



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Tatiana Rachel Andrade de Paiva

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
DO ESTADO RIO GRANDE NORTE, BRASIL

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,
na especialidade de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária,
realizada sob orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado,
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fevereiro de 2019

Tatiana Rachel Andrade de Paiva

**Especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na
perspectiva de professores do Estado Rio Grande Norte,
Brasil**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, realizada sob orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2019

Ficha Técnica:

Título: Especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva de professores do Estado Rio Grande Norte, Brasil

Ano: 2019

Autora: Tatiana Rachel Andrade de Paiva

Orientação científica: Professor Doutor Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Domínio científico: Ciências da Educação

Especialidade: Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

Instituição: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Gratidão

Aos/as professores e professoras do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em especial ao Professor Doutor Luís Alcoforado pelo aceite no curso, acolhimento, paciência e orientação, e as Professoras Doutoras Cristina Vieira e Albertina Oliveira pela atenção e por me incentivarem neste percurso.

A minha ex-professora Doutora Cláudia Tomé e ex-professor Doutor Márcio Adriano de Azevedo pela disponibilidade em fazer as cartas de recomendação para minha candidatura ao mestrado.

As professoras e professores da EJA que participaram neste estudo, por suas valiosas contribuições e a todas as pessoas que colaboraram com a divulgação do questionário.

As amigas e companheiras de trabalho na rede pública municipal de ensino de Parnamirim RN, Brasil, Jaíse Souza e Mercia Jussara pelo incentivo e alegria sincera com que sempre compartilham as minhas realizações pessoais. As amigas em terras portuguesas, em especial a Ana Margarida Neves, Carla Cabral e António José Pinheiro pelo apoio em momentos cruciais.

A meu esposo Marco Antônio pelo constante encorajamento e companheirismo, sem o seu apoio incondicional eu não teria prosseguido e concluído esta etapa de formação.

Ao tempo, que pelos percalços no caminho não foi o previsto, mas, o necessário. Este “tempo a mais”, que de tempo de angústia, passou a tempo de gratidão por todas as pessoas que vieram a somar com minha formação no campo da Educação de Adultos e crescimento pessoal, em especial, a equipa maravilha e participantes do Projeto Letras Prá vida.

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo...

(Caetano Veloso).

Índice

Resumo	xi
Abstract	xiii
Introdução	1
PARTE I	5
Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 - A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: das campanhas de educação popular à modalidade de ensino	7
1.1. Breve histórico das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil	8
1.1.1. As Campanhas de Educação Popular no Estado do Rio Grande do Norte (RN)	11
1.1.2. O Golpe Militar de 1964 e a interrupção das Campanhas de Educação Popular	15
1.1.3. O retorno das campanhas de Alfabetização de Adultos com a redemocratização do país	17
1.2. Diretrizes para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) ...	20
1.2.1 A EJA no Plano Nacional de Educação (PNE)	25
Capítulo 2 - Especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	31
2.1. Especificidades da modalidade de ensino EJA	32
2.1.1. O legado da Educação Popular	33
2.1.2. Diversidade dos contextos educativos	35
2.1.3. A condição marginal	37
2.2. Especificidades dos/as alunos/as da EJA	38
2.3. Especificidades das práticas pedagógicas na EJA	42
2.3.1 Teorias que embasam as práticas pedagógicas na EJA	46
2.4. Especificidades dos/as professores/as da EJA	49
Em síntese	53
PARTE II	57
Investigação empírica	57
Capítulo 3 – Metodologia	59
3.1. Método	59
3.2. Procedimentos	60
Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados	65
4.1. Apresentação dos resultados	65
4.1.1. Perfil básico dos/as professores/as	66
4.1.2. Percepções acerca do trabalho docente na EJA	69

4.1.3. Percepções acerca do caráter específico da modalidade de ensino EJA	75
4.1.4. Percepções acerca da realidade atual EJA e sugestões para a sua melhoria	82
4.2. Discussão dos resultados	86
4.3. Implicações do estudo	92
4.3.1. Limitações	92
4.3.2. Sugestões para estudos futuros	93
Conclusões	95
Referências bibliográficas	97
Anexos	116

Siglas e acrônimos

AJA (Alfabetização de Jovens e Adultos)

AlfaSol (Alfabetização Solidária)

CEAA (Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos)

CEB (Câmara de Educação Básica)

CES (Centros de Estudos Supletivos)

CNAEJA (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos)

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

CNE (Conselho Nacional de Educação)

CONFINTEAs (Conferências Internacionais de Educação de Adultos)

CPCs (Centros de Cultura Popular)

DCNs/EJA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Encceja (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos)

ENEJAs (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos)

Fundeb (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério)

Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério)

INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MEB (Movimento de Educação de Base)

MEC (Ministério da Educação e Cultura)

MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

ONGs (Organizações Não Governamentais)

PAS (Programa Alfabetização Solidária)

PBA (Programa Brasil Alfabetizado)

PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania)

PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua)

PNE (Plano Nacional de Educação)

RN (Estado do Rio Grande do Norte)

SAR (Serviço de Assistência Rural)

SEA (Serviço de Educação de Adultos)

SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste)

UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

UNE (União Nacional dos Estudantes)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

USAID (United States Agency for International Development)

Índice de quadros

Quadro 1 – Motivações para trabalhar na EJA.....	70
Quadro 2 – Vantagens de trabalhar na EJA.....	71
Quadro 3 – Desafios do trabalho na EJA.....	72
Quadro 4 - Características necessárias para ser um/uma bom/boa professor/a da EJA.....	73
Quadro 5 - O que significa ser professor/a da EJA.....	74
Quadro 6 - Conhecimentos necessários aos/as professores/as da EJA.....	76
Quadro 7 – Modelos teóricos da Educação de Adultos.....	78
Quadro 8 - Características dos/as alunos/as da EJA.....	79
Quadro 9 - O que é mais importante a ensinar aos/as alunos/as da EJA.....	80
Quadro 10 - O maior contributo que a EJA pode dar a vida das pessoas.....	81
Quadro 11 – Situação atual da EJA.....	83
Quadro 12 – Expectativas quanto ao futuro da EJA.....	84
Quadro 13 – Sugestões de melhorias para a EJA.....	85

Índice de tabelas

Tabela 1 - População por situação de trabalho e nível de alfabetismo (% por nível de alfabetismo).....	26
Tabela 2 – Sexo.....	66
Tabela 3 – Idade.....	66
Tabela 4 – Escolaridade.....	66
Tabela 5 – Formação na área da EJA.....	67
Tabela 6 - Tempo de trabalho na EJA.....	67
Tabela 7 - Redes públicas de ensino em que atuam.....	68
Tabela 8 - Atuam em outros níveis de ensino além da EJA.....	68
Tabela 9 - Níveis de ensino em que atuam além da EJA.....	68
Tabela 10 - A EJA como primeira opção de atuação docente.....	69
Tabela 11 - Gosta de ensinar na EJA.....	70
Tabela 12 - Diferenças entre a modalidade de Ensino EJA e a Educação Básica regular.....	75
Tabela 13 – Os/as professores/as da EJA precisam ter conhecimentos diferenciados dos/as demais professores/as da Educação Básica.....	75
Tabela 14 - Importância da formação específica para os/as professores/as da EJA.....	76
Tabela 15 - Conhecimentos adquiridos acerca da EJA que mais contribuíram para a atividade docente.....	77
Tabela 16 - Têm conhecimentos acerca de modelos teóricos que possam contribuir com a prática pedagógica na EJA.....	77
Tabela 17 - Fundamenta seu trabalho na EJA em algum modelo teórico.....	78
Tabela 18 - Importância da EJA nas escolas em que atuam.....	82

Resumo

Esta investigação tem como objetivo compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva dos/as professores/as, com o intuito de contribuir com a elucidação de possíveis lacunas no campo dos conhecimentos específicos necessários à prática docente. Trata-se de um estudo descritivo simples, na medida em que procura descrever o fenómeno da EJA junto de uma amostra de professores/as, que fazem parte desta modalidade de ensino, com recurso a uma abordagem qualitativa. O estudo foi circunscrito a professores/as que atuam na EJA nas redes públicas municipais e/ou na rede estadual no Estado do Rio Grande do Norte, RN, Brasil e contou com a participação de 100 professores/as. A seleção dos participantes obedeceu aos critérios de amostragem não probabilística, por conveniência. Como técnica de recolha de dados optou-se pela análise documental feita com a finalidade de obter informações relativas ao reconhecimento das especificidades da EJA nos documentos oficiais, que a regulamentam e a aplicação de um questionário misto com 27 questões abertas e fechadas, que foi disponibilizado *online* através da plataforma eletrónica *Google Forms*. Quanto ao tratamento dos dados recolhidos foi utilizada a análise de conteúdo com o auxílio do programa *MaxQDA*. Os principais resultados evidenciam a ausência de formação inicial específica em EJA. Todavia, de modo geral, os/as participantes compreendem o seu carácter específico, identificam algumas características próprias desta modalidade e dos/as alunos/as que a frequentam, bem como reconhecem serem necessários conhecimentos diferenciados, adequação das práticas pedagógicas às características dos/as alunos/as e formação específica para atuar nesta área. Sinalizam, também, as fragilidades da oferta e sugerem melhorias na formação e, consequentemente, nas práticas docentes, bem como a integração da EJA na Educação Profissional, para combater a crescente diminuição do número de turmas e evitar que a modalidade venha a ser extinta.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; especificidades; conhecimentos teóricos; métodos de ensino; prática docente.

Abstract

This research aims to understand the specificities of youth and adult education (EJA) from the teachers perspective, in order to contribute to the elucidation of possible gaps in the field of specific knowledge required for teaching practice. This is a simple descriptive study that seeks to describe the phenomenon of the EJA within a sample of teachers who are part of this modality of teaching using a qualitative approach. The study was limited to teachers who work with EJA in municipal public networks and / or in the state network in the State of Rio Grande do Norte, RN, Brazil and counted with the participation of 100 teachers. The selection of the participants took into account the convenience non-probabilistic sampling criteria. As a data collection technique we opted for documental analysis in order to obtain information regarding the recognition of EJA specificities in official documents that regulate it, and the application of a mixed questionnaire with 27 open and closed questions, which was made available *online* through Google Forms electronic platform. Regarding the treatment of the collected data was used the content analysis with the help of MaxQDA program. The main results highlight the absence of specific initial training in EJA. However in general the participants understand their specific character, identify some characteristics of this modality and students who attend it, and also recognize the need for differentiated knowledge, adequacy of pedagogical practices to students characteristics, and specific training to work on this area. They point weaknesses in the modality and suggest improvements in training and, consequently, in teaching practices, and also suggest the integration of the EJA into Vocational Education to combat the growing decrease in the number of classes, and prevent the modality from becoming extinct.

Keywords: Youth and Adult Education; specificities; theoretical knowledge; teaching methods; teaching practice.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino estabelecida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de n.º 9.394/96 apresenta características específicas que a distinguem dos níveis da Educação Básica. Sendo suas funções definidas pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, segundo o qual, dado o seu caráter específico esta modalidade de ensino requer um modelo pedagógico próprio.

Entretanto, as licenciaturas para a formação inicial quer de professores/as polivalentes, licenciados/as em pedagogia, quer de professores/as de disciplinas específicas, ou não contemplam esta modalidade de ensino ou o fazem com uma carga horária reduzida. Assim sendo, as políticas públicas de formação docente, em sua maioria, são voltadas à formação continuada, uma vez que existe a carência de formação inicial para docência na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Soares & Simões, 2005; Ribeiro, 2013).

A EJA tem me suscitado interesse epistemológico desde a época em que cursei minha graduação em Pedagogia, especialmente a partir das leituras e reflexões no âmbito de uma disciplina Educação de Jovens e Adultos oferecida na matriz curricular do curso. Concluída a graduação, tive um contato indireto com essa modalidade de ensino, quando trabalhei no setor administrativo de uma escola pública da rede estadual do Estado do Rio Grande do Norte (RN), que ofertava exclusivamente turmas para a esta modalidade de ensino. Muito embora desejasse, não tive oportunidade, até o momento, de somar à minha docência a experiência em EJA. Estive a me dedicar, por conta dos concursos para os quais fui aprovada, à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, considero que a minha experiência de trabalho na EJA me possibilitou perceber a desvalorização social e o descaso advindo das políticas educativas para com esta modalidade de ensino que, na época, sequer estava contemplada no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Fundeb).

Contudo, ao ingressar no mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, pude me reencontrar com a EJA e (re)significar minhas concepções acerca da educação voltada às pessoas jovens, adultas e idosas a partir de uma perspectiva mais ampliada, a da aprendizagem ao longo da vida.

Esse contexto e os estudos que realizei no mestrado me auxiliaram a compreender as concepções teóricas referentes à Educação de Adultos e refletir acerca da problemática das lacunas formativas dos/as professores/as que atuam ou possam vir a atuar na EJA.

No entanto, o arcabouço teórico referente às especificidades da EJA é pautado, sobretudo, nas características das pessoas jovens, adultas e também idosas com histórico de exclusão escolar, que são o público alvo desta oferta educativa. Quando a temática remete às características dos/as seus professores/as, encontra, ainda, a ausência de um aporte teórico mais amplo, especialmente no que respeita as competências específicas que têm e/ou deveriam ter os/as professores/as que atuam nesta modalidade.

Neste entendimento, autores do campo teórico da EJA, tais como Arroyo (2006), Soares (2008), Capucho (2012), entre outros, reconhecem que a atuação nesta modalidade de ensino requer profissionalidade e uma formação específica. O que explicita a relevância deste trabalho.

