longo caminho para que isso seja real. Embora a necessidade seja ideal (**P2, 2016**).

Apontamentos sobre a necessidade de se melhorar a estrutura física das escolas, ampliar os espaços educativos e proporcionar capacitação profissional estão presentes nas respostas. Todavia, ainda são reticentes em suas exposições, reforçando a percepção de uma visão distanciada da efetivação da proposta.

“A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral” (MOLL, 2012, p. 142). A autora nos aponta que discussão e formação são pontos chave, caminhos possíveis para a construção formativa dos sujeitos que atuam nos territórios escolares:

Trata-se de construir redes horizontais de formação que interliguem sistemas de ensino, escolas e universidades, superando a tradição iluminista a partir da qual teorias e conceitos são transmitidos independentemente da complexidade e das demandas das escolas em seus contextos (MOLL, 2012, p. 142).

Percebemos a necessidade de articular as instituições em prol de uma formação técnica e teórica que considere o atendimento às realidades de vida de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, quais sejam: alunos, professores, gestores, profissionais da educação e a sociedade.

“Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado às possibilidades de aprender com as possibilidades do viver” (ARROYO, 2012, p. 42). As práticas educativas devem compartilhar as práticas de vida, não separando esses dois fenômenos em espaços ou objetivos diferentes; devem fomentar possibilidades de aprendizagem que desenvolvam os alunos, quer sejam crianças, jovens ou adultos, pois todos compartilham o mesmo mundo.

### **Educação para criança e educação para adulto**

Observamos ainda, nas reflexões dos participantes da pesquisa, a constante relação entre o conceito de educação integral e a educação oferecida para crianças. Alguns apontamentos não consideraram o preâmbulo do questionário que traz como intenção da pesquisa discutir o universo da EJA.

Para um dos participantes:

Na concepção pedagógica a proposta é excelente, reforço das disciplinas básicas para atender o aluno resguardando-o dos perigos de um tempo ocioso e sem supervisão de um responsável legal, evitando exposição aos riscos criminais. Há crianças marginalizadas socialmente. (G1, 2016).

Mas lembramos da influência da própria teoria relacionada ao tema que prioriza a educação das crianças e jovens em suas discussões:

Para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança. Neste sentido, deveria romper com todo o modo tradicional, livresco e seletivo de se trabalhar e adotar uma prática educativa que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social de cada aluno (TENÓRIO, 2007, p. 04).

Apesar de o autor referir-se diretamente à educação para crianças, neste recorte percebemos oportunidades educativas que também o adulto tem direito de compartilhar. Na presente pesquisa refletimos um olhar para a educação dos jovens e adultos não somente enquanto educação compensatória, mas como um direito em ampliar suas possibilidades, interferir e participar na sociedade, haja vista que a vida é um processo de constante construção.

Valendo-nos das reflexões de Freire, podemos balizar nossas inferências no que diz o autor sobre esta questão, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 21).

O adulto possui uma série de especificidades as quais não podemos deixar de lado. Esses alunos também possuem direito a uma educação de qualidade, porque o ser humano é um ser inacabado e se constrói e reconstrói por toda a vida.

Frente à análise da pesquisa, discorreremos a seguir uma reflexão final a respeito dos resultados alcançados ao longo do trabalho e da relevância acadêmica sobre a discussão desse estudo.

## Algumas considerações

Com base na análise dos dados coletados em nossa pesquisa de campo e articulando-os à teoria levantada, chegamos aos resultados dos objetivos da pesquisa e por meio destes aos do questionamento inicial.

Ante os dados obtidos, na visão dos sujeitos participantes desponta o desafio da disponibilidade de tempo por parte dos alunos para o desenvolvimento de uma educação integral aos jovens e adultos. Além disso, a formação docente e a capacitação de todos os envolvidos no processo educacional, tal como a qualificação do tempo já trabalhado, são elementos desafiadores à implementação da proposta. Significa que a proposta de educação integral foi relacionada ao alargamento do tempo.

Quanto às possibilidades da educação integral na EJA, apontamentos sobre a necessidade de se melhorar a estrutura física das escolas, ampliar os espaços educativos e proporcionar capacitação profissional estão presentes nas percepções dos sujeitos. Além disso, foram apontadas situações que se remetem a demandas para crianças, apesar da proposta da pesquisa referir-se à EJA. Também observamos relatos que conferem ao poder público total responsabilidade de organizar toda a estrutura necessária.

Os participantes ressaltam a importância da proposta, todavia ainda são reticentes em suas exposições, reforçando a percepção de uma visão distanciada de sua efetivação. Verificamos nas respostas uma cobrança por informação e discussão sobre a temática.

As percepções levantadas nesta pesquisa fazem frente à necessidade de se ampliar os debates em torno de inovações educacionais que alcancem as demandas sociais, dessa forma a educação é um instrumento de aprimoramento humano e social.

Por fim, entendemos que precisa ser construída, em tempo hábil, uma identidade própria para a EJA, com estrutura física que supra as necessidades básicas e um corpo de profissionais qualificados. Não podemos afastar esta modalidade das discussões que qualificam os processos educativos, com planos e metas a médio e longo prazo e que tenham continuidade em sua execução, pois os alunos da EJA para além de ações que exprimem o caráter assistencialista, são cidadãos com direito a uma educação integral de qualidade que os permita ser sujeitos no meio social e que cumpra as funções

estabelecidas para essa modalidade de ensino, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora.

### Referência bibliográfica

ARROYO, Miguel, Gonzáles. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola: Secretaria de Educação à Distância. Série Educadores Brasileiros. **Anísio Teixeira**: educação não é privilégio. Direção: Mônica Simões. 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PO1liuYGzcw>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **EDUCAÇÃO INTEGRAL**: uma nova identidade para a escola brasileira? Vol. 23. n. 81. p. 247 – 270. Campinas: Educ. Soc. 2002.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e a educação integral**. v. 20, n. 46, p. 249-259. Ribeirão Preto: Paidéia, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. **VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**. Cadernos Cedes. ano XXI. n.º. 55. 2001.

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, 2000. p.108-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.  
HOBSBAWM, Eric. **ERA DOS EXTREMOS:** O breve século XX 1914-1991. Tradução: Marcos Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In:* MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS).** Faculdade Eça de Queirós: REGS, 2014.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.** n.38, p. 49-59. Campinas: HISTEDBR, 2010.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; ANALETE, Regina Shelbauer. **A DEFESA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA.** Campo Grande/MS: UNIDERP, 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gt-gt1.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gt-gt1.htm)> Acesso em: 18 out. 2016.

UNICEF. **TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

**Recebido em 20/3/2017. Aceito em 20/6/2017.**

#### **Sobre autores e contato:**

Rogério Feitosa Barros - Graduado em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Rosângela de Fátima Cavalcante França - Pedagoga, Psicóloga. Mestre e doutora em Educação. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIR. Líder do grupo de pesquisa PRAXIS. E-mail: [grosangela@gmail.com](mailto:grosangela@gmail.com)