

Perspectiva discente na EJA/EAD do ensino médio em uma instituição particular

Students' perspective in a private institution high school YAE/DL

Perspectiva del estudiante en la escuela secundaria EJA/EAD en una institución privada

Recebido: 21/07/2022 | Revisado: 02/08/2022 | Aceito: 04/08/2022 | Publicado: 14/08/2022

Jeanne Leticia da Silva Marques

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2080-9416>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: jeanne@anyquestion.com.br

Maurícus Selvero Pazinato

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-7836>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: mauricius.pazinato@ufrgs.br

Tania Denise Miskinis Salgado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6828-6672>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: tania.salgado@ufrgs.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as percepções de estudantes da disciplina de Química de um curso de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) modalidade Educação a Distância (EAD) de uma instituição de ensino particular. Foi realizado um estudo de caso que propôs uma reflexão sobre perfil, expectativas e interesses dos discentes. Um questionário foi aplicado para 92 estudantes de quatro turmas. Os resultados revelam um leve predomínio de homens, trabalhadores, que residem com a família e são responsáveis pelo seu sustento. A principal expectativa que os levou a cursar a EJA/EAD foi concluir o curso em menor prazo. A maioria dos entrevistados não gosta da disciplina de Química, mas a considera importante pela sua aplicabilidade. Os sujeitos avaliaram o programa oferecido como satisfatório, atendendo suas expectativas educacionais e profissionais. Os resultados sugerem a importância da interação aluno-professor e aluno-escola, pois o gerenciamento desta relação é fundamental para que o aluno tenha sucesso no aprendizado.

Palavras-chave: Ensino; Educação a distância; Educação de jovens e adultos; Química.

Abstract

The objective of this work is to analyze the perceptions of students of the Chemistry discipline of a High School course of Youth and Adult Education (YAE) in Distance Learning (DL) modality of a private teaching institution. A case study was carried out that proposed a reflection on the profile, expectations, and interests of the students. A questionnaire was applied to 92 students from four classes. The results reveal a slight predominance of men, workers, who live with the family and are responsible for their livelihood. The main expectation that led them to attend YAE/DL was to complete the course in less time. Most respondents do not like the discipline of Chemistry but consider it important for its applicability. The subjects evaluated the program offered as satisfactory, which meets their educational and professional expectations. The results suggest the importance of student-teacher and student-school interaction, as the management of this relationship is essential for the student to be successful in learning.

Keywords: Teaching; Distance learning; Youth and adult education; Chemistry.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de los estudiantes de la disciplina de Química de un curso de Educación Secundaria Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en educación a distancia (EAD) en una institución educativa privada. Se realizó un estudio de caso que propuso una reflexión sobre el perfil, expectativas e intereses de los estudiantes. Se aplicó un cuestionario a 92 estudiantes de cuatro clases. Los resultados revelan un ligero predominio de hombres, trabajadores, que viven con sus familias y son responsables de su sustento. La principal expectativa que los llevó a asistir a EJA/EAD fue completar el curso en un período de tiempo más corto. A la mayoría de los entrevistados no les gusta la disciplina Química, pero la consideran importante por su aplicabilidad. Los sujetos calificaron el programa ofrecido como satisfactorio, cumpliendo con sus expectativas educativas y profesionales. Los resultados sugieren la importancia de la interacción alumno-profesor y alumno-escola, ya que el manejo de esta relación es fundamental para que el alumno tenga éxito en el aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza; Educación a distancia; Educación de jóvenes y adultos; Química.

1. Introdução

Este trabalho foi elaborado em período pré-pandemia e visa discutir a Educação a Distância (EAD) como uma possibilidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é um campo da educação cuja finalidade é garantir o direito à educação para aqueles indivíduos que não tiveram acesso na “idade regular”, ou por algum outro motivo não concluíram a sua formação inicial no período esperado, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) no Art.37.

Conforme Cruz, et al., (2016), uma modalidade de ensino cada vez mais empregada no intuito de ampliar e democratizar as possibilidades de acesso ao conhecimento é a Educação a Distância (EAD). Essa modalidade é muito procurada atualmente, até mesmo pela disseminação das novas tecnologias. Marques e Souza (2016) apresentam que é dessa forma que o ensino a distância é possível para diversos estudantes: “A Educação a Distância (EAD) está em crescente desenvolvimento, principalmente nesta última década, tendo como fator principal o surgimento das novas tecnologias de comunicação, mediadas por computador em rede – mais precisamente, com a popularização da internet” (Marques & Souza, 2016, p. 865).

O mundo contemporâneo apresenta as tecnologias como forma de facilitar a vida de todos ou facilitar o consumo, mas segundo Chaves e Maia Filho (2016), tem-se a impressão de haver uma propensão em avaliar apenas os benefícios, sendo esquecidas as dificuldades enfrentadas no uso da tecnologia. Dificuldades essas diagnosticadas durante a realização das aulas, em que alguns dos estudantes, principalmente os adultos, têm a tecnologia como empecilho para a conclusão dos estudos no sistema EAD.

É necessário que se apontem alternativas viáveis para esses estudantes, pois a tecnologia é uma realidade atual necessária para o desenvolvimento profissional. Cruz et al. (2016) afirmam que devido à acirrada competitividade no mercado de trabalho, o ensino a distância tornou-se o diferencial para aquele profissional que busca aliar a capacitação com o pouco tempo de que dispõe. Ressalta-se que este trabalho foi desenvolvido antes da crise sanitária da COVID-19 enfrentada em 2020, a qual impossibilitou o desenvolvimento de aulas teóricas presenciais em todo o país, por um longo período. Assim, este trabalho tem como enfoque as implicações de um curso na modalidade EAD no contexto da EJA em período pré-pandemia, quando o uso de atividades remotas ainda não era largamente difundido.

Neste contexto, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar o funcionamento de um curso de Ensino Médio da EJA na modalidade Ensino a Distância de uma instituição de ensino particular a partir da análise do perfil e das percepções de estudantes deste curso matriculados na disciplina de Química.

1.1 Educação de jovens e adultos

1.1.1 Breve histórico e Legislação

A história da EJA é referenciada desde o Período Colonial e Imperial no Brasil, com o domínio dos jesuítas. Já no período da Revolução de 30 aconteceu a difusão do ensino técnico como meio de qualificar a mão de obra para a indústria e o comércio. Com a ditadura militar (1964), muitos dos programas de alfabetização foram reestruturados. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Stephanou & Bastos, 2005).