Assim sendo, esta investigação tem como objetivo compreender quais as especificidades da EJA na perspectiva de professores que vivenciam a experiência docente nesta modalidade e compreender como estes desenvolvem competências pedagógicas necessárias para atendê-las.

A reflexão sobre a conjuntura apresentada suscitaram questões de partida, que impulsionaram esta investigação, dentre as quais:

- Uma vez que não existe formação docente inicial em EJA, o que levou professores/as a optarem pelo trabalho nesta modalidade?
- Quais em os conhecimentos específicos percebidos como necessários para atuar na EJA?
- Como são entendidas as características necessárias para ser um/a bom/boa professor/a para as pessoas jovens, adultas e idosas, no contexto da EJA?
- Como compreendem o presente e perspectivam o futuro da EJA?

O estudo empírico corresponde à aplicação de um questionário elaborado para este efeito e aplicado a professores/as da EJA que atuam em redes de ensino públicas no estado do Rio Grande do Norte, Brasil, e está assente a uma abordagem metodológica qualitativa, pois, buscou-se compreender e interpretar as percepções dos participantes do estudo acerca da temática das especificidades da EJA.

Esta dissertação está dividida em duas partes. A primeira é referente ao enquadramento teórico e possui dois capítulos. No primeiro capítulo, traça-se uma breve retrospectiva acerca das campanhas de educação popular e alfabetização de adultos. O segundo capítulo trata de esclarecer, com o aporte da literatura, os atributos concernentes às especificidades da EJA, que servirão de suporte à análise e interpretação dos resultados do estudo empírico.

A segunda parte é dedicada ao estudo empírico e está dividida em outros dois capítulos. O primeiro é referente à metodologia, explicitando o tipo de estudo, participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados. No segundo, é feita a apresentação e a discussão dos resultados do estudo, e apresentadas as suas limitações, contribuições e sugestões para estudos futuros no campo da EJA, principalmente sobre as especificidades desta modalidade de ensino.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

das campanhas de educação popular à modalidade de ensino

Introdução

Este capítulo traz uma breve abordagem acerca do processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino, com atenção às suas atribuições, o lugar que esta, historicamente, ocupa no sistema educativo brasileiro e sua atual situação no contexto das políticas públicas educativas.

O capítulo está dividido em dois tópicos centrais:

- Breve histórico das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil
- Diretrizes para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No primeiro tópico é feita uma breve incursão pelas principais campanhas de educação popular que decorreram no Brasil, a partir do início do século XX, sendo referidas, também, as campanhas decorridas no Estado do Rio Grande do Norte (RN), espaço deste estudo. Concernente aos programas de alfabetização a abordagem é centrada nas especificidades dos contextos de atuação, dos métodos, das práticas pedagógicas e da formação dos/as professores/as alfabetizadores/as.

O segundo tópico descreve o desencadeamento das principais diretrizes nacionais que balizam a EJA, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, que a instituiu como modalidade de ensino inserida na Educação Básica. Em seguida são explicitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que tratam das suas funções e da sua oferta. Relativamente às diretrizes internacionais, serão referenciadas as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), especialmente por meio dos documentos resultantes das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), que incidiram no reconhecimento do direito dos adultos a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, apresenta uma breve abordagem do Plano Nacional de Educação (2014/2024), tratando, especificamente, das metas e estratégias referentes aos desafios para a modalidade de ensino em questão.

1.1. Breve histórico das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil

A promulgação da Constituição Federal brasileira de 1934 contempla pela primeira vez na história da educação do país, a necessidade de oferecer uma educação de base aos/as adultos/as que não haviam frequentado a escola, em oposição à ideia prévia de que o ensino escolar era necessário apenas para as crianças. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, previsto pela referida Constituição, assinalou que o atendimento escolar no ensino primário deveria ser estendido também aos adultos. Foi então que, “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (Haddad & Di Pierro, 2000, p.110). No entanto, só na década de 1940 é que se inicia o processo de estabelecimento da educação de pessoas jovens e adultas como política de Estado.

As primeiras campanhas de alfabetização de adultos no Brasil estavam vinculadas às recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), voltadas aos países com altos índices de analfabetismo e desigualdade social, no período pós-guerra. Dentre estas recomendações, apontava-se a necessidade de uma abordagem mais específica para o trabalho educativo com pessoas jovens, adultas e idosas.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), por meio do então Ministério da Educação e Saúde, sendo lançada neste mesmo ano, a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), idealizada pelo educador brasileiro Lourenço Filho e guiada pelo Método Laubach¹. No entanto, esta campanha surgida durante o período do primeiro processo de redemocratização do Brasil, após o fim da ditadura de Getúlio Vargas (1945), para além dos objetivos de alfabetizar, melhorar os níveis de instrução elementar dos/as trabalhadores/as e preparar mão de obra para a indústria, tinha subjacente, o interesse na ampliação as pessoas analfabetas não tinham direito ao voto.

As ações da referida campanha tinham caráter supletivo, segundo Fávero e Freitas (2011, p. 4) “os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência,

¹ “Criado nas Filipinas, em 1915, pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach e depois utilizado em toda a Ásia e em vários países da América Latina. Laubach esteve no Brasil em 1943, tendo assessorado a equipe do Ministério da Educação e Saúde responsável pela elaboração do material didático da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” (Fávero & Freitas, 2011, p. 388).

designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas”, assim como assistencialista, sendo a alfabetização entendida como uma tarefa fácil, que não requeria formação especializada, apelando-se à participação de alfabetizadores/as leigos/as e voluntários/as.

No tocante à prática pedagógica destes/as alfabetizadores/as, Soek (2009) menciona que como recurso didático era utilizado uma cartilha específica, de leitura e escrita, e alfabetizavam por meio do método silábico. Quanto ao seu perfil, a mesma autora, afirma que se tratava de “um alfabetizador leigo que seguia as orientações da cartilha” (p.21).

Vale ressaltar que embora tenha representado um marco inicial na mobilização nacional para a promoção de campanhas de alfabetização, esta campanha não representou a consolidação de uma abordagem metodológica voltada à alfabetização das pessoas adultas, pois, como ressaltado por Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001):

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. (p. 60).

Todavia, ainda no ano de 1947, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual, segundo Soares e Pedrosa (2016, p. 255) “já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis, recomendando uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos”.

Na década de 1950 foram criadas outras campanhas de alfabetização de adultos, por meio do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), destacando-se a Campanha Nacional de Educação Rural de 1952, voltada para a Região Nordeste do país e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958. Estas campanhas, apesar de inseridas na vertente da Educação Popular e tendo como objetivo principal a diminuição dos índices de analfabetismo, não apresentavam maiores interesses no desenvolvimento da conscientização política e social da população.

Por outro lado, no âmbito do II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorrido no ano de 1958, foram problematizadas questões relativas à função da

Educação de Adultos, com a elucidação da necessidade de redirecionar as campanhas de alfabetização.

No que concerne à atividade docente, Soares (2008) afirma que a partir das discussões neste evento, “as críticas à ausência de uma formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas” (p. 84). Assim sendo, o referido encontro foi marcado pela preocupação com as práticas educativas neste contexto específico.

A partir da década de 1960, um paradigma pedagógico próprio para a educação das pessoas jovens e adultas começou a ser delineado, com as experiências educacionais de Paulo Freire. No âmbito das campanhas de alfabetização influenciadas pelas ideias deste educador, destacaram-se as campanhas implementadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), voltadas à educação no meio rural.

As ações das campanhas de educação popular com base na proposta pedagógica de Paulo Freire eram pautadas em uma concepção de educação dialógica, pois “o paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo” (Di Pierro, Jóia & Ribeiro, 2001, p. 60), o que evidencia uma prática que destacava a importância da participação do povo na vida pública. Desse modo, por meio da educação popular, buscava-se organizar ações educativas que tivessem em conta a realidade cotidiana dos educandos, com a renovação de métodos, conteúdos e processos educativos.

No sentido de defender uma proposta metodológica que rompesse com o método de alfabetização mecanicista, que exclui a participação ativa dos/as alfabetizandos/as em seus próprios processos de aprendizagem, Paulo Freire (1980) argumenta que:

Pensávamos numa alfabetização que fosse, ao mesmo tempo, um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (p. 41)

Ampliando e aplicando as referidas diretrizes estavam os estudantes e educadores ligados ao Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura

Popular do Recife, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e aos Centros de Cultura Popular (CPC's), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Dentro do histórico das campanhas de alfabetização e educação popular no Brasil, cabe destacar que também no Estado do RN, espaço onde foi desenvolvido este estudo, traçaram-se importantes experiências educacionais. É relevante, pois, evidenciar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no RN para partindo da reflexão acerca de sua composição histórica, compreender sua configuração atual e o modo como é vivenciada e compreendida por seus docentes.

1.1.1. As Campanhas de Educação Popular no Estado do Rio Grande do Norte (RN)

As primeiras iniciativas de educação voltadas às pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas no RN tomam impulso na década de 50, conforme os registros da Arquidiocese de Natal, capital do Estado, dentre os quais, os relatórios do Serviço de Assistência Rural (SAR) ² que discorrem sobre a Campanha Nacional de Educação Rural no RN.

Em meados de 1958, são criadas as Escolas Radiofônicas, por intermédio da igreja católica. No ano seguinte, o II Encontro dos Bispos do Nordeste (1959), realizado em Natal, alicerçou a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), com o propósito de expandir o programa de alfabetização via rádio a outros estados da região Nordeste, que em 1961 passou a ser um programa nacional.

No tocante às características da oferta educativa do MEB, Paiva (2009) salienta que no Sistema Natal, a pedido dos próprios alunos e monitores, o ensino radiofônico era ofertado em cinco níveis, equivalentes aos cinco anos do ensino primário, para facilitar a equiparação da conclusão deste curso a um nível de escolaridade oficial. Já em âmbito nacional, ainda segundo esta autora, a oferta era reduzida a dois anos de escolarização básica, pois, este era o “tempo máximo considerado necessário para que o adulto ou jovem analfabeto aprendesse a ler, escrever e interpretar textos, instrumentos de análise facilitadores no seu caminhar na luta para vencer a dura realidade de sua vida” (Paiva, 2009, p. 82).

² Aulas Radiofônicas de Alfabetização da Emissora de Educação Rural de Natal, Rio Grande do Norte RN – Educação Radiofônica – 1959. Aulas proferidas entre 05 de fevereiro de 1959 a 30 de maio de 1959 - Material Inédito Pesquisa realizada por Roberto Monte no arquivo morto da Rádio Rural, em meados dos anos 70. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/potiguariana/igreja/radiorural/index.htm>

Vale salientar, que a educação radiofônica foi considerada inovadora à época, e sendo uma iniciativa voltada para a educação popular, estava vinculada aos movimentos populares com vias à alfabetização e contava com a participação de professoras em início de carreira e professoras voluntárias que, comumente, eram indicadas pelo pároco local por possuírem algum atributo de liderança comunitária e terem alguns rudimentos de leitura e cálculo.

No que concerne às atribuições das professoras-locutoras, seu trabalho ia além da cabine de rádio, uma vez que visitavam os locais de aula, para auxiliar os monitores. Quanto a sua formação, muitas destas professoras cursaram a Escola Normal, que corresponderia atualmente a um curso profissionalizante de Nível Médio, específico para formar professoras, então chamadas, “normalistas”.

Na prática das professoras-locutoras existia a intencionalidade de politizar, com base na linha de conscientização freireana e não somente alfabetizar. De acordo com Paiva (1987), “o trabalho educativo deveria, por isso, visar à conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentalização das comunidades; a educação de base precisava transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais” (p. 242). Entretanto, Pinto (1989) descreveu o perfil da professora-locutora como:

Uma pessoa politicamente ingênua, sem condições de questionar a realidade, cumprindo entusiasticamente sua missão de católica na tarefa contra o analfabetismo e contra o comunismo, acreditando na transformação da sociedade através da educação. Isso mostra muito bem porque os conteúdos das aulas e programas radiofônicos não poderiam ser diferentes dos conteúdos da escola convencional. (p.112)

Dessas constatações, verificaram-se alguns impasses quanto às aulas de alfabetização via rádio, pois, conforme Pinto (1989), “a ideia de um plano para as Escolas Radiofônicas não despertou maiores atenções do poder público, sob a alegação de ser impossível alfabetizar pelo rádio e indispensável o contato direto entre educador e educando” (p. 104). Vale ressaltar, também, que embora tenha por base o ideal da alfabetização como instrumento para a conscientização das camadas populares, a alfabetização e a educação de adultos, via escola radiofônica, estava ligada aos interesses políticos, ideológicos e religiosos inerentes à igreja católica, na conjuntura social e histórica em questão.

No início na década de 1960 teve início outra importante campanha de alfabetização e educação popular no RN, com o objetivo de erradicar o analfabetismo na capital do Estado, uma vez que, “segundo o senso de 1960, Natal tinha mais de 30.000 analfabetos, adultos e crianças, sem escolas” (Germano, 1989, pp. 99 - 100). Neste contexto foi criada a “Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler” que, “constituiu-se em um importante movimento de educação popular, desenvolvido pela Prefeitura de Natal no período compreendido entre o início de 1961 e 31 de março de 1964” (Germano, 1989, p. 93).

