



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

BIANCA PROCÓPIO J. REGAZZI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

JUIZ DE FORA

2022

BIANCA PROCÓPIO J. REGAZZI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção da licenciatura em Pedagogia.

Juiz de Fora

2022

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Faculdade de Educação,
da Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito básico para a conclusão
do curso de Pedagogia. Orientadora:
Mylene Santiago.

Dedico esse trabalho à criança que fui há 38 anos, que sempre ouviu que não era capaz, que sempre se achou insuficiente, mas nunca deixou de sonhar e provar para si mesma que nada pode te impedir de vencer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas filhas Sâmia e Vitória, por compreenderem minhas longas horas fora de casa, alternando entre trabalhar e estudar, quando ainda tão pequenas. Todo meu esforço foi para ser um bom exemplo para vocês e termos a chance de uma vida mais digna.

Agradeço minha mãe Myriam e minha irmã Juécia por serem sempre um exemplo de bravura, por terem ajudado cuidar das minhas filhas na minha ausência. Aos amigos Wildo Abreu e Carolina Guedes que no começo do curso me acolheram quando me deparei com atribulações, acreditaram em mim quando nem eu acreditava.

À professora Mylene Santiago, que com toda paciência me orientou. Agradeço a professora Geruza Volpe que despertou meu interesse pela EJA, à escola, onde estudei grande parte da minha educação básica.

RESUMO

A presente monografia de conclusão de curso, tem como tema a educação de jovens e adultos, onde se realizou uma reflexão entre teórica, discutindo a importância de não se infantilizar as metodologias de ensino e conteúdos curriculares na EJA. Este trabalho justifica-se pela sua importância ao se fazer uma análise sobre a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, onde se observou a existência de mudanças significativas e essenciais referentes a esta modalidade educacional, principalmente na legislação e na metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem. Tais mudanças se mostram necessárias para que se possa democratizar cada vez mais a educação, principalmente a de adultos. A questão que norteia este trabalho é: Quais são as perspectivas e reflexões que são necessárias à EJA? Assim, este trabalho tem como principal objetivo identificar a importância de uma metodologia de ensino não infantilizada pelos profissionais que se dedicam às turmas de jovens e adultos; que respeite as características dos alunos dessa modalidade de ensino, baseando-se assim nos estudos de grandes educadores. Algumas das principais referências bibliográficas utilizadas foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/1996), a Base Nacional Comum Curricular, Paulo Freire e Moacir Gadotti. Os métodos infantilizados comumente utilizados na educação de jovens e adultos (EJA) divergem das propostas de ensino que recomendam as legislações educacionais e tendências pedagógicas progressistas, sobretudo a proposta libertadora idealizada por Paulo Freire. A monografia está dividida em três capítulos, o primeiro aborda a história da EJA no Brasil; o segundo, apresenta reflexões sobre as práticas curriculares no contexto da EJA; e o terceiro capítulo falará sobre a formação do docente para a atuação na EJA, com base nas contribuições de Paulo Freire.

Palavras chaves: EJA. Infantilização, Metodologia de ensino. Paulo Freire. Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Atividade EJA desenvolvida na Turma Fase I - (séries iniciais), ano 2019.....	11
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....	13
2 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA.....	20
3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FREIREANA.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar este trabalho, vou falar um pouco sobre a minha trajetória no curso de Pedagogia e o meu interesse pela temática da EJA. Comecei a cursar o Curso de Pedagogia em 2016, acreditando que seria somente professora de educação infantil; essa seria minha chance de poder contribuir para formação de crianças de forma integral, abarcando aspectos, éticos e políticos.

Em 2019, ao cursar a disciplina Fundamentos Teórico-Methodológicos em Educação de Jovens e Adultos I, começou um tímido interesse pela modalidade EJA. Na metade do ano de 2019, iniciei a disciplina Prática com Estágio Supervisionado em EJA I, momento em que me identifiquei e soube que minha "missão" ao me formar pedagoga, seria contribuir para formar pessoas jovens e adultas, sobretudo nos aspectos políticos e estéticos. Ao concluir o estágio estava convencida de que minha contribuição, mesmo que sutil, seria realizar meu trabalho de conclusão de curso com a temática da EJA.

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como propósito oferecer continuidade ao processo de escolarização de pessoas que, por qualquer motivo ou circunstâncias, tiveram que interromper seus estudos na modalidade dita regular antes do previsto. No ensino fundamental, tem sido oferecida a alunos com idade mínima de quinze anos e, no ensino médio, dezoito anos. A metodologia de Paulo Freire (1996) fundamenta-se na importância de assegurar um aprendizado situado com as especificidades desse educando, levando em consideração o meio social em que vive, seus desejos ao retornar para a sala de aula, buscando vincular o que é ensinado nas aulas com as experiências e vivências socioculturais.

Todavia, é comum que professores da modalidade de ensino EJA não façam uma adequação do material e do planejamento de suas aulas conforme as características desses alunos que, de forma geral, são de periferias e estão inseridos no mercado de trabalho. É frequente o uso do mesmo material desenvolvido para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, acarretando um conteúdo infantilizado destinado a adultos.