Nos anos 90, ocorreu uma mobilização incentivada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de garantir fóruns estaduais que estabelecessem metas e ações para a EJA. Vários encontros nacionais ocorreram, dentre os quais destaca-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), principalmente as edições I (1999), VI (2005) e XV (2017) que ocorreram no Rio de Janeiro - RJ, Porto Alegre - RS e Petrolina - PE, respectivamente. Esses Encontros tiveram como objetivo avaliar as políticas da EJA, após sua inserção na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (Lei n. 9394, 1996) como modalidade da Educação Básica e sua definição como direito público e subjetivo.

No período de 2003 a 2010, ocorreu a expansão da educação profissional e a alfabetização de jovens e adultos tornou-se área de interesse prioritário. Vários projetos e programas foram incorporados ao financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e desenvolvidas iniciativas em diferentes ministérios do governo federal no período entre 2002 e 2006, voltadas aos jovens e adultos trabalhadores. Dessas iniciativas, destacaram-se: Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (Almeida & Corso, 2015).

A obrigatoriedade da EJA encontra-se contemplada na LDBEN, nos artigos 37 e 38, sendo que o caput do Art. 37 aponta que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio [...]” e, em seu parágrafo primeiro, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Lei n. 9394, 1996, Art. 37)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também se posicionou com a Resolução nº 1/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a EJA e a Resolução nº 3/2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA quanto à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos para certificação e a Educação a Distância na modalidade (CNE, 2010).

Outro documento legal que reforça o direito à educação trata-se do Parecer 11/2000 do CNE, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, enfatizando o direito à educação, definindo-a como modalidade da educação básica, estabelecendo suas funções e princípios. O mesmo parecer apresenta flexibilidade de organização e duração, trata o currículo e a metodologia de forma contextualizada e dispõe sobre a necessidade de formação específica para os educadores. A mais recente publicação do CNE para a EJA é Resolução CNE/CEB nº 2/2010, que legisla sobre o atendimento da modalidade às pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais (CNE, 2010). No que diz respeito à profissionalização, destacam-se a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (CNE, 2012).

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em sua 15ª Coletânea de 2018, estabeleceu normas para o Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul. Na Seção V, 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. Os exames realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental (maiores de 15 anos); II - no nível de conclusão do ensino médio (maiores de 18 anos). No Estado também são consolidadas normas relativas à oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino, na Resolução nº 343/2018, que possibilita a oferta de Educação de Jovens e Adultos por: I – Instituições de Ensino que adotem metodologias baseadas na construção formativa e processual de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades na forma presencial ou Educação a Distância (EAD) e II – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos – NEEJA (CEE, 2018).

1.1.2 Regulamentação da EJA por meio da EAD

A Regulamentação da Educação a Distância estabelecida na Legislação Brasileira é um pouco mais recente, se dá a partir de 1996 com a LDBEN e o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que houve associação da EJA com a EAD, em seus artigos 32 e 80. O 4º parágrafo do artigo 32 destaca que o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Já no Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, estabelece

que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

A Lei 10172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em seu capítulo 3 - modalidades de ensino, item 5 - Educação de Jovens e Adultos, subitem 5.3 – Objetivos e metas, aborda o ensino a distância entre seus objetivos:

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

(...)

25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena (Lei 10.172, 2001).

A Resolução CNE/CEB nº01/2000 (CNE, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no artigo 10º, afirma que:

No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio de regime de colaboração (CNE, 2000, Art.10).

Ainda no que tange ao Decreto n.º 5.622/2005, nos artigos 1º, 2º, 18, 19, 30, 31, 32, é destacada a importância da EAD e caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. No artigo 2º do Capítulo I, em seu inciso II, afirma que: a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

1.2 Educação a distância

1.2.1 Breve histórico da educação a distância

Alguns autores, tais como: Peters (2001, 2003); Maia e Mattar (2007); Moore e Kearsley (2007) e Dias e Leite (2010), costumam descrever a história da educação a distância, classificando-a em “gerações”. Para Maia e Mattar, a história da EAD é dividida em três gerações que envolvem os cursos por correspondência; integração de novas mídias (rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo e telefone); universidades abertas e a EAD *online* (que introduziu o uso do videotexto, do microcomputador, da multimídia, do hipertexto e das redes de computadores).

Palhares (2009) destaca sua preferência pelo termo “ondas”, justificando que nenhuma dessas “gerações” tem caráter estanque. Para o autor, vários dos formatos de tecnologias e de formas de implementação dos cursos continuam a ser utilizados, sem possibilitar uma separação clara entre o uso de um ou outro, devendo ainda considerar que questões como a forma de utilização e de implementação de umas podem afetar as demais. Segundo Carneiro e Turchielo (2008), sob a denominação de seis ondas (ou gerações), é possível explicar a influência sobre o conceito e sobre a prática da EAD, desde o ensino por correspondência até o momento atual, com o uso das tecnologias móveis e de redes sem fio. O Quadro 1 apresenta uma síntese das seis ondas, no qual se destacam os seus respectivos recursos principais, períodos e tecnologias empregadas.

Quadro 1 – Relação entre as ondas da EAD e as tecnologias.

	1ª Onda	2ª Onda	3ª Onda
Recurso principal	Uma tecnologia predominante	Múltiplas tecnologias, sem computadores	Múltiplas tecnologias, incluindo os computadores
Período	de 1850 a 1960	de 1960 a 1985	de 1985 a 1995
Meios e tecnologias	Material impresso Rádio (1930) Televisão (1950-60)	Fitas de áudio e de vídeo Televisão Fax Material impresso	Correio eletrônico Programas de computador e recursos em CD Internet, Audioconferência Teleconferências, Videoconferências Telefone, Fax Material impresso
	4ª Onda	5ª Onda	6ª Onda
Recurso principal	Múltiplas tecnologias + computadores + internet	Múltiplas tecnologias + celulares + evolução da inteligência artificial	Tecnologias móveis e redes sem fio
Período	de 1995 a 2005	a partir de 2005	a partir de 2008
Meios e tecnologias	Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos Transmissão de vídeo em banda larga Programas de computador e recursos em CD Internet, Audioconferência Teleconferências Videoconferências Telefone, Fax Material impresso	Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos Transmissão de vídeo em banda larga Programas de computador e recursos em CD Internet, Audioconferência Teleconferências Videoconferências Telefone Material impresso Objetos de Aprendizagem	Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos Transmissão de vídeo em banda larga Internet, Videoconferências Telefone celular Leitores de texto Redes sem fio GPS Objetos de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Carneiro e Turchielo (2008).