Como a prefeitura da cidade não dispunha de recursos financeiros para construir as salas de aulas da Campanha, a população local sugeriu o uso da palha de coqueiro para a construção das escolas, ao invés da alvenaria. Surgiram, então, os Acampamentos Escolares, “constituídos de grandes galpões de 30 por 8 metros, com estrutura de madeira coberta de palha de coqueiro e chão de barro batido” (Germano, 1989, p.104). Desse modo, nas palavras de Cunha e Góes (1994), a “Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler” demonstrou assim, “a capacidade das classes subordinadas para propor e executar uma política e uma prática de educação” (p. 26).

O quadro de professores da “Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler” era composto por estudantes voluntários, funcionários da Prefeitura de Natal, pessoas indicadas por lideranças comunitárias e professoras que haviam concluído a Escola Normal.

É importante mencionar que no decorrer da Campanha houve uma mobilização para a formação docente. Nesse sentido é inaugurado o Centro de Formação de Professores, criado pela Lei n.º 1.301, de 27 de dezembro de 1962, visto que a cidade de Natal, até então, contava apenas com a Escola Normal para a formação de professoras.

Nesse sentido, Cunha e Góes (1994) ressaltam que a formação docente ficou a cargo da orientação de docentes da Escola Normal e da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assim sendo, “o conhecimento passou a ser construído como resultante de duas vertentes, a acadêmica e a popular, e cada vertente oferecia uma contribuição valiosa para o processo de educação” (Cunha e Góes, 1994, p. 27), o que evidencia a preocupação em considerar o contexto sociocultural e as vivências dos educandos, sem escapar, contudo, a função educativa conscientizadora e transformadora.

No que concerne às práticas educativas, além da alfabetização, a “Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler” tinha ênfase na valorização da cultura

popular e no resgate de suas práticas e manifestações. Quanto aos seus aspectos metodológicos, segundo Góes (2002) eram utilizadas duas ferramentas metodológicas: “o Método Paulo Freire e sua função conscientizadora e a cartilha de alfabetização e sua função politizadora” (p. 424). Como explicita o referido autor, fazia-se um paralelo entre a linguagem escrita e a oralidade, assim sendo:

Partindo da lição da Cartilha, era aberta toda a discussão com a linguagem conscientizadora de Paulo Freire, nas classes de adultos, nos Círculos de Pais e Professores, nas Praças de Cultura, nos teatros, na imprensa, nos textos legais no discurso político, enfim, em todas as manifestações culturais da Campanha (Góes, 1991, p. 133).

No seguimento das campanhas de alfabetização popular no RN, teve início, no ano de 1963, outra importante experiência educacional, conhecida como as “40 horas de alfabetização”, que se deu no Município de Angicos, localizado no interior do Estado, com a utilização do denominado “método” Paulo Freire.

Segundo Germano e Paiva (2006), esta campanha, instaurada “por iniciativa do governo estadual do Rio Grande do Norte, em convênio com a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e United States Agency for International Development (USAID)” (p. 12), resultou na alfabetização de 300 trabalhadores/as rurais e decorreu em um período de 45 dias.

A capacitação da equipe pedagógica envolvida na experiência educacional de Angicos teve início com o Seminário de Formação de Professoras, na Faculdade de Direito da UFRN, e contou com a assessoria do educador Paulo Freire. A proposta metodológica utilizada teve como base os pressupostos freireanos, que apresentam a dimensão dialógica como preponderante no processo educativo e incentivam o pensar crítico e autônomo.

Desse modo, como explicitam Araújo e Alcoforado (2018) “a educação de adultos de “método” dialogal e ativo na Experiência de “40 horas” de Angicos foi firmemente sistematizado numa ideia pedagógica muito esclarecedora de povo se alfabetizando: o povo se alfabetizando para que se conscientize para que se alfabetize” (p. 9). Logo, pode-se referir que a experiência piloto de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, RN, para além do propósito de alfabetização, caracterizou-se como prática educativa de conscientização, voltada para a resistência e a mobilização dos

alfabetizando, que naquele contexto histórico e social, compunham uma classe de trabalhadores/as rurais, analfabetos/as, subjugada pelos interesses econômicos e políticos das elites dominantes.

1.1.2. O Golpe Militar de 1964 e a interrupção das Campanhas de Educação Popular

As campanhas de alfabetização e educação popular que marcaram o cenário educativo brasileiro no início da década de 60 abrangiam a cultura popular, as práticas sociais, a conscientização política e se configuraram como um marco para a compreensão das especificidades do campo da Educação de Adultos no Brasil. A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000) referem que “nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático”, sendo que, somente a partir da mobilização social para resgatar o direito universal à educação, por meio das campanhas de educação popular, foi que a educação de adultos passou a ser “o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (p. 113).

Tendo em conta que as campanhas de educação popular eram caracterizadas por práticas educativas dialógicas, problematizadoras do contexto social vigente e promotoras da conscientização popular, o seu avanço foi interrompido com o Golpe Militar em 1964, pois, ao instaurar-se o Regime Militar no Brasil (1964 – 1985), o processo de educação popular foi reprimido pelo governo, uma vez que “a repressão se voltava contra tudo e todos que, segundo sua ótica, eram suspeitos de ideias subversivas” (Cunha & Góes, 1994, p. 36).

Na cidade de Natal, um fato que exemplifica a repressão às iniciativas de Educação Popular, segundo Galvão (1994) foi a exposição pública de livros da “Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, na galeria de arte da Praça André de Albuquerque, como “prova de crime de subversão praticado através das pequenas bibliotecas populares que serviam às populações dos bairros carentes da cidade” (p.105).

Em contrapartida, o então Governo Militar, por meio da Lei n.º 5.379 de 15 de dezembro de 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que como pressuposto “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo*,

permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada" (Paiva, 1982, p. 100). Desse modo, o MOBRAL foi considerado, à época, como um modelo educacional voltado para o desenvolvimento econômico do país, por meio da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Entretanto, segundo Stephanou e Bastos (2005) o método de alfabetização oferecido pelo MOBRAL não alcançou os objetivos formativos do programa, uma vez que:

Se a prática de alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada à problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida, e, o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, com o Golpe Militar de 1964, a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome” (p. 270).

Acerca da atuação dos professores alfabetizadores de adultos, ressalta-se que “os professores que se propunham ao ensino dos adultos, não auferiam rentabilidades ou gratificações para abrir aulas noturnas” (Stephanou & Bastos 2005 p. 60). As referidas autoras complementam que para estimular a adesão dos alfabetizadores, eram utilizadas propagandas para a sensibilização à problemática do analfabetismo, tais como: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (p. 270), corroborando, assim, com o ideário comum da atividade de alfabetização de pessoas adultas como um ato de voluntariado, ou mesmo, compreendida como missão.

Após o Golpe Militar, o MOBRAL representava a nova configuração na educação das classes populares, uma educação não mais guiada pela concepção freireana de educação popular voltada à alfabetização conscientizadora, mas, sob a égide do autoritarismo e do controle social imposto pela Ditadura Militar. Com o MOBRAL, a educação das pessoas jovens e adultas que não frequentaram e/ou abandonaram a escola quando crianças adquire o caráter de ensino escolar compensatório, com a oferta da alfabetização inicial e do Ensino Fundamental.

Vale mencionar que ainda na vigência do MOBRAL, em face da necessidade de oferecer às pessoas jovens e adultas a conclusão do ensino básico, é instituído o Ensino Supletivo, por meio da Lei n.º 5.692 de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o que, em termos legais, representou um avanço na institucionalização da escolarização para estas pessoas. Todavia, Haddad e Di Pierro

(2000) destacam que este modelo de ensino teve como finalidade “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”, que segundo estes autores “se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe” (p. 117).

Nesta conjuntura é inaugurado em 1974, na cidade de Natal, o Centro de Estudos Supletivos Professor Felipe Guerra, que como outros Centros de Estudos Supletivos (CES) criados no país, propunham ofertar cursos à distância e exames de certificação para as pessoas adultas trabalhadoras, tendo em conta sua indisponibilidade de tempo para os estudos em modo presencial.

No entanto, o elevado índice de abandono e insucesso escolar por parte da juventude brasileira das classes populares, assim como, a sua inserção precoce e desestruturada no mercado de trabalho, passaram a se configurar como “um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina” (Di Pierro *et al.*, 2001, p. 61). Desse modo o ensino supletivo acabou por se constituir em um mecanismo de certificação e/ou aceleração dos estudos.

1.1.3. O retorno das campanhas de Alfabetização de Adultos com a redemocratização do país

Em 1985, logo na vigência do primeiro governo civil da Nova República, o MOBRAL foi encerrado. Vários foram os fatores que levaram a sua extinção, tanto por ser um modelo educativo representante do período ditatorial, como pela descredibilidade do seu método e resultados, pois, como evidenciam Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), este programa recebeu críticas relacionadas ao pouco tempo destinado à alfabetização e também, quanto ao seu método, pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem.

O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que passou a dar suporte técnico e financeiro às ações das secretarias estaduais e municipais de educação, entidades civis e organizações não governamentais, em conformidade com as novas diretrizes governamentais de descentralização das ações do Governo Federal,

diferentemente do extinto programa, que funcionava como executor direto das atividades de alfabetização.

A Fundação Educar foi extinta no ano de 1990 e desencadeou o processo de descentralização das ofertas educativas para as pessoas jovens e adultas. A este respeito, Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam que a sua extinção “representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios” (p. 121).

Um aspecto relevante a mencionar é que, nesse ínterim, a Constituição Federal brasileira de 1988 estendeu o princípio constitucional da educação em caráter universal, também as pessoas jovens e adultas analfabetas ou pouco escolarizadas. Nesse entendimento, no capítulo III, seção I, que trata da Educação em seu Artigo 208, inciso I, assinalou que a “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”, sendo também assinalado no inciso VI, a garantia da “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1988).

Ainda em 1990, mesmo ano em que foi extinta a Fundação Educar, o Governo Federal cria o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha o objetivo de promover a mobilização social, com o apoio de órgãos governamentais e não governamentais, mas que por falta de recursos foi encerrado no ano seguinte. Apenas em 1996 volta a ser promovido um programa de abrangência nacional, denominado Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado oficialmente em 1996, no âmbito do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em Natal.

Com relação às práticas de alfabetização do PAS, este programa não teve o caráter de criticidade das campanhas de educação popular decorridas nas décadas de 40 e 50, uma vez que, conforme destacado por Stephanou e Bastos (2005):

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar. (...) Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista. (p. 272).

Posteriormente o PAS passou a ser chamado de Alfabetização Solidária, sendo promovido pela AlfaSol³, com o envolvimento de prefeituras municipais e universidades, contando com doações feitas por empresas e entidades civis, “ficando a responsabilidade pelo financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 127).

Entretanto, apenas com a Lei n.º 9.394, promulgada em 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica, incluída nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que seria ofertada nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio, maioritariamente no turno noturno. Importa destacar que a regulamentação do acesso dos jovens e adultos a escolarização básica não dispensou a necessidade das campanhas de alfabetização, visto que a LDBEN não fez referência ao analfabetismo.

Retomando a sequência das campanhas de alfabetização, em 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), orientado pela Lei n.º 10.880/2004 e pela Lei n.º 11.507/2007, e que está em vigência desde então. Este programa tem como finalidade a universalização da alfabetização e compreende a alfabetização das pessoas jovens e adultas como porta de entrada para a universalização do Ensino Fundamental. No entanto, desde sua criação o PBA passou por reformulações e apresenta entraves em seu financiamento, na adesão por parte de estados e municípios e em sua execução e resultados.

No que concerne à atuação dos/as alfabetizadores/as, em conformidade com o Artigo 11 da Lei n.º 10.880/2004, “as atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária”. Quanto a sua remuneração, de acordo com o § 1.º da referida Lei, “o alfabetizador poderá receber uma bolsa para atualização e custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa”. Para atuar no programa os/as alfabetizadores/as precisam participar, obrigatoriamente, de uma formação inicial, na modalidade presencial, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas.

Assim como em outras campanhas e programas de alfabetização que o antecederam, no PBA os/as alfabetizadores/as também são voluntários/as, cuja função

³ A AlfaSol é uma organização social, sem fins lucrativos e de utilidade pública que desenvolve ações que visam contribuir com a elevação da escolaridade e ampliar a oferta de Educação Profissional para jovens e adultos. A AlfaSol foi criada em 1996. <http://www.alfasol.org.br/>

não requer uma consistente formação pedagógica, pois, apesar do processo de recrutamento de alfabetizadores/as dar preferência a professores/as das redes públicas, com atuação ou experiência na Educação de Jovens e Adultos, a escolarização mínima exigida para estes corresponde ao Ensino Médio. Isto corrobora com a histórica desvalorização da função do/a professor/a alfabetizador/a e remete a inferiorização do/a alfabetizando/a como indivíduo passível de receber uma educação paliativa.

Quanto ao alcance dos seus objetivos, de acordo com Henriques (2006), o PBA tem o propósito de “implementar uma política pública perene e sustentável, capaz de superar as estratégias, recorrentes em nossa história, de campanhas de alfabetização caracterizadas por espasmos de mobilização sem a conseqüente articulação com os estudos na modalidade de EJA” (p. 34). No entanto, este tem sido um dos entraves do PBA, visto que o programa não tem conseguido ampliar a demanda de alfabetizandos/as que o tendo concluído, ingressam na referida modalidade de ensino.