A proposta da EJA visa ofertar novas oportunidades de aprendizagem, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

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. (LDB,9394/96 art., 37: § 1º).

O método pelo qual se ensina ao aluno influencia diretamente no processo de aprendizagem. Esse método precisa integrar meios que possibilitem a compreensão do que está sendo aprendido com a possibilidade do que se assimilou para uso social. Tal proposta de aprendizagem visa, não somente atender às demandas do mercado de trabalho, mas tornar o sujeito crítico a ponto de reconhecer seus direitos como cidadão.

Desta forma, a pergunta que norteia este trabalho é: Quais são as perspectivas e reflexões que são necessárias à EJA?

O presente trabalho tem o intuito de fazer uma análise teórica sobre a importância de não se infantilizar as metodologias na EJA, tomando como norte a tendência pedagógica libertadora de Paulo Freire. Buscaremos compreender de que modo a formação do educador sugerida nas metodologias de ensino da EJA podem se converter em propostas que levem em consideração os saberes e vivências de seus alunos.

Cumprе esclarecer que o fato que impulsionou a realização desse trabalho foram as observações que realizei durante a realização de estágio obrigatório no ano 2019, em uma escola Municipal de Juiz de Fora, na educação de Jovens e adultos. Nesse período, observei que o planejamento de aula da professora infantilizava o currículo, por conta das atividades propostas aos alunos, conforme ilustração de uma atividade apresentada a seguir.

Ilustração 1 – Atividade EJA desenvolvida na Turma Fase I - (séries iniciais), ano 2019.

COMPLETANDO O TEXTO

1) Complete o texto com os nomes das figuras abaixo.



A _____ cai fininha, esfriando o tempo.

Dentro do castelo, a _____ se levanta, calça o seu _____ e vai ao _____ tomar banho.

A _____ veste a sua roupa e pega a _____ e _____ para pregar um botão.

A _____ pára. A _____ vai passear no jardim do castelo e vê um _____ entre as _____.

2) Quantas palavras você encontrou com:

LH

NH

CH

E perceptível que o modelo de atividade dada aos alunos, além de infantilizado por conta das gravuras, é também descontextualizado em função de seu conteúdo, sem sentido social e tampouco estimula o pensamento crítico.

Atividades como essa, tendem a fazer com que os discentes fiquem entediados, apáticos e infrequentes na sala de aula. No decorrer do estágio, compreendemos que estratégias de ensino diferentes das que estavam sendo praticadas, poderiam modificar o sentimento de desmotivação dos alunos e promover uma maior interação entre educando e educador, a fim de incitar a criticidade e a interação, superando saberes ingênuos que partem do senso comum estimulando a curiosidade criticiza. Desta forma, explica Freire (1996) que :

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. (FREIRE, 1996, p.17).

Na perspectiva de Freire (2006), o sujeito volta a estudar com intenção de aprender novas práticas que vão influenciar em seu trabalho, sua vida social, seu processo de inclusão em novos grupos e capacidade crítica em relação a temas como política, direitos sociais e finanças. No entanto, a medida que não faz relação entre o conteúdo ensinado e suas vivências, muitas vezes acaba achando que o estudo não faz nenhum sentido, o que corrobora com sua evasão do sistema escolar.

A principal intenção desse trabalho de conclusão de curso é problematizar o processo de ensino-aprendizagem da EJA, de modo a não se infantilizar as metodologias de ensino nessa modalidade educacional.

Para atingir esse propósito, esta monografia divide-se três capítulos, o primeiro deles trará uma breve história da EJA no Brasil; em seguida abordo a formação docente para atuação na EJA, mostrando as contribuições da teoria de Paulo Freire, onde apresento algumas reflexões sobre o currículo da EJA; no terceiro e último capítulo discuto a formação docente para a atuação na EJA, com base nas contribuições freireanas.

1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Nesse capítulo faço uma breve revisão histórica sobre a educação de adultos no Brasil desde a educação dada por jesuítas até a criação da EJA. De acordo com Nascimento (2013), a educação no cenário nacional iniciou-se com a chegada dos jesuítas ao País, com a missão de catequizar os povos indígenas.

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal, em 1759; e a do período em que João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808-1821). (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 82).

A história da EJA no Brasil se deu de forma descontinuada, não havia ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais que viessem atender esse público. A primeira constituição Brasileira, outorgada após a Proclamação da Independência, no seu artigo 179 diz que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”, mesmo assim nem todos tinham acesso, principalmente a classe pobre. No decorrer do século houve muitas reformas Soares (2002, p. 8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Já nos anos 1930, a partir do governo de Getúlio Vargas com a criação do regime militar chamado de “Estado Novo”, houve o interesse de organizar a educação de forma a atender às demandas do setor produtivo, forte naquela época pelas políticas de substituição de importação oriundas da necessidade de organização do Estado frente às consequências da Primeira Guerra Mundial.

A Constituição de 1934, embora tenha sido mais progressista no que se refere a educação, perdeu espaço para a nova constituição de 1937, que tirava

do Estado a responsabilidade para com a formação educacional no País. Ghiraldelli Jr. (2008, p.78) cita que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

Por sua vez, Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, quando colonizadores perceberam que o ensino ofertado a população indígena tinha objetivo de domesticá-los, assim instituiu o respeito da imposição dos interesses do estado no processo educativo. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Conforme explica Nascimento (2013; p. 37), no período de predomínio dos jesuítas a educação enfatizava a domesticação e a mitigação da resiliência dos povos colonizadores.