Essas possibilidades apontam para a construção de novos modelos de educação, nos quais o ambiente educacional pervasivo deve relacionar os elementos presentes no contexto (virtual e real) do aprendiz, de acordo com seus objetivos (Silva, 2003). Lopes e Bizerril (2021) comentam que formas de expressão digitais e virtuais em grande escala são vivenciadas, sites e softwares como o aplicativo WhatsApp®, as mídias sociais Facebook®, Instagram® e Twitter® são resultado de um mundo que está na busca de inovações e de formas de expressão que atendam a necessidade humana de se comunicar. Esses são canais de comunicação que convivem com meios tradicionais como rádio e televisão.

Isso indica que muito deve ser pesquisado para sabermos como estruturar ou adaptar ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) já existentes para aproveitar toda a potencialidade dessa nova proposta tecnológica. E, como afirma Santaella, a ideia não é que a aprendizagem ubíqua venha para substituir os modelos de educação formal, informal ou não formal, ou as modalidades de aprendizagem existentes, pois, na verdade, todas elas se complementam (Santaella, 2010).

1.2.2 O Ensino a Distância no Brasil

A partir de 2003, o desenvolvimento dos cursos a distância colaborou para implementar projetos educacionais, validados pelos avanços tecnológicos, de informação e comunicação, reduzindo as distâncias territoriais e otimizando o tempo tão escasso na sociedade contemporânea. O ensino a distância então foi potencializado, atingindo uma educação cada vez mais próxima e personalizada, além de privilegiar a troca de conhecimentos em rede, instigando o surgimento de comunidades de aprendizagem.

Verifica-se, no Brasil, o crescimento considerável de cursos e de número de alunos matriculados em cursos a distância. Segundo o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância, em 2017, havia 7.773.828 matriculados em cursos EAD no país, em 351 instituições. Em relação às modalidades, contabilizou-se: 1.320.025 alunos em cursos totalmente a distância e regulamentados; 1.119.031 alunos em cursos semipresenciais regulamentados; 3.839.958 alunos em cursos livres; e 1.459.813

alunos em cursos corporativos. O número de cursos oferecidos em EAD no país é bastante alto, dado que revela a diversidade na oferta. Destaca-se que houve um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância, principalmente na pós-graduação *lato sensu* e no nível superior tecnológico.

Diante do crescimento do ensino a distância no Brasil, reforça-se que nem todas as instituições estão conseguindo resultados favoráveis, necessitando de profissionais com ênfase em gestão de sistemas de educação a distância, uma vez que eles não estão isentos dos mesmos desafios encontrados no sistema tradicional de ensino. O desafio é usar a modalidade a distância de forma mais sistemática, integrada à estrutura educacional da região, de modo a melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência da educação e do treinamento, promovendo oportunidades educacionais mais amplas e variadas (Pacheco, 2007).

Na Figura 1 é possível verificar o número de cursos EAD oferecidos no Brasil nos anos de 2017 e 2018 (ABED, 2018). Dentre as instituições que foram contabilizadas no período de 2016 a 2018, no Censo 2016 foram consideradas as respostas de 312 instituições formadoras, já para os anos de 2017 e 2018 os números foram 341 e 251 instituições formadoras, respectivamente.

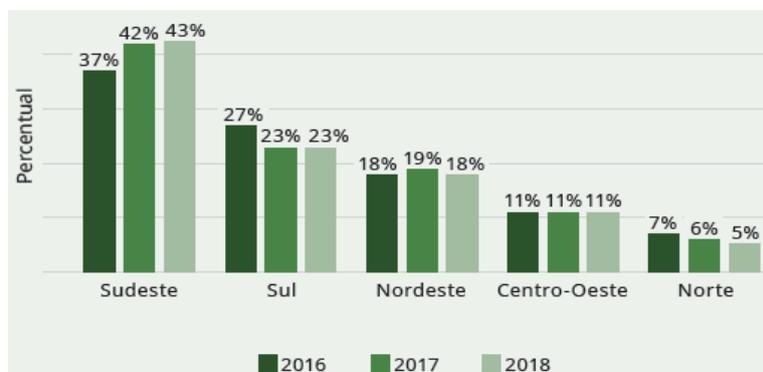
Figura 1 – Quantidades de cursos oferecidos em EAD no Brasil no Ano de 2017 e 2018.



Fonte: ABED (2018).

A Figura 2 apresenta a distribuição, por região, das instituições formadoras que oferecem cursos na modalidade EAD, em percentual, no período de 2016 a 2018. Observa-se que, neste período, cerca de 40 % dos cursos EAD eram oferecidos na região Sudeste do Brasil.

Figura 2 – Distribuição das instituições formadoras por região, em percentual, para 2016, 2017 e 2018.



Fonte: ABED (2018).

1.2.3 Novas oportunidades, impactos e suas consequências

A modalidade presencial de ensino e aprendizagem é constituinte de nosso processo educativo. Educar, dentro da concepção epistemológica construtivista, é uma estratégia de formação, ou seja, é um aprender a aprender, criar, inovar, construir conhecimento na mediação entre sujeito e objeto. O educar é diferente do ensinar, compreendido aqui, como treinamento ou transmissão de conteúdo. E a educação a distância é concebida como uma prática educativa que se utiliza das tecnologias. É uma modalidade do educar, na qual as relações implicam em peculiaridades, como: o não compartilhamento do mesmo “espaço e tempo”; o uso das ferramentas tecnológicas; as mediações por outros atores componentes do processo de aprendizagem; novas modalidades do aprender; etc. (Corbellini, 2012).