1.2. Diretrizes para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O sistema educativo brasileiro compreende a Educação Básica, composta por três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior. Relativamente a EJA, como mencionado no tópico anterior, esta passou a integrar a Educação Básica a partir da LDBEN, que a estabeleceu como uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). Desse modo, compreende-se a EJA como uma modalidade de ensino destinada, exclusivamente, as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo de escolarização básica na infância, e que deve ofertar oportunidades educacionais apropriadas, tendo em contas especificidades destas/as alunos/as.

Embora a LDBEN represente um avanço na inclusão da EJA nas políticas educativas de Estado e em sua regulamentação como modalidade de ensino, o caráter supletivo desta oferta educativa permaneceu no referido documento. Conforme Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), ao manter a ênfase nos cursos e exames supletivos e ao rebaixar a idade mínima de acesso a estes exames, a LDBEN “sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e

os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios” (p.76).

Vale salientar que as orientações da LDBEN para Educação de Jovens de Adultos no Brasil foram traçadas tendo em conta o compromisso assumido pelo país na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, da qual resultou o documento denominado Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e, cujos princípios de ação teriam como passo inicial abordar, por todos os meios, as necessidades de aprendizagem básica de crianças, jovens e adultos. Este documento trouxe uma perspectiva mais alargada de educação ao não delimitá-la à escolarização, nem entendê-la como um processo voltado, unicamente, para uma faixa etária específica. Com relação à educação de pessoas jovens e adultas, foram evidenciadas as necessidades de alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação em habilidades para vida cotidiana.

No seguimento das orientações internacionais, Fávero e Freitas (2011) citam a importância da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada no ano de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e ressaltam que foi “a partir desse momento que se consagra a expressão Educação de Jovens e Adultos” (Fávero & Freitas, 2011 p.16). Destaca-se que no Brasil a preparação para participar nesta Conferência contou com a participação de profissionais, representantes de instituições de ensino e representantes da sociedade civil, por meio dos fóruns estaduais da EJA, que culminaram na realização anual dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's), com o apoio da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

Desta V Confinteia, em que foram consideradas as orientações das Conferências anteriores, resultaram a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Estes documentos estenderam a abrangência da Educação de Adultos a processos educativos formais e não formais e reafirmaram a educação como um direito de todos e o direito de aprender ao longo da vida.

Por conseguinte, a regulamentação da EJA avançou no sentido de ratificar as lacunas existentes na LDBEN, sobretudo, referentes à superação do caráter supletivo e de reiterar o direito dos jovens e adultos a educação. Assim, por meio do Parecer de n.º 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em maio de 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), foi assinalado que esta

modalidade de ensino deve desempenhar as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A respeito destas funções, como sintetiza Soares (2002), a função reparadora se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; a equalizadora visa garantir mais igualdade nas oportunidades de acesso e permanência na escola e a qualificadora corresponde à necessidade de aprendizagem contínua.

Estas funções têm caráter social e apontam a necessidade de se compreender as finalidades da EJA numa perspectiva ampla, no sentido de integrar a aprendizagem dos conhecimentos escolares com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Deste modo, as supracitadas funções atribuem um caráter multifuncional ao campo de atuação da Educação de Jovens e Adultos, que perpassa o direito a escolarização básica.

No que concerne à oferta da modalidade EJA, a Resolução de n.º 01/2000 (CEB/CNE), de junho de 2000, com referência no supracitado Parecer, esclarece que cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos (Artigo 6). Isto conferiu maior flexibilidade e autonomia para a estruturação da EJA nos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais e possibilita uma adequação da oferta às particularidades e necessidades locais.

Em contrapartida, Haddad (2007) atenta para os possíveis problemas da descentralização das políticas públicas para a oferta da escolaridade básica para pessoas com mais de 15 anos, como a desarticulação, fragmentação e descontinuidade das ações, que dificultam o gerenciamento pela União.

A descentralização de responsabilidade se aproxima os serviços públicos da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer sua democratização ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, pode, ao mesmo tempo, reforçar as desigualdades no atendimento, ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto (Haddad, 2007, p. 207).

Um exemplo de desarticulação entre os sistemas de ensino foi a criação, no ano de 2002, do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

(Encceja), pela Portaria de n.º 2.270 do Ministério da Educação, ainda que a LDBEN já determinasse a oferta de exames supletivos nas redes de ensino estaduais e municipais, o que teve repercussão negativa nos setores ligados a modalidade de ensino EJA. A esse respeito, Catelli Jr. e Serrão (2014) esclarecem que os questionamentos acerca da inadequação deste exame em caráter nacional, tiveram em conta que “a proposta de uma política como o Encceja demonstrava reforçar um cenário em que o Estado, sobretudo a União, se retirava progressivamente da oferta direta de serviços educacionais para se transformar apenas em um regulador da sua qualidade” (p. 78).

Vale referir que os exames supletivos para a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio sem a necessidade de frequentar a escola, não suprem toda a demanda de pessoas jovens e adultas que necessitam concluir estes níveis de ensino, pois nem todos/as possuem os conhecimentos básicos necessários para a aprovação nestes exames. Ademais, Catelli Jr. e Serrão (2014) alertam para a possibilidade das redes de ensino estaduais e municipais utilizarem o Encceja como estratégia de redução de custos e para o favorecimento do fechamento de turmas de EJA.

Contudo, um importante avanço no fomento da oferta da EJA nas redes públicas de ensino estaduais e municipais foi a sua integração, embora tardia, aos mecanismos de financiamento da Educação Básica, uma vez que, conforme a Emenda Constitucional n.º 14/96 e a Lei n.º 9.424/1996 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), este fundo abrangia apenas o Ensino Fundamental regular, sendo excluída a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, por meio da Emenda Constitucional n.º 53/2006, que delimitou novos contornos ao financiamento educacional, o Fundef passou então a se chamar Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Fundeb), cuja finalidade é abranger a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio e a EJA.

A EJA, porém, permaneceu desvalorizada dentro do sistema educativo brasileiro, sendo o seguimento da Educação Básica condicionado a receber menos recursos do Fundeb. Isto se deu com a fixação de um limite para o seu financiamento, correspondente “a 15% do Fundo e o fator de ponderação que lhe foi atribuído (0,7) não permite cobrir as despesas totais com a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade, mecanismo que tende a inibir a expansão das matrículas” (Di Pierro, Vóvio & Ribeiro, 2008, p. 51). Desse modo, a integração da EJA ao Fundeb não teve em conta as consequências do baixo investimento para esta modalidade.

Diante das dificuldades de serem postas em prática as diretrizes internacionais para a educação de adultos, a VI CONFINTEA que decorreu em dezembro de 2009, em Belém, no Estado do Pará, Brasil, direcionou uma nova perspectiva sobre a área da Educação de Adultos, ao assumir a necessidade de “passar da retórica à ação” (UNESCO, 2010, p. 3). Nesse entendimento, o documento resultante desta Conferência, denominado Marco de Ação de Belém, traçou um quadro de ações para a agenda da educação e da aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

Em termos gerais, as diretrizes propostas nesta Conferência referem que “a meta primordial da Confinte VI foi harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais” (Ireland & Spezia, 2014, p. 256). Nesse sentido, esta Conferência buscou avaliar o cumprimento dos compromissos assumidos e enfatizou a urgência de se buscar soluções para a efetivação das estratégias propostas para a Educação de Adultos.

Com efeito, o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, (Confinte Brasil + 6), realizado no ano de 2016, trouxe como temática central a educação de jovens e adultos na aprendizagem ao longo da vida. Nas palavras de Brandão (2016), pensar a educação ao longo da vida, é “pensar em uma educação que, de ciclo a ciclo do desenvolvimento humano, o acompanhe ao longo de toda a existência conforme a escolha de cada pessoa que aprende” (p. 167). Assim sendo, as propostas educativas para as pessoas jovens, adultas e idosas devem abranger diferentes contextos sociais e espaços educativos, englobando a educação formal e a educação não formal, pois, é importante para estas pessoas não só a escolarização básica e/ou uma formação imediatista para o mercado de trabalho, mas, a oportunidade de terem uma educação para a cidadania plena.

Ainda no concernente às regulamentações para a EJA, vale salientar que a LDBEN foi recentemente alterada por meio da Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018 e conforme acrescentado no Artigo 37, esta, também, “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Desse modo, é ampliado na LDBEN o entendimento da EJA não só como garantia do direito à escolarização básica, mas como direito de aprender ao longo da vida. Não obstante, a efetivação do referido conjunto de diretrizes segue como um desafio no campo das políticas públicas e das práticas educativas.

1.2.1 A EJA no Plano Nacional de Educação (PNE)

No cenário atual das políticas públicas educativas tem centralidade a execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei n.º 13.005 de 2014 com vigência até 2024. De acordo com o referido Plano, no tocante à EJA, os desafios correspondem às metas 8, 9 e 10, que tratam nessa ordem, de elevar a escolaridade média da população; elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional⁴, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Quanto ao andamento destas metas, relativamente à elevação da escolaridade média da população com idade de 18 a 29 anos, para alcançar no mínimo 12 anos de estudo, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)⁵ indicaram que em 2017 esta população possuía, em média, 11,3 anos de estudo; no Estado do RN essa média foi de 10,9, abaixo da nacional. Em caráter nacional foram verificadas disparidades nos recortes referentes à localidade (zonas urbanas - 11,6, zonas rurais - 9,6); a renda (25% mais ricos - 13,6, 25% mais pobres - 9,8); ao sexo (masculino - 8,9, feminino - 9,3) e a raça/cor (brancos - 12,1, pretos e pardos - 10,8, respectivamente). Ou seja, até então, só os grupos das pessoas de cor branca e o das pessoas 25% mais ricas é que apresentaram, em média, o nível de escolaridade previsto pelo PNE.

No que respeita ao atual quadro do analfabetismo, os dados apontaram 11,5 milhões de analfabetos entre os brasileiros com idade de 15 anos ou mais, correspondendo a um percentual de 7,0%, não alcançando os 6,5% estipulado para 2015 pelo PNE. No Estado do RN esse percentual foi de 13,5%, maior que a média nacional. No recorte por faixa etária, a maior incidência de analfabetismo está entre as pessoas com 60 anos ou mais, com um percentual de 19,3%; quanto à cor/raça (branca 4,0%, preta e parda 9,3%, respectivamente) e ao sexo (feminino 6,8%, masculino 7,1%,). Importa citar que as considerações do PNAD Contínua sinalizam uma redução da taxa de analfabetismo nas pessoas com 15 anos ou mais, entre 2016 e 2017, tanto nas

⁴ Em conformidade com a Lei n.º 11.174/2008, que altera dispositivos da Lei no 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

⁵ Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educac-o-2017.html>

peças do sexo masculino e feminino, como nas peças que se autodeclararam de cor/raça preta ou parda.

Concernente ao analfabetismo funcional da população com idades de 15 a 64 anos, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁶ 2018, o percentual nacional é de 29% e de alfabetismo funcional é de 73%. Quanto aos percentuais apresentados nos recortes específicos, relativamente ao sexo (masculino 31%, feminino 28%); a faixa etária (entre 15 e 24, 12%, entre 50 e 64 anos, 53%), raça/cor (brancos 23%, pardos 30%, pretos 65%). Em suma, segundo o Relatório Inaf Brasil 2018, de cada 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos, apenas 7 podem ser considerados funcionalmente alfabetizados.

Entretanto, apesar numeroso contingente de jovens e adultos (e quando se trata de Educação de Adultos é imprescindível incluir também os idosos), que necessitam da alfabetização e/ou da conclusão do ensino básico, conforme o PNAD Contínua, em 2017 o país contava apenas com 118 mil pessoas frequentando cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e 853 mil matrículas no ensino básico na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 95,5% destas matrículas na rede pública.

Estes dados são o reflexo da histórica desigualdade no acesso, permanência e continuidade dos estudos no Brasil, que tem comprometido o acesso a outros direitos sociais, tais como, emprego e renda, como mostra a seguinte tabela referente às situações de trabalho em conformidade com os níveis de alfabetismo⁷.

Tabela 1 – População por situação de trabalho e nível de alfabetismo (% por nível de alfabetismo)

	Total	Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
BASE	2002	155	433	688	495	231
Trabalhando	56%	46%	48%	55%	60%	71%
Desempregado/ Procura 1º emprego	22%	14%	27%	24%	21%	18%
Dona de casa	10%	19%	12%	10%	7%	5%
Aposentado	4%	12%	7%	3%	3%	0%
Não trabalha/ Outra situação	7%	8%	7%	7%	8%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Relatório Inaf Brasil 2018

⁶ Disponível em: <http://www.ipm.org.br>

⁷ Níveis de Alfabetismo segundo escala Inaf (Relatório Inaf Brasil 2018, p. 7), disponível em: <http://www.ipm.org.br/relatorios>

Verifica-se que o grupo de pessoas analfabetas, assim como o das pessoas com menores níveis de alfabetismo, apresentam maiores percentuais de desemprego. Em contrapartida, quanto mais elevado o nível de alfabetismo, maiores as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Quanto à formação para o trabalho, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018⁸, com base nos microdados do Censo Escolar de 2016, do total nacional de 2.105.535 matrículas na EJA, o percentual de matrículas nesta modalidade integrada à Educação Profissional era de 2,94% no Ensino Fundamental, com apenas 17.613 alunos e de 2,51% no Ensino Médio, totalizando 34.502 estudantes. O crescimento no número de matrículas na Educação Profissional integrada a EJA no Ensino Fundamental foi incipiente, com apenas 4,71%, e no Ensino Médio registrou uma queda de 11,67%. No Estado do RN, do total de 72.147 matrículas na EJA, o percentual de matrículas integradas a Educação Profissional foi mais amplo que o percentual nacional, correspondeu a 8,23% no Ensino Fundamental, com 4.477 estudantes e a 2,96 % no Ensino Médio, com 524 estudantes.