Apenas na década de 1930 na era Vargas, foi instituído “o interesse de organizar a educação de forma a atender as demandas do setor produtivo, [...], dadas a partir da necessidade de organização do Estado frente às consequências da Primeira Guerra Mundial” (NASCIMENTO, 2013 p. 16).

Nascimento (2013) menciona que a constituição de 1937 favorecia o ensino profissionalizante, porém, não visava transmitir o conhecimento científico, oportunizando a educação para poucos, pois o povo com instrução estaria mais suscetível a ceder às imposições governamentais.

Para a autora, o fenômeno da valorização da educação de jovens e adultos era insuficiente, devido à necessidade de inserção no mercado de trabalho, por causa do grande crescimento da industrialização, o que acabou impulsionando a migração de sujeitos da zona rural objetivando a melhoria na qualidade de vida. Para atender a demanda de jovens e adultos não escolarizados, na década de 1940 foi lançada a campanha de alfabetização em três meses, cumpre esclarecer que ser alfabetizado naquela época era condição para participar de eleições. (NASCIMENTO, 2013 p. 18).

Haddad (2000) explica que o movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha

de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. Ele explica ainda que:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (HADDAD, 2000, p. 4).

Essa ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida.

Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal.

Naquela época, destacou Haddad (2000, p. 18) que, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.

Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930, assim os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo entre as pessoas acima de cinco anos de idade para no ano de 1960.

A partir do Golpe Militar, conforme expõe Nascimento (2013), foi instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo de Costa e Silva, na Ditadura Militar. O “Mobral”, (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que visava erradicar o analfabetismo no Brasil. Assim, o método utilizado nesse período consistia em desenvolver a leitura e a escrita. De acordo com Belo (1993, *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 19):

Esse movimento de ensino permite compreender bem esta fase ditatorial pela qual passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas.

As conquistas em favor na educação de jovens de adultos foram marcadas pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB5692/71 que implantou o supletivo, com dedicação exclusiva ao ensino de jovens e adultos. Além disso, em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CESU), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade (NASCIMENTO, 2013 p. 20).

Neste período tais cursos caracterizavam-se pelo tecnicismo, além de contarem com o desenvolvimento de módulos instrucionais e atendimento individualizado avaliados por meio de arguição em duas etapas, o que resultou em evasão estudantil e na obtenção de certificações rápidas e superficiais.

Em 1985, há a descontinuidade do Mobral, pois a partir da promulgação da constituição de 1988, o Estado aumenta seu compromisso com a educação de jovens e adultos. Nascimento (2013 p. 20) menciona ainda que:

Os cursos de EJA são oferecidos atualmente nas formas: presencial, semipresencial e a distância (não presencial) além de exames supletivos. A partir das diretrizes e orientações metodológicas apresentadas, no que se refere aos conteúdos, a educação de jovens e adultos deve atender aos preceitos curriculares referentes a cada nível de ensino em que está associada (ensino fundamental e ensino médio), tanto em termos de elaboração dos cursos presenciais como semipresenciais e não-presenciais.

Além disso, à modalidade de ensino deve atentar-se as determinações do currículo da educação básica nacional, afirmada pela Lei das Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96. A organização curricular na Educação Básica vem sofrendo algumas mudanças nos últimos anos, em que é implantada uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (homologada em dezembro de 2017, no que compete a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em março de 2018, no que compete ao Ensino Médio), que determina os conhecimentos que devem ser transmitidos aos estudantes de acordo com o ano/ciclo que frequentam. Desta forma, as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todo o país passarão a aprender os mesmos conteúdos em cada ano/ciclo.

Para englobar os conhecimentos regionais, a BNCC possui uma divisão, o núcleo comum e a parte diversificada. O núcleo comum é aquele que é igual para todos, ou seja, “[...] é o central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender [...] (ARROYO, 2011, p. 77).

Já a parte diversificada é a parte que traz os conhecimentos regionais, as culturas de cada região, sendo assim: “O diversificado é o outro, os outros, não universal” (ARROYO, 2011, p. 77). Porém, alguns anos antes de instituírem a BNCC, a LDB/96 já apresentava a configuração da parte diversificada e do núcleo comum, muitas vezes não levando em consideração essa divisão.

Para pensar um currículo na EJA, é necessário levar em consideração quem são os frequentadores e quais são as vivências que eles já possuem. A partir daí, pode-se adaptar o currículo para fazer sentido a esses estudantes. É preciso criar um espaço de sala de aula para a EJA, em que se aposte nos interesses dos educandos, nas vidas que eles levam e principalmente nas suas necessidades.

Assim, as aulas deixam de serem apenas uma escolarização e passam a ter um caráter de diálogo de Educação, entre professor e educandos, ou seja, é necessário que haja uma interação entre professor e educandos para que ocorra a aprendizagem.