As novas situações pedagógicas são fato e a não aceitação imediata a este sistema de ensino também é natural da própria natureza humana. Os nossos pensamentos e ações gostam de permanecer no chão, com coisas familiares. As novas oportunidades, enquanto não bem conhecidas, se costuma rejeitá-las. Segundo Peters:

As primeiras cabines e vagões dos trens eram projetados para se parecerem com carruagens tradicionais, porque na época as pessoas ainda não conseguiam compreender as novas oportunidades que a tecnologia da máquina a vapor e do motor movido a gasolina descortinava para elas. Com a aprendizagem digital nos confrontamos com um problema semelhante. Oportunidades completamente desconhecidas baseadas nas tecnologias do computador, da mídia, da rede e do hipertexto/hipermídia estão sendo disponibilizados. Uma delas é o desenvolvimento intensificado da aprendizagem autônoma, como aprendizagem auto planejada, auto-organizada e automontada (Peters, 2003, p. 114).

Com esta afirmação pode-se compreender muitas situações impactantes na evolução humana, inclusive da abordagem pedagógica digital no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de o ambiente virtual de aprendizagem ainda estar em fase de aceitação da sociedade, Peters (2003) apresenta probabilidades satisfatórias e salienta que na história nunca houve uma situação de partida mais favorável para a aprendizagem independente e automática. Segundo Souza et al. (2022), na área da educação as tecnologias têm adentrado e revelado um grande diferencial no ensino e aprendizagem, tanto na conquista do conhecimento como também na prática do ensino. Estamos vivenciando um processo de modificação da sociedade que acontece a todo tempo em diversas áreas.

No ensino a distância muitos desafios são colocados a este novo professor e a este novo aluno. A figura do mestre perde a característica centralizadora e o aluno pode aprender sozinho, os estudos podem ser independentes. O docente tem um novo papel diante das novas formas de pensar a educação, suas novas funções exigidas pela tecnologia, a quebra de velhos paradigmas e a construção de novos para a adequação à realidade que se apresenta no cenário educacional. Através das novas tecnologias, os alunos e professores constroem o conhecimento a cada nova experiência de investigação e passam a desenvolver seus próprios estilos de aprendizagem, avaliação, recuperação e organização das informações. Ao explorar novos ambientes virtuais, os estudantes constroem novos ambientes cognitivos e adquirem novas linguagens.

Como se percebe, são muitos os questionamentos que envolvem a prática educativa principalmente para o profissional que se aventura a adentrar no mundo da tecnologia para ensinar. É preciso saber lidar com os tempos e espaços virtuais. O educador tem que estar com os olhos voltados para o futuro, que requer de certa forma não fugir à responsabilidade de enfrentar as dificuldades que advêm da chamada globalização, é enfrentar e saber adaptar-se aos novos comportamentos que ela produz na vida dos educandos e nos próprios educadores.

2. Metodologia

A investigação apresentada neste trabalho é de natureza exploratória descritiva e abordagem quanti-qualitativa. Trata-se de um Estudo de Caso, pois foi analisado um contexto escolar específico, considerando suas particularidades e complexidades, além de investigar cada sujeito da pesquisa (Lüdke & André, 1986).

2.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi feita em uma instituição particular de ensino da região metropolitana de Porto Alegre, RS, pesquisando especificamente um curso de EJA/EAD semipresencial que atende alunos que necessitam concluir o ensino médio. O curso se divide em três módulos, I, II e III, que correspondem à 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, respectivamente, tendo duração de 18 meses. Os sujeitos analisados neste trabalho faziam parte de quatro turmas do módulo III, totalizando 92 estudantes, sendo uma turma da manhã com 20 alunos respondentes e três turmas da noite com 72 alunos respondentes no total. A referida escola também oferece outros cursos, tais como: Técnicos em Segurança do Trabalho, Administração, Contabilidade, Enfermagem, Química, Logística, Recursos Humanos, Seguros e Transações Imobiliárias e cursos de extensão e qualificação, além do EJA/EAD de Ensino Fundamental.

2.2 Etapas da pesquisa

O procedimento de coleta de dados ocorreu em três fases distintas: na primeira fase foi feita a elaboração e validação de um questionário prévio (pré-teste) quanti-qualitativos (Günter, 2003; Malhotra, 2001); na segunda fase, o questionário validado foi aplicado em quatro turmas do módulo III, totalizando 92 estudantes; e na terceira fase foram realizadas as análises quantitativas e qualitativas dos resultados obtidos.

2.3 Questionário e aplicação

Na primeira fase foi feita a elaboração e posterior validação do instrumento de coleta de dados desta pesquisa, usando como referência a metodologia de elaboração e validação de questionários quanti-qualitativos (Günter, 2003; Malhotra, 2001). A turma escolhida para a validação do questionário foi do módulo II, com 18 respondentes. Todas as questões foram elaboradas com base nos objetivos do trabalho, sendo que as perguntas dos itens foram estruturadas usando perguntas abertas e fechadas e do tipo escala Likert (Malhotra, 2001).

Após a validação do questionário iniciou a segunda fase, na qual o questionário definitivo foi aplicado em quatro turmas do módulo III. Este questionário foi dividido nos itens de A-E, conforme o Quadro 2, no qual se pode observar, de forma sucinta, qual a linha de investigação em cada item, os tipos de questões empregadas e suas respectivas quantidades.

Quadro 2 – Itens que compuseram o questionário depois do processo de validação.

Item	Linha de Investigação	Tipo de questões	Nº de questões
A	Características pessoais e perspectivas	Abertas e fechadas do tipo dicotômica e de múltipla escolha	17
B	Expectativas em relação à formação	Abertas e fechadas do tipo dicotômica e de múltipla escolha	3
C	Opinião sobre o curso EJA/EAD	Abertas e fechadas do tipo dicotômica e de múltipla escolha	12
D	Opinião sobre a disciplina de Química	Abertas e fechadas do tipo dicotômica e de múltipla escolha	4
E	Se as estratégias de ensino contribuíram para formação educacional/profissional futura	Fechadas do tipo escalonada (Escala Likert) e de múltipla escolha	6
		Total	42

Fonte: Dados da pesquisa.

Na terceira fase foram feitas análises quantitativas e qualitativas das respostas do questionário definitivo. Os sujeitos da pesquisa e o método de análise dos dados serão detalhados na seção 2.4.

2.4 Método de análise dos dados

Os resultados foram obtidos a partir de tratamento estatístico descritivo, através das frequências absolutas (n) e relativas (%), valores mínimos e máximos, médias aritméticas e respectivos desvios-padrões, de acordo com a natureza das variáveis. A análise de conteúdo das respostas de tipo “aberta” (sem a presença de opções de respostas pré-definidas) foi realizada conforme a metodologia proposta por Laville e Dionne (1999), utilizando os procedimentos de análise conforme descritos por Freitas e Moscarola (2000), com o uso do software Le Sphinx Plus² (versão 4.5).