Vale salientar que mesmo sendo uma meta do PNE e da referência no Artigo 37 da LDBEN, segundo o qual “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”, o ensino profissional não deve ser tomado como única modalidade de ensino disponível para os/as alunos/as da EJA, mas, como modalidade opcional e/ou integrada às suas necessidades individuais de desenvolvimento pessoal e de profissionalização, pois, lhes é assegurado o direito à Educação Básica na modalidade EJA não integrada a Educação Profissional.

No quadro geral, os dados confirmam que as metas do PNE para a EJA ainda não foram alcançadas. Evidenciadas as lacunas entre o que propõem as políticas públicas e a realidade desta modalidade de ensino, um aspecto importante a salientar é a predominância das desigualdades educativas entre determinados grupos de pessoas, que notadamente, compõem o perfil sociodemográfico do potencial público da EJA. Pode-se concluir que o cumprimento das metas do PNE deve ter em conta o princípio da equidade, e não só na distribuição das ofertas educativas, como em sua qualidade.

⁸ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-download>

Em síntese

Neste capítulo foram apresentadas as principais campanhas de alfabetização e de educação popular que decorreram no Brasil, no século XX. No âmbito destas campanhas foram evidenciados os programas de alfabetização que estiveram no cerne das ações educativas e das políticas públicas voltadas à educação das pessoas adultas com nenhuma ou pouca escolaridade, não obstante, condicionadas a interesses políticos e econômicos.

Estas campanhas apresentaram em comum o foco no combate ao analfabetismo e o caráter voluntário e limitações na formação pedagógica dos/as professores/as, mas, divergiram quanto aos aspectos metodológicos empregados, as concepções sobre as pessoas analfabetas e a função da alfabetização. Verificaram-se programas de caráter assistencialista, em que a condição de analfabeto/a era compreendida como incapacitante, sendo a alfabetização considerada como necessidade básica para a participação social mínima. Por sua vez, nos programas que tiveram base teórico-metodológica freireana, a alfabetização era compreendida como a porta de entrada para uma educação crítica e emancipatória.

Quanto aos aspectos metodológicos, muitos destes programas utilizavam métodos mecânicos, centrados em cartilhas de alfabetização e exercícios para aprender a desenhar o nome. Nos programas embasados na proposta de Paulo Freire, o processo de alfabetização era contextualizado, partia do universo vocabular dos alfabetizandos, com a utilização do método dialógico. Todavia, de modo geral, nenhum programa de alfabetização conseguiu ser efetivado como política pública de Estado, tampouco, erradicar o analfabetismo.

No íterim do percurso das campanhas de alfabetização e educação popular foram instituídas regulamentações para a instituição da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas de ensino, a partir da Constituição Federal de 1934, que estendeu o direito a educação básica também aos jovens, adultos e idosos. Posteriormente, houve a implementação do ensino supletivo, por meio da Lei n.º 5.692 de 1971, que tratava das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus; a promulgação da Constituição Federal de 1988 que responsabilizou o Estado para com a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental gratuito, também para as pessoas que a ele não tiveram acesso na idade própria e o estabelecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como

modalidade de ensino da Educação Básica, com a instituição da Lei n.º 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A partir do estabelecimento da EJA como modalidade de ensino foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer de n.º 11/2000 CEB/CNE, que estabelece suas funções e a Resolução 1/2000 (CEB/CNE) que institui a sua oferta e a estrutura das componentes curriculares. Estas diretrizes foram orientadas por organismos internacionais, especificamente a UNESCO, através dos documentos resultantes das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), que contribuíram com as conceituações da Educação de Adultos, promovendo o entendimento hodierno acerca da aprendizagem ao longo da vida.

No cenário das políticas públicas, a EJA sempre ocupou um lugar marginal, evidenciado, dentre outros fatores, no atraso da sua integração nos sistemas de financiamento da Educação Básica, ficando de fora do Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional de n.º 14/1996 e pela Lei de n.º 9.424/1996, e só vindo a ser incluída quando o financiamento passou a se chamar Fundef, por meio da Emenda Constitucional n.º 53/2006.

No diz respeito às políticas educativas em vigor, especificamente ao Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei n.º 13.005 de 2014 e em vigência até 2024, as metas para a EJA visam à superação de desafios históricos. Porém, o alcance destas metas têm apresentado atrasos, pois, embora exista uma grande demanda de jovens, adultos e idosos que precisam se alfabetizar, concluir os estudos e/ou de profissionalização, o número de matrículas na EJA têm diminuído, como demonstram os dados oficiais da PNAD Contínua, relativos ao ano de 2017, do Censo Escolar de 2016 e do Relatório Inaf Brasil 2018.

O cumprimento, assim como, a superação das metas do PNE 2014/2024 para a EJA, implicam em ultrapassar entreves concernentes às políticas públicas e ao campo das práticas educativas. Isto requer do governo e da sociedade civil um empenho na compreensão das especificidades desta modalidade de ensino e das pessoas reais que nela estudam e trabalham.

Capítulo 2 - Especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Introdução

Após uma breve abordagem sobre o processo histórico da constituição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica, inserida nas diretrizes oficiais e políticas públicas educativas, este capítulo traz uma reflexão acerca das especificidades da EJA no intuito de clarificar, do ponto de vista teórico, as características que a distinguem do chamado ensino regular e os desafios específicos para a mesma.

O capítulo está dividido em quatro tópicos centrais:

- Especificidades da modalidade de ensino EJA
- Especificidades dos alunos da EJA
- Especificidades das práticas pedagógicas na EJA
- Especificidades dos professores da EJA

No primeiro tópico a reflexão incide sobre as especificidades da modalidade de ensino EJA. Nesse âmbito é evidenciado o legado da Educação Popular, sobretudo, a influência da educação de matriz freireana; a diversidade dos contextos educativos em que esta modalidade é ofertada e a condição marginal que ocupa dentro do sistema educativo brasileiro.

No segundo tópico são elucidadas as especificidades dos/as alunos/as da EJA, concernentes a sua condição de não crianças, uma vez que se trata de jovens, adultos e também de idosos; a condição de excluídos da escola e sua intrínseca relação com o contexto do trabalho. Este tópico também refere o processo de juvenilização da EJA, relacionado ao ingresso precoce de jovens nesta modalidade de ensino.

Seguidamente são explicitadas as especificidades das práticas pedagógicas na EJA, com referência no Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo o qual esta modalidade de ensino requer um modelo pedagógico próprio. Partindo desta premissa é feita uma reflexão acerca das especificidades do modelo de atendimento na EJA, relativamente à adequação do tempo, espaços educativos, recursos pedagógicos, materiais didáticos,

métodos de ensino e as diretrizes curriculares que contemplam os seus objetivos. Neste tópico também são brevemente abordadas algumas das teorias que embasam as práticas pedagógicas na EJA, especificamente, a abordagem humanista, com o Modelo Andragógico de Knowles e a abordagem crítica, com enfoque nos pressupostos freireanos para a educação conscientizadora e emancipatória.

O último tópico é reservado às especificidades dos/as professores/as que atuam na EJA, iniciado com uma sucinta reflexão sobre a constituição do perfil docente, e segue com a explicitação dos desafios à formação inicial e continuada, tendo em conta a necessidade de responderem as especificidades e desafios da modalidade de ensino em que atuam.

2.1. Especificidades da modalidade de ensino EJA

O Parecer de n.º 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ao abordar acerca da denominação da EJA como modalidade de ensino, define que:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (Brasil, 2000, p. 26)

Assim sendo, a EJA é uma modalidade de oferta da educação básica, diferenciada do ensino regular, visto que apresenta organização e funções próprias, voltadas às especificidades dos jovens, adultos e idosos que a frequentam.

Além do reconhecimento das especificidades desta modalidade nos documentos oficiais que a balizam, também do ponto de vista teórico são vários os autores da área da Educação de Jovens e Adultos, tais como Arroyo (2001, 2005, 2006, 2007, 2013), Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), Soares (2001, 2006, 2008, 2014), Oliveira (1999, 2001), Gadotti e Romão (2011), Hadadd (2000, 2001) Vóvio (2010, 2015), dentre outros, que colaboram para o entendimento da EJA como uma modalidade de ensino com características próprias, que a tornam única, situando-a como um campo educativo complexo e diversificado.

Com base no referido aporte teórico é possível reunir um conjunto de características específicas da EJA, tais como, o legado da Educação Popular, estritamente vinculado a esta modalidade de ensino; a diversidade de contextos educativos que esta abrange e a condição marginal que ocupa nas políticas públicas e nas redes de ensino em que é ofertada. Estas especificidades caracterizam a modalidade de ensino EJA e a distinguem dentro do sistema educativo brasileiro.

2.1.1. O legado da Educação Popular

Tendo em conta o processo histórico de estruturação da EJA como modalidade de ensino, Soares e Soares (2014) apontam para o legado da educação popular como uma de suas especificidades. Segundo estes autores, “esta especificidade, em particular, está muito relacionada com a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil” (p. 9), assente na herança das campanhas de alfabetização e dos movimentos de educação popular, com atenção às experiências educativas de Paulo Freire, focadas na conscientização e emancipação, e a importância que estas contribuições assumiram na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, seja em contexto não formal ou formal.

Para Arroyo (2006) a relação com a educação popular é o que caracteriza a história da Educação de Jovens e Adultos, pois, assim como evidenciado no histórico da educação popular no Brasil, também “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares” (p. 221). Visto que o público a quem a EJA se destina não difere do público a quem as experiências de educação popular destinavam-se ou, mais especificamente, segundo o referido autor, trata-se das mesmas pessoas marcadas pela exclusão social.

Sobre a atualidade do legado da educação popular para a EJA, o supratitado autor realça que “a herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspirada no movimento de educação popular não apenas é digna de ser lembrada e incorporada quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história” (Arroyo 2006, pp. 222-223). Nessa conformidade, a história da EJA é marcada pela exclusão social, sendo, desse modo, permeada pelas desigualdades educativas presentes já nos pontos de partida para a escolarização, quer quando não se inicia este processo no período regular ou quando ou mesmo o tendo iniciado, precisa-se interrompê-lo; quer no início e/ou no retorno tardio ao processo de

escolarização, quando este se dá em caráter compensatório e/ou de modo assistencialista.

Quanto às contribuições do legado da educação popular para a modalidade de ensino da EJA, destaca-se a necessidade de resgatar os pressupostos educativos que inspiraram os movimentos de educação popular, sobretudo, para (re)pensar a oferta da EJA em benefício da diversidade de sua demanda. Entretanto, como reflete Porcaro (2013), existe “uma tensão entre flexibilização e institucionalização da modalidade de ensino, ora se buscando o modelo de ensino regular acelerado, ora a criação de outro modelo que busque a flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular” (p.57).

No concernente ao que a EJA deve aprender deste legado, remetendo às características da educação popular, cujas ações centravam-se nos indivíduos, Arroyo (2005, p. 34) elucida “traços que podem ajudar na configuração da especificidade desse campo educativo”, como partir de uma visão realista dos jovens e adultos; a leitura positiva do saber popular; a não limitação em repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas, recolocar as bases e teorias da educação e da aprendizagem; a recuperação do foco na educabilidade humana e o reconhecimento da existência de uma relação tensa com os saberes escolares, visto que, as trajetórias escolares das pessoas jovens, adultos e idosas que frequentam a EJA são truncadas e as retomadas estão marcadas por reprovações e repetências indicadoras de uma tensão que vem desde a infância.

Vale ressaltar que algumas concepções atuais acerca da EJA são decorrentes de paradigmas advindos das campanhas de educação popular. Nesse entendimento Vóvio (2015) destaca a função alfabetizadora, com base na qual a EJA foi, e por vezes, ainda é compreendida, como uma modalidade de ensino direcionada, unicamente ou prioritariamente, à alfabetização. Esta função alfabetizadora, em contextos educativos com pessoas jovens, adultas e também idosas, conforme elucidado no histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tende a incidir em ações de cariz assistencialista.

A supracitada autora também destaca dois paradigmas divergentes incutidos na configuração da EJA, relacionados ao legado da educação popular, que são a educação compensatória, caracterizada pela oferta da escolarização básica, porém, em caráter supletivo e a educação emancipatória, com base nos pressupostos educativos de matriz freireana.

A educação compensatória, imbrincada no ensino voltado à população jovem, adulta e idosa com pouca escolaridade, é “orientada para recuperar o “atraso” educativo de pessoas que não puderam estudar em idade “própria”, com fortes traços do modelo e formato da educação regular” (Vóvio & Abreu, 2010, p. 184). Sobre a perpetuação deste paradigma, as autoras salientam que a educação compensatória e o atendimento de caráter assistencialista fizeram e ainda se fazem presentes nos documentos oficiais, nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas da EJA.

Quanto à relação da EJA com a educação emancipatória, Vóvio e Abreu (2010, p. 184) afirmam que “o paradigma emancipatório e as experiências inovadoras de alfabetização e de EJA constituem-se no legado da educação popular”. Na perspectiva destas autoras, este paradigma tem servido de base para uma série de políticas, programas e referenciais para a EJA. Porém, para que a educação seja um meio de emancipação é necessário ultrapassar o caráter compensatório e assistencialista, historicamente vinculado à educação das pessoas jovens, adultas e idosas com pouca ou nenhuma escolarização.