Desta forma, compreende-se que é de extrema importância reconhecer quem são esses jovens e adultos que frequentam a EJA. É preciso que se compreenda o tempo e o espaço desses portadores de direito, que estão ali, mas que também possuem vivências, trabalhos, famílias e diferentes motivos

para que se ausentem da escola. Justamente por isso, a importância de que um currículo seja pensado para eles (CARRANO, 2007).

A EJA também mereceu um capítulo próprio no projeto de Lei n. 155 de 1998 referente ao Plano Nacional de Educação, que, em seu diagnóstico, reconhece a necessidade de resgatar essa dívida educacional, garantindo a oferta ao ensino fundamental e ampliando gradativamente o acesso ao ensino médio, visando à universalização do ensino (BRASIL, 1998).

Foi com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, assegura a educação de jovens e adultos como um direito de todos: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria Alterações do Artigo 208 (Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009):

Art. 1º Os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações: Art. 208:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Portanto, acerca dos direitos, nota-se que a primeira função da EJA diz respeito ao direito de todas as pessoas à educação e é denominada de função reparadora:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também, o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (CURY, 2000, p. 6).

Assim sendo, ao se analisar a trajetória da EJA, percebe-se que é uma modalidade de ensino marcada por diversos projetos, sendo a maioria deles desastrosos. Apesar de cada um apresentar características distintas, todos eles possuíam em comum o propósito de recuperar o direito dos jovens e dos adultos à educação, direito esse que é garantido pelo Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

2 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA

O currículo da EJA caracteriza-se pela diversidade de conhecimentos que devem ser vivenciados pelos estudantes. O currículo constitui-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento dos processos educativos. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 11/2000, a modalidade de ensino para jovens e adultos deve ter uma diretriz curricular, organizada a partir de “[...] um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 09).

O documento ainda dispõe que a EJA visa transcender o processo inicial de alfabetização, visando “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 10).

Enquanto finalidades da EJA, o CNE/CEB nº 11/2000 entende que:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000, p. 10).

Para Oliveira (2007), a estruturação das aprendizagens nesse segmento de ensino pode ser entendida como uma tessitura do conhecimento em rede, uma vez que a aprendizagem se pauta nos conhecimentos prévios dos educandos que devem ser ampliados na formação escolar, visando à construção de uma “árvore de conhecimentos”. Conforme explica a autora:

A ideia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem, que são cumulativos e adquiridos, de acordo com o paradigma dominante. A ideia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Além disso, a autora acima pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” de conhecimentos, ou seja, a ideia da tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais

são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Nesse sentido, Oliveira (2007) evidencia ainda que para que ocorra a construção do conhecimento do educando da EJA, torna-se necessário a possibilidade de atribuição de significados, por parte daqueles que aprendem em relação às informações recebidas do exterior. Sendo assim, não é coerente que seja traçado uma trajetória única para o desenvolvimento das aprendizagens dos diversos sujeitos da EJA, uma vez que cada um se apropriará dos conhecimentos, a partir das relações que irão estabelecer entre seus conhecimentos e experiências vividas, em conexões singulares.

Na perspectiva de Oliveira (2007 p. 87), “cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos”.

Tais apontamentos de Oliveira (2007) estão em concordância com a perspectiva de Paulo Freire em relação à necessidade de se valorizar as experiências dos educandos visando desenvolvimento de suas aprendizagens. Conforme menciona:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p.37).

No tocante ao currículo, Oliveira (2007) reforça que o modo como os docentes se comunicam com seus educandos pode vir a promover a fragmentação curricular decorrente das dificuldades das escolas em adequar o currículo do ensino regular para o público de jovens e adultos. Conforme indica Oliveira (2007 p. 91):

Os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas.

Assim, é possível perceber que o currículo nacional da EJA, o qual abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDBEN 9394/96, visando instruir, capacitar e formar o educando, possibilitando que este seja alfabetizado e integrado ao mundo letrado, diminuindo nessa perspectiva a exclusão social em vista da escolarização.

As concepções teóricas para o ensino na EJA indicam a relevância da valorização dos conhecimentos prévios dos jovens e adultos que integram essa modalidade de estudo, seguindo como referencial a proposta de Paulo Freire.

Porém, na prática cotidiana, apresenta-se a problemática da infantilização do trabalho com jovens e adultos, o que pode vir a desmotivar os estudantes da EJA em prosseguirem nos estudos.

Em vista disso, a formação para o professor que atua nessa modalidade de ensino apresenta-se como uma alternativa para aperfeiçoamento das práticas docentes na educação de jovens e adultos. Ao pensar o currículo da EJA, Oliveira (2007, p. 89) delinea e sugere que se trata muito mais das maneiras como trabalhar as questões curriculares na EJA do que, exatamente, o que trabalhar, já que o currículo da EJA faz parte de um recorte do recorte daquilo que seria essencial para estudar/aprender/conhecer em menos tempo de escola.

Assim, Oliveira (2007, p. 90) sugere que conteúdos aparentemente abstratos sejam trabalhados em relação com sua utilidade concreta. A proposta pedagógica precisa ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para favorecer sua aprendizagem.

Ao abordar o ensino dos conteúdos, a autora ressalta a necessidade de diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido socialmente, ou seja, o entrelaçamento dos conteúdos escolares com as práticas sociais cotidianas dos sujeitos da EJA.