3. Resultados e Discussão

3.1 Características e perspectivas

Na primeira sessão do questionário foram feitas perguntas fechadas relacionadas ao sexo, idade, estado civil, residência, filhos e trabalho. A Tabela 1 apresenta os resultados das características sociodemográficas dos entrevistados, na qual se destacam algumas variáveis como: sexo, faixa etária, estado civil, e a situações sobre residência, filhos e trabalho.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra.

Variáveis	Categorias	n	%
Sexo	Masculino	47	51,5
	Feminino	45	48,5
Faixa Etária	18 a 25 anos	65	70,7
	26 a 30 anos	12	13,0
	31 a 40 anos	11	12,0
	41 anos ou mais	4	4,3
Estado Civil	Solteiro(a)	66	71,7
	Casado(a) ou união estável	24	26,1
	Divorciado(a)	2	2,2
	Viúvo(a)	0	0,0
Com quem reside	Com familiares	84	91,3
	Sozinho	7	7,6
	Com amigos	0	0,0
	Em república ou pensão	0	0,0
	Não respondeu	1	1,1
Tem filhos	Não	67	72,8
	Sim	24	26,1
	Não respondeu	1	1,5
Cidade que reside	Novo Hamburgo	48	52,2
	Estância Velha	12	13,0
	Ivoti	12	13,0
	Dois Irmãos	6	6,5
	Campo Bom	3	3,3
	São Leopoldo	3	3,3
	Lindolfo Collor	2	2,2
	São José do Hortêncio	2	2,2
	Esteio	1	1,2
	Presidente Lucena	1	1,1
	Não respondeu	2	2,2
Trabalha atualmente	Sim ^(a)	78	84,8
	Não	14	15,2
Jornada de trabalho ^(a)	De segunda a sexta (em média 8h diárias)	36	46,2
	De segunda a sábado (em média 8h diárias)	18	23,1
	Todos os dias da semana	15	19,2
	Em tempo parcial (de 4 a 6h diárias)	9	11,5

(a) as frequências relativas da “Jornada do trabalho” foram calculadas com base em “trabalha atualmente” (Sim = 78 casos). Fonte: Dados da pesquisa.

Com o objetivo de compreender as razões para interrupção dos estudos, os alunos foram questionados por quais motivos eles precisaram parar de estudar. Como a pergunta não apresentava opções de respostas pré-determinadas, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Laville & Dionne, 1999), através do método aberto de emparelhamento. A Tabela 2 apresenta os resultados para as categorias que emergiram das respostas. O “trabalho” apareceu como motivo predominante em 45,7 % delas e o segundo motivo identificado foi “falta de motivação” dos alunos, representando 14,1 % das respostas. Na Tabela 3 estão os principais motivos pelos quais os alunos retornaram aos estudos. A exigência do “mercado de trabalho” para qualificação e capacitação aparece como motivo predominante, representando 39,1 % das menções. Aspectos relacionados ao “crescimento pessoal - profissional” e à obtenção do diploma do ensino médio aparecem ambos com 25 % de incidência nas respostas.

Tabela 2 – Principal motivação para interromper os estudos.

Motivação	n	%
Trabalho	42	45,7
Falta de motivação	13	14,1
Problemas pessoais	11	12,0
Maternidade – gravidez	8	8,7
Falta de tempo	8	8,7
Saúde pessoal	6	6,5
Não interrompi, apenas mudei de opção	5	5,4
Ajudar a família	2	2,2
Dificuldade de transporte	2	2,2
Paralisação escolar	1	1,1
Não respondeu	4	4,3

Nota: a soma dos percentuais (%) é superior a 100% pois os alunos poderiam marcar múltiplas respostas.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 – Principal motivação para retornar aos estudos.

Motivação	n	%
Mercado de trabalho	36	39,1
Crescimento pessoal - profissional	23	25,0
Obter o diploma	23	25,0
Fazer faculdade	15	16,3
Aumentar a renda	9	9,8
Prestar concursos	2	2,2
Não respondeu	6	6,5

Nota: a soma dos percentuais (%) é superior a 100% pois os alunos poderiam marcar múltiplas respostas.
 Fonte: Dados da pesquisa.

3.2 Expectativas em relação à formação

Também foram investigadas as expectativas que os alunos tinham em relação ao curso, antes de iniciá-lo. A Tabela 4 mostra as expectativas que emergiram das respostas dos alunos, com seus respectivos percentuais de incidência. Como se vê, duas razões sobressaem: “ter o diploma”, com 22,8 % das menções, e que o “curso seria fácil”, com 21,7 % de menções. A seguir, em termos de percentuais, apareceram as opções concluir os “estudos em menor prazo” (15,2 %) e a expectativa de “ter mais conhecimento” (10,9 %). Outras expectativas também foram registradas (Tabela 4), mas com menor incidência.

Tabela 4 – Expectativas em relação ao curso antes de iniciar.

Expectativas	n	%
Ter o diploma	21	22,8
Curso seria difícil	20	21,7
Estudos em menor prazo	14	15,2
Ter mais conhecimento	10	10,9
Curso seria fácil	8	8,7
Trazer novas oportunidades	4	4,3
Educação de qualidade	3	3,3
Nenhuma expectativa	3	3,3
Ajuda dos professores	1	1,1
Curso bom	1	1,1
Esperava mais das aulas	1	1,1
Teria dificuldade em conciliar trabalho e estudo	1	1,1
Não respondeu	24	26,1

Nota: a soma dos percentuais (%) é superior a 100% pois os alunos poderiam marcar múltiplas respostas.
 Fonte: Dados da pesquisa.

3.3 Opinião sobre o curso EJA/EAD

Foram feitas perguntas abertas sobre as dificuldades enfrentadas ao cursar EJA/EAD e reprovações, Tabelas 5 e 6, nas quais se pode observar variáveis como o percentual de reprovação, assim como qual disciplina com mais incidência e motivo e maiores dificuldades enfrentadas pelos entrevistados, respectivamente. Também foram feitas perguntas fechadas relacionadas ao módulo que o aluno iniciou na EJA/EAD, material usado em sala de aula, gerenciamento do curso, didática, desistência do curso e os motivos, além da interação aluno-escola.