Em suma, compreender o legado da educação popular como especificidade da EJA requer a compreensão da própria história da EJA, como uma história marcada por tensões para sua constituição como um campo de direitos sociais, e isto implica compreender o lugar social, historicamente, reservado aos jovens, adultos e idosos, específicos, a quem esta modalidade de ensino se destina. Como enfatiza Arroyo (2006) o legado da educação popular é uma especificidade da EJA, porque para a constituição desta modalidade de ensino “se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (p. 221).

2.1.2. Diversidade dos contextos educativos

A diversidade dos contextos abrangidos pela EJA também emerge da Educação Popular, que sempre abrangeu vários contextos educativos, com o envolvimento de instituições do Estado e/ou organizações da sociedade civil, sendo que no histórico da Educação Popular no Brasil, como visto no capítulo I, destaca-se o protagonismo da mobilização social, por meios das organizações da sociedade civil, especificamente, associações comunitárias, religiosas, estudantis, sindicatos de trabalhadores e Organizações Não Governamentais (ONGs).

De modo semelhante, a modalidade de ensino “Educação de Jovens e Adultos é oferecida por diversificadas instâncias de atendimento” (Arroyo, 2006, p. 31). A diversidade dos contextos de atuação da EJA está relacionada com as variadas conjunturas sociais e culturais em que estão inseridas as populações jovens, adultas e idosas para as quais esta modalidade se destina, e segundo o referido autor esta diversidade é uma riqueza típica da EJA.

As demandas educacionais do público alvo da EJA são distintas quanto aos seus níveis de escolaridade prévia, suas trajetórias de vida e correspondem a lacunas que vão desde o analfabetismo, a subescolarização e/ou a necessidade de profissionalização, assim como, as necessidades relativas ao pleno exercício da cidadania, reconhecimento de seus saberes, valorização e preservação de suas identidades culturais e o desenvolvimento comunitário. Em vista disso, exigem respostas educativas diversificadas.

Neste sentido, ressalta-se que a diversidade dos contextos de atuação, como uma característica específica da EJA, a difere dentro do sistema da educação básica, uma vez que esta modalidade abrange os já referidos programas de alfabetização de adultos, a educação profissional⁹, educação a distância¹⁰, educação em espaços prisionais¹¹, educação do campo¹², educação indígena¹³, educação quilombola¹⁴, educação em comunidades tradicionais¹⁵. Por outro lado, os demais níveis de ensino da Educação Básica são ofertados apenas em contexto escolar regular.

Logo, tal como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000), “no passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou habilidades socioculturais” (p.108). Compreende-se assim a dimensão da EJA para além de uma modalidade de oferta da escolarização básica, mas, como uma oportunidade

⁹ Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, Artigo 39.

¹⁰ A oferta da EJA na modalidade a distância é referida no Parecer CNE/CEB n.º 6/2010.

¹¹ Decreto n.º 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), Artigo 2.

¹² Decreto n.º 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Artigo 1.

¹³ Resolução n.º 5/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Artigo 12 § 1º.

¹⁴ Resolução n.º 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Artigo 23. § 1º.

¹⁵ Decreto Presidencial n. 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

educativa e formativa diversificada, na qual coexistem diferentes contextos educativos e instituições.

2.1.3. A condição marginal

No conjunto das especificidades da EJA, Arroyo (2006) aponta a sua histórica condição marginal, por ser esta uma modalidade que se constituiu a margem do sistema educativo brasileiro. Outros autores corroboram com este entendimento e evidenciam que “o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica” Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 58), e esta marginalização se perpetua no lugar que esta modalidade ainda ocupa no quadro das prioridades educacionais, perceptível, sobretudo, nos recursos financeiros destinados a mesma.

Segundo afirmativa de Paiva, Machado e Ireland (2007, p.19) “essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação”. A forma com a EJA foi, e ainda é compreendida pela sociedade, advém dos preconceitos para com as pessoas que foram excluídas do sistema educacional e que, não por acaso, são também excluídas de outros direitos sociais. Estes preconceitos são estendidos às ações educativas voltadas a estas pessoas, pois, como referenciado no tópico anterior, a EJA, por vezes, ainda é entendida como forma de compensação de um direito negado na infância e/ou como uma ação de assistência social.

Para ultrapassar esta condição marginal, a EJA necessita ser pensada e efetivada como direito. Para tal, Arroyo (2005) aponta a necessidade de “pensar, idealizar e arquitetar a construção da especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas” (p.22).

Assim sendo, pode-se referir que se não houver uma reestruturação da condição da EJA nas políticas educativas e uma interação com as demandas sociais atinentes as pessoas específicas para as quais esta modalidade de ensino se destina, continuará sendo perpetuada a tendência dos que têm menos escolaridade permanecerem nesta situação, uma vez que, mesmo quando retomam seus processos de escolarização, a baixa qualidade da oferta educativa não permite que tenham pleno acesso aos benefícios legados às pessoas escolarizadas. Isto, porque, pela condição marginal que ocupa no sistema educativo, a EJA acaba por perpetuar as desigualdades

educacionais, outrora vivenciadas por seus/as educandos/as na escolarização regular, tais como, dificuldades no acesso, o insucesso e o abandono escolar.

2.2. Especificidades dos/as alunos/as da EJA

Cora Coralina, quem é você?

“Preconceitos de classe. Preconceitos de cor e de família. Preconceitos econômicos. Férreos preconceitos sociais. A escola da vida me suplementou as deficiências da escola primária, que outras o destino não me deu”.

(Cora Coralina, 1976)

A EJA como uma modalidade de ensino específica, está voltada a pessoas jovens, adultas e idosas com características e necessidades educativas também específicas. Autores/as como Arroyo (2001, 2005, 2007, 2013), Oliveira (1999, 2001), Carrano (2008), dentre outros, elucidam aspectos característicos deste público como a condição de não criança, a condição de excluídos da escola, a relação com o mundo do trabalho e a heterogeneidade sociocultural.

Ao versar sobre a Educação de Jovens e Adultos e seus educandos, Arroyo (2005) aponta para os tempos de vida, relativos à juventude e a fase adulta, tendo em conta as especificidades das pessoas concretas que vivenciam esses tempos, condicionadas, sobretudo, por dinâmicas de trabalho e familiares. Portanto, para estar em consonância com a disponibilidade destas pessoas para estudar, o tempo na EJA precisa ser flexibilizado.

Vale destacar que dada a sua **condição de não crianças**, ao iniciarem ou reiniciarem os seus percursos escolares, trazem consigo saberes advindos das interações sociais, de experiências educativas anteriores e/ou contextos de trabalho, que lhes servem de paradigma e, nos quais, baseiam suas inferências, aspirações e ações. Nesse sentido Oliveira (1999) esclarece que a própria condição de jovem ou adulto/a implica em trazer “consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas” (p.03).

Os tempos de vida da juventude, adulez e velhice implicam em determinadas interações e ocupações sociais, assim sendo, para Oliveira (1999) “o tema “educação de

“pessoas jovens e adultas” não nos remete somente a uma questão de especificidade etária, mas primordialmente, a uma questão de especificidade cultural” (p. 2). Nesse sentido, ao discorrer sobre as especificidades dos/as alunos/as da EJA, esta autora afirma que:

O adulto para a EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. E o jovem não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. (Oliveira, 2001, pp.15-16)

Em outros termos, trata-se de pessoas jovens, adultas e idosas que não iniciaram ou interromperam os seus processos de escolarização no percurso regular, e que ao iniciarem ou retomarem seus percursos escolares, encontram-se defasados na relação idade/série de ensino, não se enquadrando, portanto, no perfil de “aluno/a padrão” da Educação Básica. Isto requer dos/as professores/as da EJA uma maior atenção com o histórico de vida e realidade social destes/as alunos/as, para que compreendam o seu próprio papel enquanto educadores/as, nesta problemática.

Outra característica dos/as alunos/as da EJA é a **condição de excluídos/as da escola**, visto que não se trata de quaisquer pessoas, mas, de jovens, adultos/as e idosos/as “com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia” (Arroyo, 2005, p.22). Como ressalta este autor, falar dos/as alunos/as que frequentam a EJA “é falar da existência de jovens e adultos subescolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso à escola pública, é falar da evasão e do fracasso escolar”. (Arroyo 2001, p.15).

Assim sendo, pensar a respeito das especificidades destes/as alunos/as implica não só em refletir sobre sua situação de excluídos da escola, como, também, na urgência da inclusão dos/as aparentemente incluídos/as, ou seja, na inclusão daqueles/as que mesmo inseridos/as em salas de aulas, encontram-se, ainda, recebendo uma educação paliativa e sem garantias de permanência, sucesso e continuidade dos estudos.

Um dos desafios que se coloca aos/as professores/as que atuam na EJA, e que se estende a comunidade escolar, é a compreensão e o respeito às especificidades dos

alunos/as, para que busquem, coletivamente e colaborativamente, intervir nos fatores que possam implicar de modo negativo na sua inclusão, permanência e aprendizado.

As limitações cotidianas, próprias da condição de analfabeto/a ou da baixa escolaridade, assim como, a necessidade de qualificação profissional para a inserção, permanência e/ou uma melhor colocação no mercado de trabalho têm impingido, em muitas pessoas jovens e adultas, o interesse em retomarem os estudos e concluírem a escolarização básica via EJA. No entanto, a **relação com o mundo do trabalho**, característica de muitas das pessoas às quais se destina esta modalidade de ensino, pode influenciar tanto na motivação e/ou necessidade de ingresso e permanência, quanto no não ingresso ou desistência na retomada dos estudos.

Em termos gerais, os/as estudantes trabalhadores/as da EJA são pessoas que devido a sua baixa escolaridade acabam por desempenhar atividades profissionais pouco valorizadas socialmente e mal remuneradas. No caso específico das mulheres, estudantes trabalhadoras ou não, o trabalho doméstico e a incumbência do cuidado com os familiares e/ou a dupla jornada, são fatores consideráveis para o seu não ingresso ou desistência nas turmas de alfabetização ou na escolarização básica via EJA.

O impasse de como conciliar estudo e trabalho remunerado e/ou, ainda, o trabalho doméstico, faz com que muitas das pessoas que compõem o potencial público da EJA estejam propensas a não retomarem os estudos ou, ao retomarem, acabarem por desistir. Nesse entendimento, além da supracitada necessidade de flexibilização do tempo escolar na EJA, Gadotti e Romão (2011) salientam que “o contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão” (p. 142). A EJA deve estar em consonância com as necessidades e expectativas dos/as alunos/as, portanto, deve abranger questões relativas ao mundo do trabalho.

Ao referir acerca do direito dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho, Arroyo (2007) atenta que apesar do entendimento dos/as alunos/as da EJA como cidadãos/as de direitos, ainda se perpetua a visão que se têm destes/as, simplesmente como mercadoria a ser qualificada para o mercado de trabalho. Contrapondo-se a esta visão, o referido autor enfatiza que os direitos a cidadania são aprendidos nos direitos do trabalho, de modo que “pelos direitos e saberes do trabalho de que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos” (Arroyo, 2013, p. 96).

Como visto no decorrer deste tópico, os/as alunos/as da EJA apresentam contextos socioculturais e aspectos relativos aos seus percursos de vida, que lhes são comuns, tais como, a condição de não crianças; a condição de excluídos/as da escola, representada na impossibilidade ou dificuldade que tiveram no ingresso e/ou prosseguimento dos estudos na idade regular; e as necessidades da vida adulta, relacionadas ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho.

Por outro lado, são caracterizados pela sua **heterogeneidade sociocultural**, (Oliveira 2001; Vóvio, 2010; Porcaro, 2011), assente na diversidade etária, uma vez que, esta modalidade atende a pessoas jovens, adultas e idosas; nos diferentes tempos de vida, pois são estudantes, trabalhadores/as estudantes, desempregados/as, pessoas em situação de privação de liberdade, pais, mães, avós; na diversidade de origem, sendo oriundas do campo, da cidade, de comunidades tradicionais; na diversidade étnico-racial, sexual, religiosa, na forma como compreendem e vivenciam as relações de gênero; nas diferenciadas experiências de vida, interesses e níveis de aprendizagem, dentre outros aspectos.

Portanto, mesmo sendo evidente a existência de similitudes entre os/as alunos/as da EJA, reconhece-se que formam um coletivo composto por pessoas com experiências e trajetórias de vida singulares. Segundo Carrano (2007, p. 9), “a idéia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc. – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA”. Assim sendo, entendida a multiplicidade das características das pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam as salas de aula da EJA, compreende-se que estas não podem ser vistas ou tratadas de modo homogeneizado.

No contexto heterogêneo em questão, cabe destacar o denominado processo de juvenilização da EJA, que de acordo com Brunel, (2004) “é um fato que vem progressivamente ocupando atenção de educadores e pesquisadores na área de educação” (p. 9). Ainda segundo esta autora “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (Brunel, 2004, p. 19).

A problemática imbrincada na juvenilização da EJA traz implicações pedagógicas para as salas de aula e corresponde, também, a comprovação de lacunas no sistema escolar, que não tem conseguido fazer com que muitos/as adolescentes e jovens permaneçam na escola e/ou que, permanecendo, obtenham sucesso. Fatores como o

desinteresse pela escola, o ingresso antecipado e desestruturado no mundo do trabalho, gravidez precoce, dentre outros, estão intrinsecamente relacionados com a repetência e o abandono escolar no percurso regular, ocasionando sua inserção em turmas de EJA ou no já mencionado Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), por meio do quais, podem concluir a Educação Básica.