Do ponto de vista da formação de professores para essa modalidade de ensino, vale destacar que, de acordo com Pereira e De La Fare (2011, p. 75-76), que no contexto brasileiro, até o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda eram ofertados cursos de

graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 aos dias atuais, desaparece a prerrogativa de oferta dessa natureza; o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente lato sensu).

Em termos de pós-graduação *stricto sensu*, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado ou o doutorado em linhas de pesquisa mais dirigidas para a EJA (linha de pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG).

Na atualidade, desvelaram-se pelo menos três práticas distintas sobre “tipos de EJA” e, portanto, sobre “tipos de currículo” ou concepções de currículo voltado a diferentes contextos, onde na educação popular, a EJA é voltada para a formação e a transformação dos sujeitos; na escola básica propedêutica de ensino regular fundamental e médio, há a condição de preparar esses sujeitos para a progressão de níveis escolares até que acessem o ensino superior; e, no PROEJA, encontra-se a educação de adultos voltada para o ensino técnico e profissional em função das necessidades do mercado de trabalho.

Nota-se que a EJA não foi criada “por acaso ou devido à boa vontade de governantes” (SIQUEIRA, 2009, p. 39), é uma maneira de resgatar uma dívida do sistema com a população em geral. Essas dívidas se encontram dentro e fora do ambiente escolar.

Dívidas sociais como a necessidade dos jovens de trabalhar cada vez mais cedo para sustentar a família e as dívidas pedagógicas, observa-se também um afastamento dos alunos devido às falhas em um processo educacional que muitas vezes se mostra discriminatório e incapaz de envolver o indivíduo de maneira que este se perceba parte do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Brandão (2002), a educação cidadã parte do reconhecimento de que os processos educativos devem ocorrer como um projeto de trocas de saber e de sentidos que estão no próprio interior das pessoas. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viver em

busca da realização plena de seus direitos humanos, mediada por um processo de conscientização crítica da construção de um mundo e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, “cidadão é aquele que sempre pode estar se transformando, ao tempo em que participa da construção coletiva dos saberes das culturas de ser no mundo social” (BRANDÃO, 2002, p. 92). Ou seja, é um sujeito que aprende fazendo a si mesmo, atuando como coautor do mundo social em que vive. Nessa perspectiva, a educação voltada para a formação cidadã caracteriza-se pela troca de conhecimentos, de valores, de sensibilidades e de sociabilidade, o que implica a formação do sujeito como ator crítico, criativo, solidário e participante.

Contudo uma escola comprometida com a formação cidadã nos leva a pensar sobre a oferta da EJA em espaços socioeducativos e prisionais como um ponto positivo em seu percurso histórico, embora ainda cercada de desafios.

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FREIREANA

A formação do educador para atuação na educação de jovens e adultos tem sido questionada, em vistas das particularidades do alunado. A autora expõe ainda que a formação docente nos cursos de licenciatura, geralmente não contemplavam ações didáticas/pedagógicas em função das especificidades da EJA.

Machado (2008) critica a formação dos professores, pois esta, majoritariamente, prepara o educador para atuar com um perfil idealizado de aluno. Nesse sentido, os cursos de licenciatura abordam superficialmente as questões práticas para o trabalho direcionado a EJA. Nas palavras da autora:

Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino (MACHADO, 2008 p. 165).

A autora considera que almejando auxiliar a complementação adequada dos professores para exercerem seu ofício na EJA tem sido colocada em questão a necessidade de reformulação dos currículos das licenciaturas e a vigência da ampliação de investimentos em formação continuada para aqueles professores que já estão inseridos no mercado de trabalho.

Visando à reformulação da formação docente para atuação na EJA, Machado (2008) afirma que no campo das políticas públicas tem sido efetuado movimentos importantes para o aperfeiçoamento da formação docente, como a fixação das diretrizes curriculares nacionais para a EJA, estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação. No parecer CNE/CEB nº 11/2000 se enfatiza a necessidade da formação específica para o educador da EJA.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

O profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício

do diálogo não sendo um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e, sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2022, p. 56)

De acordo com Machado (2008), destaca-se na esfera social o movimento de organização efetuado pela sociedade civil organizada em defesa da EJA “com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Nascimento (2013 p. 19) destaca que, no olhar Freireano, a educação de jovens e adultos compreende que o “conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, toda essa ação produz mudança, portanto não é um ato neutro, mas o do ato de educar é um ato político”

É interessante pontuar sobre a perspectiva da Paulo Freire sobre a educação a partir da contextualização histórica da educação nacional, uma vez que a trajetória da educação auxilia compreendermos os posicionamentos de Freire em relação a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, fica evidente que Freire criticava o ensino tecnicista praticado no período ditatorial no país (NASCIMENTO, 2013).

De acordo com Brandão (2017), o método promovido por Paulo Freire para a educação de jovens e adultos obteve grande êxito na alfabetização dos trabalhadores envolvidos na experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, que ficou conhecida como “Quarenta horas de Angicos”. Nessa proposta, além de promover a alfabetização dos trabalhadores, Paulo Freire debateu com os trabalhadores sobre o “conceito antropológico de cultura” com 380 trabalhadores, obtendo êxito em sua proposta.