Tabela 5 – Reprovações em disciplinas no decorrer do curso.

Variáveis	Categorias	n	%
Reprovação	Não	72	78,3
	Sim ^(a)	19	20,7
	Não respondeu	1	1,1
Disciplinas com reprovação ^(a)	Química	8	42,1
	História	4	21,1
	Português	4	21,1
	Física	3	15,8
	Inglês	2	10,5
	Artes	1	5,3
	Geografia	1	5,3
	Literatura	1	5,3
	Matemática	1	5,3
	Sociologia	1	5,3
	Não recorda	1	5,3
Motivos da reprovação ^(a)	Faltas em aula	14	73,7
	Dificuldade de aprendizado	3	15,8
	Não entregou trabalho	2	10,5
	Compensatório		
	Reprovou na prova	1	5,3
	Não respondeu	1	5,3

(a) as frequências relativas das variáveis “Disciplinas com reprovação” e “Motivos da reprovação” foram calculadas com base em “Reprovação” (Sim = 19 casos) e a soma dos percentuais (%) é superior a 100% pois os alunos poderiam dar múltiplas respostas.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Como se vê na Tabela 5, a maior parte dos alunos (78,3 %) não teve reprovações e a disciplina que mais tem reprovações é Química, com 42,1 %, praticamente o dobro do percentual das disciplinas seguintes em termos de reprovações, História e Português, com 21,2 % cada. O motivo mais apontado para tais reprovações são as faltas às aulas, apontadas por 73,7 % dos alunos. O que não surpreende, dado o perfil desses alunos, 84,8 % dos quais trabalha e, em sua maioria (46,2 %) com carga horária de 8 horas de trabalho por dia.

Entretanto, observa-se na Tabela 6 que poucos alunos (8,7 %) apontaram a dificuldade de conciliar trabalho e estudos como uma dificuldade. E o maior percentual de respostas foi atribuído a “nenhuma dificuldade” (37,0 %). É possível que eles nem reconheçam que a elevada carga horária pode prejudicar muito a dedicação às tarefas e a autonomia exigida nos estudos pela modalidade EAD.

Tabela 6 – Dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Dificuldades	n	%
Nenhuma dificuldade	34	37,0
Compreensão das explicações	11	12,0
Conciliar os estudos com o trabalho	8	8,7
Retorno após muito tempo sem estudar	7	7,6
A distância	5	5,4
Disponibilidade de horários	5	5,4
Quantidade de conteúdo	5	5,4
Lembrar os conteúdos de antes	5	5,4
Mudança de rotina	2	2,2
Professores	2	2,2
Problemas técnicos para envio dos trabalhos online	1	1,1
Impaciência em permanecer em sala de aula	1	1,1
Gastos financeiros	1	1,1
Tarefas online	1	1,1
Provas sem consulta	1	1,1
Não respondeu	14	15,2

Nota: a soma dos percentuais (%) é superior a 100% pois o aluno poderia dar múltiplas respostas. Fonte: Dados da pesquisa.

3.4 Opinião sobre a disciplina de Química

No questionário foram feitas perguntas sobre a disciplina de Química como: Se gosta da disciplina? Justifique? Os resultados obtidos, expressos em percentuais, são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Química, por que gostar ou não gostar.

Variáveis	Categorias	n	%
Gosta de	Não ^(a)	60	65,2
Química	Sim ^(b)	32	34,8
Justificativas NÃO ^(a)	Difícil de aprender	28	46,7
	Muitas fórmulas / cálculos	5	8,3
	Muito conteúdo	5	8,3
	Não é minha área de estudos	5	8,3
	Não gosta de química	5	8,3
	Não gosta do(a) professor(a)	1	1,7
	Requer dedicação nos estudos	1	1,7
	Não respondeu	12	20,0
Justificativas SIM ^(b)	Conteúdo é atrativo	15	46,9
	Fácil de aprender	4	12,5
	Química está em tudo	3	9,4
	Pretender aprofundar	1	3,1
	Não respondeu	10	31,3

Nota: a soma dos percentuais (%) nas variáveis “Justificativas NÃO” e “Justificativas SIM” é superior a 100% pois o aluno poderia dar múltiplas respostas. (a) e (b) Os percentuais foram calculados com base nas respostas “Sim” e “Não” na variável “gosta de química”. Fonte: Dados da pesquisa.

Por intermédio da Tabela 8, verificou-se que em torno de 70 % dos alunos acreditam ser importante aprender Química e consideram a sua aplicabilidade no dia a dia como principal justificativa para seu estudo. No entanto, em torno de 22% dos alunos dizem não ser importante aprender Química e o motivo desta afirmação é que pensam que esta disciplina não tem utilidade. Esses resultados corroboram para que o professor explore, cada vez mais, as relações dos conceitos da Química com

o cotidiano em sala de aula. O estudo da química deve-se principalmente ao fato de possibilitar às pessoas o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo que as cerca, podendo analisar, compreender e utilizar este conhecimento no cotidiano, tendo condições de perceber e interferir em situações que contribuem na sua qualidade de vida, como por exemplo, o impacto ambiental provocado pelos rejeitos industriais e domésticos que poluem o ar, a água e o solo.

Tabela 8 – Química, por que é ou não é importante aprender?

Variáveis	Categorias	n	%
Importante aprender	Sim ^(a)	64	69,6
	Não ^(b)	20	21,7
	Não respondeu	8	8,7
Justificativas NÃO ^(a)	Não tem utilidade	8	40,0
	Aprender apenas o básico	2	10,0
	Para seguir carreira profissional	1	5,0
	Não respondeu	9	45,0
Justificativas SIM ^(b)	Aplicabilidade da química no dia a dia	20	31,3
	Adquirir conhecimento	15	23,4
	Continuidade nos estudos	4	6,3
	Para seguir carreira profissional	1	1,6
	Não respondeu	24	37,5