No entanto, a presença destes/as alunos/as na referida modalidade de ensino é amparado legalmente, conforme o Parecer 06/2010, que trata do reexame do Parecer de n.º 23/2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e determina em seu Artigo 5, que será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a idade de 15 (quinze) anos completos.

É evidente que o trabalho pedagógico articulado com as especificidades do coletivo de alunos da EJA e das múltiplas identidades presentes em salas de aula requer conhecimentos teóricos e metodológicos específicos. Nesse sentido, Haddad (2001) reflete que, hodiernamente, as discussões temáticas no campo da EJA voltaram a ter o seu foco na “necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas” (p. 200). Assim sendo, compreende-se o entendimento do perfil dos/as alunos/as e de suas realidades como fator imprescindível não só para o ensino dos conhecimentos escolares de modo contextualizado, como para promoção do reconhecimento da diversidade sociocultural, mediação de conflitos e fomento do respeito às diferenças, indissociáveis de uma educação para a cidadania plena.

2.3. Especificidades das práticas pedagógicas na EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pautadas no Parecer 11/2000, evidenciam o caráter específico das práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino ao referirem que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Brasil, 2000, p. 9). Assim sendo, para o trabalho educativo com as pessoas jovens, adultas e idosas inseridas nos contextos da EJA, faz-se necessário, sobretudo, a compreensão de que trazem consigo um conjunto de saberes advindos de suas trajetórias de vida e que também são oriundas

de experiências escolares marcadas por interrupções, dificuldades e/ou fracassos, que buscam na EJA uma nova oportunidade educativa.

A diversidade das trajetórias de vida, saberes e interesses presentes no alunado da EJA, evidenciam a necessidade de um contexto educativo flexível, que possibilite aprendizagens significativas e sirvam de contributo prático para suas vivências. Nesse sentido, aludindo à condição de não criança, de quem já tem uma história de vida e está inserido em práticas sociais, Gadotti (2011) destaca que este alunado “quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade” (p. 47).

Freire (2011) defende que as práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos devem considerar o contexto de vida dos/as educandos/as como conteúdo básico, para que se compreendam como seres culturais, originários e produtores de cultura. Para isso, de acordo com Freire, é necessário que os/as docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo de ensino e aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos/as educandos/as e não o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos, levando-os/as a uma aprendizagem pautada na reflexão crítica, com foco na conscientização e emancipação.

Nessa perspectiva “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade” (Soares, 2011, pp. 211-212). Assim sendo, esta modalidade é entendida como ação educativa voltada ao desenvolvimento pessoal, social e político, por se tratar de um espaço formativo destinado a pessoas inseridas em diferentes espaços sociais, tais como familiar e do trabalho, que trazem consigo percepções, conhecimentos e experiências de vida, capazes de pensar e repensar de modo crítico o contexto a sua volta e interagir e intervir no mesmo. Como assinala Paulo Freire (2000):

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (p. 102).

É importante destacar que a modalidade de ensino em questão apresenta especificidades que não podem ser renegadas e/ou deixadas à parte no processo

educativo, porque este trabalho difere do trabalho com crianças e demanda conhecimentos teóricos, metodologias, práticas e materiais específicos, pois é baseada em princípios e objetivos pedagógicos voltados à educação de pessoas jovens, adultas e idosas com especificidades próprias.

Desse modo, no que concerne ao trabalho pedagógico direcionado às pessoas jovens, adultas e idosas na EJA, Oliveira (1999) evidencia alguns pontos a serem considerados: o primeiro se refere a “adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição” (p. 5), ou seja, a condição de não criança dos/as educandos/as. O segundo diz respeito às trajetórias pessoais de não escolarização ou pouca escolarização, visto que suas aprendizagens no percurso da EJA não estão dissociadas da sua condição prévia de excluídos/as do ensino regular. A referida autora pontua ainda a condição destas pessoas como membros de determinados contextos culturais, que trazem consigo um conjunto de valores, atitudes e saberes próprios de seus grupos de pertença.

Entretanto, Haddad (2007) reflete que “o desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio da EJA passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e achados” (p. 17). Nesse sentido, o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, para além do reconhecimento e compreensão dos contextos sociais, das singulares trajetórias de vida e diversidade cultural dos/as alunos/as, requer o conhecimento das regulamentações que a balizam, tendo em conta que se tratar de uma modalidade de ensino formal.

Cabe destacar que apesar de consoante o Artigo 38 da LDBEN, a oferta da EJA deve compreender a base nacional comum do currículo, esta modalidade de ensino possui diretrizes curriculares próprias. Tendo em conta as especificidades desta oferta educativa, a Resolução 1/2000 (CEB/CNE) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos definiu os princípios desta modalidade, de modo a assegurar a consonância entre diretrizes curriculares nacionais e a proposição de um modelo pedagógico próprio, conforme sintetiza Di Pierro (2008),

[...] enfatizou o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença; explicitou as funções dessa modalidade da educação básica (reparação de direitos educativos violados, equalização nas oportunidades educacionais e qualificação permanente); colocou limites de idade (distinguindo a educação de jovens e adultos da aceleração de estudos que visa à

regularização do fluxo escolar de adolescentes); e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente. (p. 401)

A respeito do modelo pedagógico da EJA, Gadotti e Romão (2011) esclarecem que este não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configura a oferta de aceleração dos estudos, nos moldes do que tem sido o ensino supletivo, mas, sim, que deve construir uma identidade própria. Desse modo, mesmo se tratando de uma modalidade de ensino regulamentada e balizada por diretrizes curriculares oficiais, a EJA deve objetivar aprendizagens que propiciem não só a aquisição sistemática do conhecimento escolar, como, também, possíveis transformações na vida cotidiana dos/as educandos/as.

Ao se pensar na adequação do tempo e dos espaços pedagógicos às especificidades da EJA, também é importante considerar os recursos didáticos elaborados com foco nas especificidades dos/as alunos/as que a frequentam. Nesse sentido, uma importante conquista foi a integração, ainda que tardia, desta modalidade de ensino no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo Decreto de n.º 91.542/1985, por meio da criação do Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), instituído pela Resolução de n.º 18/2007, para promover a distribuição de material didático voltado à alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas que, posteriormente, foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), instituído pela Resolução de n.º 51/2009, para ampliar a oferta de livros didáticos de qualidade aos educandos dos ensinos Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que as características específicas do público alvo da EJA implicam não só em uma adequação dos recursos didáticos, como, também, na utilização de metodologias de ensino que atendam as necessidades de escolarização básica, formação para o trabalho e educação para a cidadania plena, consonantes com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Ireland (2009), os objetivos para a EJA na perspectiva da educação ao longo da vida devem contemplar a dimensão individual, ao considerar a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si e sobre o mundo; a dimensão profissional, na qual está incluída a necessidade de profissionalização e atualização profissional contínua; e a

dimensão social, referente à capacidade de viver em sociedade, uma vez que, para o exercício da cidadania ativa e participativa é necessário além do acesso às informações, ter a capacidade de análise crítica.

Isto implica que as demandas educacionais advindas das mudanças e inovações hodiernas nos campos político, econômico e social, exigem múltiplas ações na prática pedagógica para o ensino e aprendizagem ao longo da vida, e estão relacionadas, portanto, sobretudo, a uma caracterização do/a professor/a enquanto profissional em permanente formação.

2.3.1 Teorias que embasam as práticas pedagógicas na EJA

Dentre os saberes que balizam as práticas pedagógicas na EJA, estão os contributos teóricos de referência no campo da Educação de Adultos, uma vez que a atuação docente compatível com as especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas, requer que os/as professores/as tenham conhecimentos específicos.

A primeira tentativa de construir uma teoria específica para a Educação de Adultos foi feita por Malcolm Knowles, inspirada no modelo humanista, que considera a importância do ambiente, do clima de confiança e das relações interpessoais nos processos de aprendizagem dos adultos.

A proposta de Knowles para a Educação de Adultos tem como pressuposto a necessidade dos adultos em buscar o conhecimento, razão pela qual devem se envolver em atividades de aprendizagem. Esta proposta, denominada Andragogia, “propõe a organização das actividades educativas para adultos ao longo de um processo, que designa por Ciclo Andragógico” (Alcoforado, 2008 p. 64). Tal proposição incide na reflexão acerca dos aspectos confluentes e divergentes entre Pedagogia e Andragogia, pois, não se trata apenas de pontuar características específicas de aprendizagem na adultez e na infância, trata-se também de refletir sobre as necessidades e objetivos de indivíduos com percursos de vida e experiências distintas.

Vale destacar que o cerne do modelo andragógico é a aprendizagem significativa, que tem em conta a necessidade da pessoa adulta de adquirir conhecimento, sua autonomia e a capacidade de autodireção na aprendizagem, suas experiências e prontidão para aprender, pressupondo que a aprendizagem significativa é facilitada pela motivação inerente às pessoas, facilitação por meio de relações equilibradas entre as pessoas nos grupos de formação.

Tomando como ponto de partida para a educação emancipatória a necessidade de conscientização crítica, elucida-se o pensamento de Jürgen Habermas, segundo o qual a relação com a educação emancipatória está na compreensão desta, enquanto esclarecimento do sujeito. Assim, a grande questão é o entendimento do conhecimento filosófico como razão que nasce num processo de argumentação num dado contexto, onde, no sentido “habermasiano”, todos os atores sociais tem o que dizer.

Educar para Habermas é também emancipar, contribuir para que o sujeito social possa atuar de forma emancipada na sociedade, uma vez que, o sujeito educado é um sujeito esclarecido, assim, a “pessoa, entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade” (Habermas, 1987^a in Pinto, 1995).

Habermas contrapõe-se ao mecanicismo nas relações ensino e aprendizagem entre o sujeito que ensina (professor) e o sujeito que aprende (aluno), pois no entendimento de Habermas, conhecimento é socialização, e apenas pode ser construído no diálogo, por meio das interações sociais entre docentes e discentes, ambos agentes no processo de ensino aprendizagem.

Nesse mesmo entendimento, Paulo Freire ao final da década de 50 e início da década de 60 do século passado, iniciou suas experiências educacionais e desenvolveu uma prática educativa problematizadora e dialógica em oposição a então denominada “educação bancária”, criticada por Freire, e que seria um modelo de educação onde os/as alfabetizandos/as eram considerados como desprovidos/as de conhecimento e cultura, tal como um banco no qual o/a alfabetizador/a deveria depositar o conhecimento.

Dentro da proposta de emancipação, Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, traz uma reflexão crítica permeada pela indignação em volta da educação tradicional e, respectivamente, aborda uma nova proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem libertadores. Assim, a “Pedagogia do Oprimido” discorre sobre a necessidade de uma educação emancipatória, explicitando o antagonismo entre as duas concepções de educação, uma bancária (tradicional), que serve à dominação dos oprimidos; outra problematizadora, que serve a libertação destes, pois, enquanto a educação bancária (tradicional), necessariamente, mantém a contradição educador - educando, a educação problematizadora (emancipatória), realiza sua superação (Freire, 2011, p. 95).

Desse modo, sua proposta educativa priorizava como campo de investigação temática o contexto vocabular dos/as educando/as, de onde eram levantadas as palavras e/ou temas geradores, então contextualizados e problematizados com vias a gerar uma reflexão crítica, sobreposta à visão ingênua acerca da realidade social. Isto se dava por meio do diálogo, gerador do conflito, ou seja, motivador de uma inquietação, que tinha como intuito provocar uma ação transformadora.

O processo educacional em Freire centra-se na figura do sujeito “cognoscente”, ou seja, o ser pensante e, cujo processo de conscientização se dá por meio de uma educação dialógica, num ato educativo que estimule o refletir e o agir sobre si e sobre o mundo, para que, individual e coletivamente os sujeitos emancipem-se e promovam a transformação no contexto social vigente, pois para Paulo Freire as mudanças sociais são necessárias e possíveis, visto que ele entendia que “nada é isto ou aquilo, o mundo está sendo”.

A esse respeito, Alcoforado (2008, p. 71) cita que Paulo Freire, partindo do entendimento de homens e mulheres como agentes no processo histórico, “foi construindo uma proposta educativa destinada a pessoas adultas, que tem tido, uma forte aceitação e divulgação, particularmente quando estão em causa pessoas discriminadas, em função de diferenças ideológicas, em resultado de estereótipos desenvolvidos por culturas hegemônicas”. Entende-se assim, que o paradigma pedagógico “freireano” para a educação popular e de adultos foi permeado de um sentido político e de responsabilidade social.

Pode-se referir, portanto, que uma das maiores contribuições de Paulo Freire para a Educação de Adultos foi propor a reflexão crítica relacionada à ação concreta, considerando os contextos culturais, sociais e econômicos dos sujeitos do ato educativo com vias a conscientização para emancipação.

No que concerne ao processo educativo emancipatório, Paulo Freire enfatiza a necessidade de “uma educação que permita, vivendo e aprendendo, saber por que se vive e por que se aprende” (Freire & Faundez, 1985, p. 127). Somados a esses aspectos, é importante ressaltar que os espaços formativos para as pessoas adultas devem ser essencialmente propícios à educação para a cidadania e para o desenvolvimento pessoal e coletivo, ou, seja, um espaço para participar, discutir democraticamente e desenvolver a responsabilidade pelo bem estar comum.