Conforme descreve Brandão (2017), a prática desenvolvida por Freire entendia que antes de conhecer o mundo letrado, o sujeito já fazia a leitura do mundo. A partir de então, o “método Paulo Freire” foi amplamente discutido, devido ao seu viés político, ideológico e educativo.

Segundo Marques (2010) a educação de jovens e adultos no Brasil tem em Paulo Freire seu maior referencial, porém conforme expõe a autora, na prática de ensino EJA não tem desenvolvido o pensamento de Freire, uma vez

que o educador e filósofo visava à “valorização dos saberes dos alunos a fim de construir um currículo a ser desenvolvido” (MARQUEZ, 2010, p. 12).

A educação nacional na ótica da EJA ainda enfrenta adversidades em relação às práticas de ensino efetivadas no processo de alfabetização. Nesse sentido, Albuquerque e Ferreira (2008, p. 425) descrevem que “o trabalho com alfabetização de adultos difere da alfabetização de crianças pelo fato de envolver questões peculiares e por isso merece uma atenção específica daqueles que pesquisam e atuam neste nível de ensino”.

Assim, as práticas ou métodos de ensino para esse público devem se diferenciar daquele desenvolvido para os públicos infanto-juvenis.

Albuquerque e Ferreira (2008, p. 426) ressaltam que nas últimas décadas se tem criado no País diversos projetos de alfabetização com enfoque na EJA e que estes têm “considerado o aluno jovem ou adulto como um ser social que tem experiências diárias com o mundo letrado, o que o torna um participante social ativo”

Além do exposto, Lopes e Sousa (2005) relatam que a prática de ensino na educação de jovens e adultos deve atentar-se, pois o ensino nesse segmento se faz por meio da capacitação do profissional assim como pelo posicionamento autocrítico do docente em relação à sua prática.

Conforme elucida Brandão (2017), ao alfabetizar, o educador geralmente possui a concepção de que seu pupilo não detém saberes. Partindo desse pressuposto, os alfabetizadores buscam materiais prontos, como cartilhas, e apostilas de ensino. Buscando romper essa dinâmica Brandão (2017 p. 09) considera que Paulo Freire idealizou um “método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando”, assim, o processo de alfabetização seria construído a partir da relação dialética entre os sujeitos, inviabilizando o uso somente de materiais prontos trazidos do universo e experiência do educador. Conforme afirma Brandão (2017, p. 09):

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá para pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem

educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

Ao explicar o posicionamento de Freire em relação aos materiais e métodos utilizados no processo de alfabetização, critica a utilização das cartilhas, pois estas seriam uma “espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém” (BRANDÃO, 2017, p. 10).

Para Brandão (2017, p. 10-11), o método Paulo Freire “se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores-e-educandos”. Assim, essa construção consiste em uma etapa primordial no processo de desenvolvimento desta metodologia de ensino, uma vez que nela o educando se aproxima do conhecimento a ser desenvolvido.

O autor menciona ainda que essa etapa exige o envolvimento do maior número possível de sujeitos da comunidade, já que se propõe a criar uma ação dialógica entre educadores e educandos; deve-se partir de “uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade” (BRANDÃO, 2017 p. 11).

Esta primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em *Educação como Prática da Liberdade*), “descoberta do universo vocabular” (em *Conscientização*), “pesquisa do universo vocabular” (em *Conscientização e Alfabetização*), “investigação do universo temático” (em *Pedagogia do Oprimido*).

De Livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permanece viva a mesma ideia: a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto (BRANDÃO, 2017, p. 11).

O autor salienta que o processo de pesquisa vocabular deve ser conduzido de forma que reduza as diferenças entre o pesquisador e o pesquisado. Assim, o pesquisador deve ser claro ao explicitar os procedimentos que está direcionando ao público, pois as informações obtidas nesse processo são os pensamentos-linguagens das pessoas, “são falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os *temas geradores* falados através das *palavras geradoras* (BRANDÃO, 2017 p. 11) ”.

É ressaltado ainda que o método proposto por Freire não impõe formas únicas de se proceder, sendo que este pode se transformar com inovações de instrumentos e procedimentos de trabalho. De acordo com Brandão (2017), a

eleição de temas geradores ocorre quando há pretensão de se discutir temas mais profundos.

Acontece também, com mais frequência, quando a etapa de alfabetização é prolongada na de pós-alfabetização, para que os alunos dos grupos de cultura atinjam plenamente aquilo que os educadores Mamam de alfabetização funcional: um domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo mais operativo do que o que a simples alfabetização proporciona (BRANDÃO, 2017 p. 18).

Salienta que os temas geradores foram pensados por Paulo Freire para serem desenvolvidos após a alfabetização. Assim como as palavras geradoras, a obtenção dos temas são os resultados colhidos pelo levantamento de pesquisa feito junto à comunidade. Segundo Brandão (2017, p. 19) esses temas podem se dividir nos eixos: (1) a natureza e o homem: o ambiente; (2) relações do homem com a natureza: o trabalho; (3) o processo produtivo: o trabalho como questão; (4) relações de trabalho (operário ou camponês); (5) formas de expropriação: relações de poder; (6) a produção social do migrante; (7) formas populares de resistência e de luta.