Nota: a soma dos percentuais (%) nas variáveis “Justificativas NÃO” e “Justificativas SIM” é superior a 100% pois os alunos poderiam dar múltiplas respostas. Os percentuais (%) foram calculados com base nas respostas “Sim” e “Não” na variável “importante aprender”. Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere aos conteúdos de Química em que os alunos têm facilidade ou dificuldade, os resultados obtidos são apresentados na Tabela 9. Pode ser observado que alguns tópicos, marcados em negrito na primeira coluna, apresentaram o maior percentual de facilidade (terceira coluna) e outros tópicos apresentaram o maior percentual de dificuldade (quinta coluna). Dentre os conteúdos de maior dificuldade elencados estão balanceamento de equações químicas, cálculos estequiométricos e funções orgânicas, que exigem mais conhecimento de outras áreas como operações matemáticas e interpretação de textos. Em geral, o estudante não assume a responsabilidade sobre sua aprendizagem e culpa os professores ou a forma como eles apresentam os conteúdos por suas dificuldades, conforme visto anteriormente na Tabela 7. No entanto, destaca-se a impressão de que existem lacunas na aprendizagem em disciplinas como Português, Matemática e Física, por exemplo, o que influencia no rendimento durante o estudo da Química. Por outro lado, os conteúdos elencados como de maior facilidade foram: tabela periódica, ligações químicas e misturas, os quais não envolvem tantos conhecimentos matemáticos.

Tabela 9 – Prevalência segundo a facilidade e dificuldade com o aprendizado.

Conteúdos	Facilidade		Dificuldade	
	n	%	n	%
Matéria e Substância	19	20,7	13	14,1
Misturas ^(a)	28	30,4	17	18,5
Estudo do átomo	19	20,7	20	21,7
Tabela Periódica ^(a)	37	40,2	10	10,9
Ligações químicas ^(a)	30	32,6	26	28,3
Funções inorgânicas	11	12,0	25	27,2
Reações químicas	22	23,9	19	20,7
Balanceamento de equações ^(b)	12	12,0	35	38,0
Cálculos estequiométricos ^(b)	8	8,7	35	38,0
Soluções	10	10,9	16	17,4
Termodinâmica	15	16,3	15	16,3
Cinética química	17	18,5	20	21,7
Equilíbrio químico	4	4,3	26	28,3
Eletroquímica	12	13,0	22	23,9
Funções orgânicas ^(b)	15	16,3	32	34,8

Nota: a soma dos percentuais (%) nas variáveis “facilidade” e “dificuldade” é superior a 100% pois o aluno poderia dar múltiplas respostas. (a) Conteúdos de maior percentual de facilidade no aprendizado, (b) Conteúdos de maior percentual de dificuldade no aprendizado. Fonte: Dados da pesquisa.

3.5 Contribuição das estratégias de ensino

No questionário investigou-se se as estratégias de ensino contribuíram para formação educacional e profissional futura dos alunos. Conforme é visto na Tabela 10, a maioria (59,8 %) pretende “trabalhar e estudar” após a conclusão do curso e 25 % pretende “continuar os estudos”. A manutenção dentro do processo de formação educacional atinge em torno de 85 % dos alunos consultados. Ao serem questionados sobre quais fatores influenciam o sucesso profissional, “estudar muito” foi o mais citado, com 83,7 % das menções.

Tabela 10 – Conclusão do curso e sucesso profissional.

Variáveis	Categorias	n	%
Após concluir EJA/EAD	Trabalhar e estudar	55	59,8
	Continuar os estudos	23	25,0
	Somente trabalhar	13	14,1
	Não respondeu	1	1,1
Sucesso profissional depende	Estudar muito	77	83,7
	Trabalhar muito	48	52,2
	Conhecer as pessoas certas	17	18,5
	Ter sorte	14	15,2
	Ter boa aparência	10	10,9
	Ter dinheiro	3	3,3
	Ter ambição	2	2,2
	Destacar-se	1	1,1
Não respondeu	1	1,1	

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda, foram apresentadas quatro afirmativas para que os estudantes as avaliassem, utilizando uma escala Likert de 5 pontos (Malhotra, 2001), de forma que os escores variavam de 1 = “discordo plenamente” até 5 = “concordo plenamente”. Na

Tabela 11 são apresentadas as médias dos escores para as quatro proposições, com um resumo das variáveis analisadas e suas respectivas médias e percentuais.

Tabela 11 – Contribuição das estratégias de ensino para a formação educacional/profissional futura.

Variáveis	Categorias ^(a)	Média das escalas	n	%
O ensino de EJA/EAD contribuiu para minha formação educacional futura	5	4,7 ± 0,6	61	66,3
	4		17	18,5
	3		4	4,3
	2		1	1,1
	1		0	0,0
	Não respondeu		9	9,8
O ensino de EJA/EAD contribuiu para minha formação profissional futura	5	4,7 ± 0,6	60	65,2
	4		18	19,6
	3		4	4,3
	2		0	0,0
	1		0	0,0
	Não respondeu		10	10,9
Minhas expectativas quanto ao curso foram alcançadas	5	4,6 ± 0,7	56	60,9
	4		18	19,6
	3		6	6,5
	2		2	2,2
	1		0	0,0
	Não respondeu		10	10,9
O conteúdo visto em sala me proporcionou um maior conhecimento para o seu uso e aplicação no dia a dia	5	4,4 ± 1,0	53	57,6
	4		11	12,0
	3		15	16,3
	2		1	1,1
	1		2	2,2
	Não respondeu		10	10,9

(a) 5 = Concordo Plenamente, 4 = Concordo Parcialmente, 3 = Indiferente, 2 = Discordo Parcialmente, 1 = Discordo Plenamente. Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que elevados percentuais (todos da ordem de 60 %) de respostas apontam para as contribuições da EJA/EAD para o futuro educacional e profissional, mostram que as expectativas dos alunos em relação ao curso foram alcançadas e, ainda, reconhecem que os conteúdos vistos no curso encontram aplicações no dia a dia. Tais avaliações podem ser consideradas positivas em relação ao curso.

4. Considerações Finais

Quando se fala em Ensino a Distância hoje no Brasil, acreditamos que esta modalidade, apesar dos preconceitos que ainda persistem, tem mais vantagens que desvantagens. A educação a distância está se expandindo cada vez mais, por ser uma modalidade que busca atender novas demandas educacionais, as quais vêm acontecendo em ritmo acelerado, sendo visíveis no crescente avanço das tecnologias de comunicação e informação. Independente da forma que a avaliação da aprendizagem é feita nesta modalidade, faz-se necessário que o aluno se coloque como protagonista neste novo processo de aprender e desenvolva graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos para aquele conteúdo.

Porém este trabalho mostrou que os principais motivos dos alunos em cursarem o curso seriam: “o tempo de duração do curso” e “a facilidade no horário das aulas”, além de que as expectativas iniciais dos alunos em relação ao curso seriam: “ter o diploma” e que o “curso seria fácil”. Com isso torna-se nítida a falta de engajamento com esta nova modalidade de ensino.

Quanto à reprovação em disciplinas do curso EJA/EAD e quais os motivos, para a grande maioria que reprovou, a disciplina que apareceu como a de maior reprovação foi a de Química e, dentre os motivos pela reprovação citados, muitos alunos se referiram às faltas às aulas. A maioria dos alunos respondeu que não gosta de Química, sendo que o principal motivo foi “difícil de aprender”. Já para os alunos que responderam que gostam de Química o motivo salientado foi “conteúdo atrativo”.

Por outro lado, a maioria confirmou ser importante aprender Química, pois consideram importante conhecer a sua aplicabilidade no dia a dia. No entanto, alguns alunos disseram que não é importante estudar Química, visto que a disciplina não tem utilidade. Dentre as dificuldades dos alunos no ensino de Química destacaram-se os conteúdos relacionados a cálculos e interpretações de textos, tais como: balanceamento de equações, cálculos estequiométricos e funções orgânicas. Em contrapartida, os conteúdos de maior facilidade elencados foram: tabela periódica, ligações químicas e misturas.

Estes resultados da pesquisa confirmam que a importância da capacitação destes estudantes não é somente para a formação no ensino básico, mas também para que os estudantes estejam integrados com o processo de globalização e avanço das tecnologias, contribuindo assim para a interação do estudante, tanto no processo de ensino e aprendizagem como em seu próprio desenvolvimento pessoal, profissional e social. Mudando a relação do estudante com as tecnologias, provoca-se uma mudança no perfil da sociedade. Os resultados também sugerem que um ponto crucial é a interação aluno-professor e aluno-escola, pois o gerenciamento desta relação é fundamental para que o aluno tenha um aprendizado de sucesso e se interesse mais pela disciplina de Química. Mesmo sendo um tema que não se esgota, este estudo possibilitou conhecer um pouco mais sobre os processos de avaliação e percepções dos alunos do EJA/EAD, agregando novos conhecimentos e possibilidades para o fazer em educação.

Durante o período de pandemia, o processo de ensino aprendizagem teve um impacto muito profundo, principalmente no que tange ao ensino remoto e/ou híbrido. Nesse contexto, inovações tecnológicas, assim como tutoriais de como lidar com elas se fizeram muito necessários. Desta forma, pensamos que em um trabalho futuro poderíamos analisar esta nova situação no âmbito de EJA/EAD, seus impactos e aprendizados frente a todos os atores que participam desta metodologia de ensino.

Referências

- Almeida, A., & Corso, A. M. (2015). A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR, Brasil, 13.
- Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. (2018). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. São Paulo: Editora Intersaberes. http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf
- Carneiro, M. L. F., & Turchielo, L. B. (2008). *Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas*. SEAD/UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/109246>
- Chaves, H. V., & Maia Filho, O. N. (2016). Percepção de tempo e necessidade de atividade na sociedade do excesso: educação no contexto das tecnologias digitais. *Educação Temática Digital*, 18(1), 71-82. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635719>
- Conselho Estadual de Educação - CEE. (2018). *Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual – 15ª Coletânea*, Porto Alegre. Resolução CEE nº 343/2018. http://www.ceed.rs.gov.br/download/20181010120219resolucao_0343.pdf
- Conselho Nacional de Educação - CNE. (2010). *Resolução nº 1/2000 e Resolução nº 3/2010*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>
- Conselho Nacional de Educação - CNE. (2010). *Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Resolução CNE/CEB nº 2/2010*, Brasília. http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192
- Conselho Nacional de Educação - CNE. (2012). *Resolução CNE/CEB nº 6/2012. Decreto nº 5.840/2006*, Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm
- Conselho Nacional de Educação - CNE. (2000). *Resolução CNE/CEB Nº 1/2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
- Corbelini, S. (2012). A construção da cidadania via educação a distância. *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância*. São Carlos, SP, Brasil, 1. <https://pdfs.semanticscholar.org/3da7/9bb1aa74650010e153dfd80336b4f4230b44.pdf>

- Cruz, R. E., Lodi, I. G., & Andrade, M. C. M. (2016). Instrumentos de avaliação no ensino superior a distância. *Evidência Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais*, 12 (12), pp. 111-122. <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/500/479>
- Dias, R. A., & Leite, L. S. (2010). *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, H., & Moscarola, J. (2000). *Análise de dados quantitativos e qualitativos: casos aplicados usando o Sphinx®*: Sagra Luzzatto.
- Günter, H. (2003). *Planejamento de pesquisa para as ciências sociais: Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*: Artmed.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis/19394.htm
- Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Lopes, A. M. L., & Bizerril, M. X. A. (2021). A comunicação no ensino de ciências: reflexões a partir de uma revisão bibliográfica no contexto brasileiro. *Research, Society and Development*, 10(16), e273101623430. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23430>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EAD*: Pearson Prentice Hall.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. (3a ed.,): Bookman.
- Marques, C. L., & Souza, A. M. (2016). Políticas públicas educacionais no ensino profissionalizante a distância: um olhar sobre a inclusão social. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 865-869. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12343/epdf>
- Moore, M., & Kearsley, G. (2007) *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Pacheco, A. S. V. (2007). *Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90309>
- Palhares, R. (2009) Aprendizagem por correspondência. In: Litto, F. & Formiga, M. *Educação a distância: o estado da arte*. (Cap. 8, pp. 48-55). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Peters, O. (2001). *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Peters, O. (2003) *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Santaella, L. (2010). A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, 2(1), 17-22. <https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/download/3852/2515>
- Silva, M. (2003). EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: Alves, L & Nova, C. *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura.
- Souza, D. C., Conde, I. B., Florêncio, T. S., Oliveira, F. C. R., Gomes, M. F. C., Silva, P. R. C., & Cavalcanti, M. M. D. (2022). Percepções de docentes quanto a usabilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula. *Research, Society and Development*, 11(9), e14811931683. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31683>
- Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (2005). *História e memórias da educação no Brasil- Século XX*. Petrópolis: Vozes.