Brandão (2017, p. 20) reforça que no método Paulo Freire, o material está criado, mas nunca acabado, quando:

[...] existem um ou mais círculos formados ou em formação, com o seu grupo de educandos e o seu educador [...]; foi feito um primeiro momento do trabalho de pesquisa de descoberta do universo vocabular; todo o material da pesquisa feita dentro e fora da comunidade [...] foi reunido, organizado, discutido [...]; instrumental do trabalho de alfabetização foi codificado, transformado em símbolos de uso no círculo de cultura: palavras geradoras, cartazes e fichas com as palavras, desenhos e fonemas, fotos, anotações com dados, etc. [...]; equipe de trabalho e, sobretudo, os animadores de círculos de cultura, estão não só familiarizados com o método e o seu material específico para trabalho no lugar, com a sua gente, mas também treinados sobre o método a ponto de sabê-lo usar, ao mesmo tempo, com eficiência autônoma criatividade.

É perceptível que o método Paulo Freire de alfabetização se atenta à realidade vivenciada pelos sujeitos a quem se destina o processo de alfabetização. Assim, por meio da pesquisa, o educador busca se aproximar dos educandos visando construir diálogo com esses sujeitos, ao mesmo tempo em que faz o levantamento dos temas geradores, que servirão como eixos norteadores para as discussões que serão construídas na alfabetização.

É evidente que Freire atentava-se às ideologias que os materiais estruturados de alfabetização apresentam e visava suscitar um olhar crítico dos

educandos no tocante as relações sociais e de trabalho em que estes sujeitos estavam inseridos.

O Método Paulo Freire, inicialmente criado para alfabetizar adultos, pressupõe o diálogo entre educador e educando, o despertar da curiosidade do educando, a conscientização deste para inserir-se no mundo de forma crítica, a vocação ontológica do ser humano de “ser mais”, dentro de um contexto social em que convivem uma classe opressora e uma classe oprimida.

E a libertação do homem enquanto ser oprimido seria via educação. Diante das experiências vividas e observadas em suas práxis, Freire entendeu que o próprio homem oprimido (e somente ele), participante de uma sociedade ideologicamente opressora, poderia se libertar.

Nas palavras de Fiori:

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. (Prefácio. In: FREIRE, 2011, p. 11).

Por fim diz o autor citado que o método pedagógico que viabiliza a referida “pedagogia do oprimido” é todo pautado nessa premissa, em que o homem como ser social torna-se consciente de si mesmo, do seu entorno, das contradições em que vive, e de forma dialética se transforma e transforma a sociedade da qual faz parte. E esse processo de conscientização é algo coletivo, posto que o homem vive no mundo e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma análise teórica sobre a importância de não infantilizar metodologias de ensino aplicados a EJA, segundo a perspectiva de Paulo Freire. Além disso, o estudo teve algumas finalidades específicas, como a de apresentar um breve histórico do EJA na educação nacional discutiu também a importância do currículo da EJA, em vista da diversidade do público atendido pela modalidade. O estudo teve o intuito ainda de refletir sobre as teorias de Paulo Freire, dialogando com a formação docente.

Nesse sentido, o trabalho foi seccionado em quatro capítulos. O capítulo introdutório apresenta definição da EJA na perspectiva das políticas públicas e autores que versam sobre o assunto. Na sequência, são apresentadas reflexões acerca da metodologia de ensino que podem ser desenvolvidas na EJA, enfatizando a necessidade de se planejar as práticas docentes adequando-as às especificidades dos alunos.

Nessa perspectiva, discuto a relevância de se desenvolver métodos de ensino adequados às particularidades dos educandos nesta modalidade de ensino. Argumento sobre parte a necessidade de o educador estabelecer diálogos entre o ensino curricular e o mundo social onde o discente está inserido.

Defendo que essa articulação estimula o pensamento crítico que, por sua vez contribui, para que o sujeito amplie seu senso crítico. A escolha desse tema é justificada visto que durante as vivências no estágio obrigatório foi possível observar em campo que os professores da EJA planejavam suas aulas aplicando metodologias inapropriadas, o que caracterizava a propagação de atividades deslocadas da realidade dos estudantes da EJA.

A partir disso, suscitei a preocupação com a adoção de práticas apropriadas de ensino, com base em Paulo Freire para o ensino na EJA, visto que o autor é considerado importante referencial para esta área.

Os capítulos desenvolvidos são articulados com o pensamento de Paulo Freire, comumente compreendido com um método de ensino. Entretanto, as discussões apresentadas pelo autor não podem ser caracterizadas enquanto um método de ensino (BRANDÃO, 2017).

Freire discorreu sobre os fundamentos teóricos e sobre aspectos do saber que o docente deve possuir ao ensinar. No entanto, o autor não propôs um método com procedimentos estruturados.

A obra de Paulo Freire contribui para a concepção de ensino da EJA visto que seu discurso preza por reconhecer o aluno da EJA, enquanto sujeito, valorizando seus conhecimentos prévios e sua história de vida. A ideologia freireana contribui ainda ao se posicionar contrária ao ensino tecnicista, ao propor uma educação problematizadora, que estimula o estudante a construir sua percepção da realidade.

Ante o exposto, é importante retomar os objetivos do estudo. Saliento que esta proposta teve a intenção de ponderar sobre as metodologias de ensino que são usualmente planejadas para o aprendizado na EJA. Através dos estudos bibliográficos, constatei que a prática do professor é fundamentada em sua autonomia para exercer a profissão.

Para Paulo Freire, a tarefa docente é um ato ideológico, político e educativo. O educador é responsável por definir como o conteúdo do currículo deverá ser abordado em sala de aula, o que se caracteriza como uma escolha ideológica e política, visto que não há neutralidade no trabalho docente. Tais escolhas, por sua vez, são fundamentadas em aspectos de sua trajetória de vida, formação acadêmica e na experiência como docente. Assim, as escolhas efetivadas pelos professores refletem diretamente em sua prática educativa.

É importante destacar que no País, a prática docente é orientada pelas políticas públicas, como as DCNs da EJA e a BNCC, que definem quais conteúdos devem ser ensinados para o alunado. No entanto, a metodologia para ensinar os conteúdos é estipulada pelos educadores. Por isso, a formação docente se configura como elemento fundamental para que o ensino seja consistente na EJA, já que a formação inapropriada fragiliza o ensino desenvolvido pelo educador, que pode não ter os fundamentos teóricos e conhecimentos adequados para aplicar boas práticas.

Diante disso, foi possível ponderar que as metodologias de ensino que são comumente desenvolvidas na EJA estão diretamente relacionadas à formação do professor. Sendo assim, os professores que possuem uma formação profissional mais consistente, provavelmente desenvolverá métodos de ensino mais adequado para a EJA, pois se atentará às características dos

jovens e adultos, valorizando a trajetória de vida desses sujeitos, seus conhecimentos prévios e suas necessidades de aprendizagem. Por outro lado, os educadores que apresentam uma formação desqualificada e/ou fragilizada, provavelmente, encontrarão dificuldades para eleger práticas de ensino eficazes na EJA.

Entendo que o objetivo proposto na pesquisa foi contemplado, pois através das análises e reflexões acerca das metodologias de ensino aplicadas na EJA, foi possível compreender o papel fundamental da formação docente para o desenvolvimento de boas práticas. Foi possível ainda entender que Paulo Freire contribui de forma significativa para o trabalho do professor da EJA por ter deixado o legado de se desenvolver uma educação que valoriza o sujeito e problematiza a realidade onde estes está inserido princípios de suma relevância para a EJA na atualidade.

O desenvolvimento deste estudo apontou algumas lacunas, que poderão ser preenchidas pelo desenvolvimento de pesquisas futuras. A pesquisa aponta para a necessidade de se explorar juntamente com os professores da EJA aspectos de suas formações e a identificação das práticas de ensino que estes efetivam em sua rotina de trabalho. Assim seria possível averiguar empiricamente se há relação entre a formação acadêmica e a adoção de boas práticas de ensino na EJA.

Por fim, sugiro estudos que identifiquem quais seriam boas práticas de ensino que podem ser aplicadas para turmas da EJA, contribuindo assim para a propagação de ações educativas eficientes que ao serem reproduzidas sejam adaptadas em diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréia Tereza Brito. 2008. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Educação (UFSM), 33(3), 425-440. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/82>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autêntica: Belo horizonte, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Brasiliense, 2017.

BRANDÃO ARAÚJO, Luís César G. de. **Gestão de Pessoas**. - São Paulo: Atlas, 2006.ÃO, C. R. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 11/2000** - Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, ALMM. **Educação de jovens e adultos (EJA): a importância da alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. In: GHIRALDELLI Jr., P. **Entrevista: o plano do heroísmo**. Revista Educação, nº 129, jan. 2008.

NACIF, Paulo G. S., QUEIROZ; Arlindo C., et.all (Orgs). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Ministério da

Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, p.379, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>. Acesso: 06 mai. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**/Paulo Ghiraldelli JR. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 2000.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 210-228, 2012.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA**: uma perspectiva de mudança. Retratos da Escola, v. 2, n. 2/3, p. 161-173, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13005>. Acesso em: 17 mai. 2022.

MARQUEZ, Sandra. **Currículo e metodologia da EJA**: uma questão em reconstrução. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36507/000818141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mai. 2022.

MARTINS, Patrícia Portela. **O desafio do novo aluno EJA**: inclusão de jovens na busca profissional e acadêmica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1data_hora_02_11_2014_17_05_12_idinscrito_1323_0471c05d5fc2ffcd7be1e1d01fa8c19a.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20898/2/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar em Revista, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA**: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos, Petrópolis**: DP et Alii, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela; DE LA FARE, Mónica. **A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA):** as pesquisas na Argentina e no Brasil In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.92, n.230, p.70-82, jan./abr. 2011.

SIQUEIRA, A. B. **O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos.** Poiésis, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 33-43, jan./jun. 2009.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Carolina Carlos da Silva de et al. **a motivação nos professores da EJA: o desafio de ensinar.** linkscienceplace-interdisciplinary Scientific Journal, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/137>. Acesso em: 14 mai. 2022.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001800476>. Acesso em: 27 jun. 2022.