Segundo Mezirow (1991, cit. por Alcoforado, 2014, p.77) a reflexão crítica, ou aprendizagem emancipatória, deverá “promover uma emancipação de forças libidinais,

linguísticas, epistêmicas, institucionais e de condicionantes contextuais, as quais limitam as nossas opções e o controle racional sobre as nossas vidas”. Pode-se refletir acerca deste entendimento de Mezirow, fazendo uma ligação com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1994), no entendimento de que é necessário compreender que o ser humano é fruto de sua história e das relações que estabelece em sua história. Assim, dependendo da própria história, tem-se maior ou menor possibilidade de acesso ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado.

Ainda sobre a educação enquanto emancipação, na perspectiva de Mezirow as pessoas adultas necessitam de três tipos de conhecimento específicos, o conhecimento instrumental, para que possa interagir e manipular o ambiente circundante, o conhecimento prático para as interações sociais, e ainda o conhecimento emancipatório, de natureza crítica, para que possa questionar sobre si e sobre o mundo.

Vale salientar que na perspectiva de Mezirow (2013) o processo educativo compreende dois conceitos básicos, que são o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de um dilema desorientador. Desse modo, “a aprendizagem transformadora é definida como processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos metais, perspectivas de significados), conjuntos de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar” (p. 109). Assim sendo, a aprendizagem só é emancipatória se for transformativa.

Quanto à utilização dos pressupostos teóricos nos processos educativos nos contextos da EJA, esta breve reflexão esboçou algumas possibilidades que apontam para a relevância de compreender as dimensões pessoais e sociais inerentes as pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam esta modalidade de ensino, e considerá-las nestes processos, de modo a beneficiar a (re)construção de saberes, articulada e coerente com as suas características, interesses e necessidades.

2.4. Especificidades dos/as professores/as da EJA

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino diferenciada, caracterizada por especificidades normativas, conceituais e contextuais, incide na necessidade de discutir acerca do perfil docente e da formação e desenvolvimento profissional de seus/as professores/as.

No que concerne ao **perfil docente**, segundo Arroyo (2006, p. 18), “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção”. Para este autor, a ausência de parâmetros oficiais que delineiem o perfil do/a educador/a de jovens e adultos e a sua formação é decorrente da condição marginal, na qual esta modalidade de ensino foi constituída, bem como, das indefinições das políticas públicas voltadas à educação das pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas ou subescolarizadas.

Destaca-se, assim, a desvalorização dos/as alfabetizadores/as e/ou professores/as de jovens e adultos, sendo o seu trabalho evidenciado no decorrer da história da educação brasileira, como uma função que não requer uma formação específica. A este respeito, Soares e Simões (2005) salientam que a permanência desta desvalorização deve-se ao fato de que “o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função” (p.35). A estes fatores também está atrelada a inferiorização dos/as alunos/as que frequentam esta modalidade de ensino, visto como um grupo de indivíduos incapacitados, passíveis de receber uma educação paliativa.

Como contributo a constituição do perfil dos/as professores/as da EJA, Arroyo (2006) pontua alguns elementos indispensáveis à **formação docente** para atuação nesta área. Para este autor, as diretrizes formativas devem considerar que os/as professores/as precisam ter conhecimento da construção histórica da EJA, enquanto dinâmica social, de caráter emancipatório e que sempre abrangeu múltiplos espaços sociais, bem como, a sua configuração como política pública, de responsabilidade e dever do Estado. Pontua também a necessidade de bases teóricas que fundamentem a prática docente, considerando como matrizes pedagógicas as características específicas dos jovens, adultos e idosos a quem esta modalidade de ensino se destina. Desse modo, propõe a articulação da base teórica com os conteúdos curriculares relacionados a um projeto de educação integral dos educandos, este seria um “ensinar-educar-formar articulador” (Arroyo 2006, p. 25).

Cabe salientar que o desenvolvimento da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA decorre, principalmente, da vivência das especificidades desta modalidade de ensino. Nas palavras de Capucho (2012), esta formação prática dos docentes, efetiva-se "por meio dos saberes que produzem e exercitam, na relação com os (as) estudantes e a partir dos desafios engendrados no cotidiano de sala de aula". (p. 67).

Reconhece-se que tanto a formação teórica, por meio de cursos e eventos formativos, quanto à formação prática, que se dá na discussão entre pares e na reflexão sobre a práxis educativa, são importantes no processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores e se complementam. Entretanto, além da inexistência de uma licenciatura específica em EJA, os cursos de formação continuada e/ou em serviço nesta área, frequentemente, são em caráter emergencial, com uma carga horária insuficiente, com o propósito de compensar os défices na formação inicial, reflexos do descaso com a formação dos/as professores/as que atuam ou pretendem atuar nesta modalidade de ensino.

Dadas estas considerações, vale mencionar que no sentido de corroborar com o reconhecimento da importância da formação docente para delineamento do perfil o desenvolvimento profissional dos/as professores/as da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens de Adultos pontuam que “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”. (Brasil, 2000, p. 279). Reafirmam, portanto, a importância das universidades como instituições formadoras, em consonância com as necessidades das redes de ensino, oferecerem esta habilitação em seus processos seletivos para formação de professores/as.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pela Resolução de n.º 2/2015 (CNE/CP), conforme o Artigo 2, estas se aplicam à formação de professores/as, em nível superior, para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação, como a EJA, dentre outras, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Contudo, apenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução de n.º 1/2006 (CNE/CP) é que se encontra referência direta a EJA, especificamente no Artigo 4, que trata sobre o estágio curricular a ser realizado ao longo do curso. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os demais cursos de licenciatura, ou seja, para formação de professores/as de disciplinas específicas, apesar de seguirem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, não se encontram referências diretas a EJA. Nesse ponto, vale ressaltar que esta modalidade de

ensino não se restringe as turmas de alfabetização e as séries iniciais do ensino fundamental, onde atuam os professores/as licenciados/as em pedagogia, mas, abrange também as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, onde atuam professores/as licenciados/as em disciplinas específicas. Ademais, como mencionado no tópico 2.3 deste capítulo, conforme o Artigo 38 da LDBEN, a oferta da EJA deve compreender a base nacional comum do currículo da Educação Básica.

É evidente que apesar dos avanços apresentados no campo das regulamentações para a oferta educativa para as pessoas jovens, adultas e idosas, a carência de políticas públicas efetivas para a formação especializada, inicial e continuada, de professores/as que atuam ou venham a atuar na EJA ainda persiste. Segundo Soares (2008) a formação docente está no cerne da problemática da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus/as professores/as. Corroborando com este entendimento, Capucho (2012) esclarece que:

A maioria dos (das) professores (as) atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também no sistema prisional em turmas de EJA, nunca recebeu formação específica para a função que exerce; quando o foco é direcionado para educadores que atuam em programas de alfabetização, a situação se torna ainda mais complexa, pois impera o quadro de leigos, que recebem uma formação aligeirada e insuficiente para o desafio que vivenciam nos espaços/tempos pedagógicos em que atuam. (p. 66)

A esse respeito o Marco de Ação de Belém (2010, p. 21) assinala que “a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos”. Nesse mesmo sentido, o Documento de Trabalho, elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), referente à Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito Confitea Brasil + 6, realizada no ano de 2016, no Brasil, traz como uma de suas propostas o fomento à formação docente especializada. De acordo com este documento, um aspecto primordial para a melhoria da qualidade da EJA, do ponto de vista da sua gestão, é a dedicação e especialização de seus quadros docentes nos estados e nos municípios. (SECADI/MEC, 2016, p. 12).

Vale salientar que a atuação dos/as professores/as da EJA perpassa a alfabetização e o ensino de conteúdos escolares, visto que, historicamente, esta modalidade de ensino é permeada de caráter político e social. Nesse entendimento, Gadotti e Romão (2001, p. 64) enfatizam que “não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel – atribuído ou conquistado”. Porém, as percepções que os/as professores/as têm de si próprios/as, enquanto profissionais, são intrinsecamente ligadas ao modo como se dá a formação, a atuação docente e de como esta profissão é compreendida em cada contexto histórico e social.

Conforme demonstra o estudo de Albino (2010), as lacunas formativas, bem como as representações sociais dos/as professores/as que atuam na EJA são permeadas, sobretudo, pela constituição histórica desta modalidade a partir do campo de educação popular. Esta autora atenta para o fato de que “a existência de uma representação social sobre “ser docente” denuncia a fragilidade das bases científicas assumidas por esses profissionais, tendo em vista que a sua representação social resulta do senso comum”. (Albino 2010, p. 171). Assim sendo, as carências na formação docente podem levar os/as professores/as a terem uma postura ingênua e acrítica acerca das demandas sociais relativas à EJA, bem como, sobre sua própria profissionalidade, em razão da qual, muitos/as internalizam, com base no entendimento popular, que a docência é uma missão e devem trabalhar por amor. Não obstante, são, por vezes, reprodutores de estereótipos acerca do ser docente e do ser discente da EJA, sobre os quais não refletem.

Evidenciadas às referidas lacunas relativas à formação pedagógica especializada para os/as professores/as da EJA, tanto na formação inicial, como continuada, reafirma-se a necessidade da implementação efetiva de políticas públicas voltadas à sua formação destes/as e a promoção do seu desenvolvimento profissional, a fim de que possam responder adequadamente as especificidades desta oferta educativa.

Em síntese

A EJA é uma modalidade de ensino com características específicas que a distinguem dentro do sistema de ensino brasileiro. Dentre as especificidades desta modalidade foram explicitadas o legado da educação popular, uma vez que a história da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil advém deste campo. Assim sendo, o próprio histórico da modalidade EJA resulta das lutas em prol da efetivação do

direito a educação, também para aqueles que não tiveram garantidos o acesso e/ou a permanência na escola, na idade considerada regular. Deste legado foram elencadas algumas características a serem consideradas como contributos para a EJA, principalmente a ação educativa centrada nas pessoas.

Da educação popular a EJA também herdou a diversidade dos contextos de atuação, pois, esta modalidade de ensino tem como uma de suas especificidades ser uma oferta educativa diversificada, que contempla práticas educativas formais e não formais, escolares e/ou profissionais. Outra especificidade é a sua condição marginal, evidenciada no lugar que ocupa nas políticas públicas educativas, nos mecanismos de financiamento e nas redes ensino que a ofertam. Sendo, pois, o reflexo do lugar social reservado às pessoas que foram excluídas do percurso regular de escolarização e perpetuação das desigualdades educativas, quando em sua nova oportunidade, estas pessoas também não encontram condições favoráveis de acesso, permanência e/ou aprendizagens compatíveis com seus interesses e necessidades.

Quanto às especificidades dos/as alunos/as da EJA, foram elencadas características que os/as diferem do público alvo a quem a escola se destina, tais como, a condição de não crianças, o histórico de exclusão escolar e a relação com o mundo do trabalho. Todavia, embora estes/as alunos, muitas vezes, sejam representados por suas características comuns, a heterogeneidade sociocultural também é uma de suas especificidades.

Portanto, uma modalidade de ensino específica, que atende a alunos/as com características singulares, requer práticas pedagógicas também específicas. Nesse sentido, o Parecer n.º 11/2000 afirma a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a EJA, tendo por base as regulamentações e diretrizes específicas para esta modalidade.

Cabe recapitular que por seu percurso histórico como campo educativo voltado às classes populares, a oferta da EJA ainda é, por vezes, confundida com o assistencialismo, ao qual recorreram algumas das campanhas de alfabetização popular decorridas no Brasil, bem como, deste histórico resultam paradigmas divergentes, com base nos quais esta modalidade de ensino é compreendida. Ou seja, a EJA tanto é vista na perspectiva do paradigma compensatório, oriundo, sobretudo, do conceito de ensino supletivo, como pela perspectiva do paradigma emancipatório, conseqüente da educação popular de matriz freireana.

No entanto, a EJA não deve ser apenas a reposição da escolaridade básica, pois, embora o acesso ao currículo da Educação Básica seja um direito dos/as seus discentes, as práticas pedagógicas nesta modalidade devem diferenciar-se das práticas com as crianças, tendo em conta as supracitadas especificidades destes/as alunos/as.

Assim sendo, considerando os interesses e necessidades da vida cotidiana das pessoas jovens, adultas e idosas que frequentam a EJA, o conteúdo de ensino deve ser contextualizado com sua realidade, fazer sentido para as mesmas e ter utilidade prática. Há que se ter atenção, também, com a adequação dos espaços, flexibilização do tempo, dos métodos e dos recursos didático-pedagógicos.

As práticas pedagógicas na EJA requerem o conhecimento de modelos teóricos e metodológicos específicos para o campo da educação de adultos. Nesse sentido, como contributos as práticas pedagógicas na EJA foram referidos o modelo andragógico, que considera as dimensões pessoais e sociais inerentes aos/as educandos/as adultos com foco nas suas necessidades de conhecimento, orientação e motivação para aprender, possibilitando-lhes aprendizagens significativas e o modelo crítico, centrado em práticas educativas dialógicas, que estimulem a reflexão e ação individual e coletiva, promotoras de aprendizagens conscientizadoras, transformativas e emancipatórias.

As especificidades da EJA demandam professores/as com um perfil e uma formação específica. Todavia, ainda não há definido um perfil docente, nem uma formação específica atuar nesta modalidade de ensino. Esta indefinição advém da histórica desvalorização de alfabetizadores/as¹⁶ e professores/as que atuam neste campo e da inconsistência das políticas públicas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

¹⁶ Lei de nº 11.507, de 20 de Julho de 2007. Artigo 8, § 4º- Entende-se por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes, nos termos do regulamento, que, voluntariamente, realizem as atividades de alfabetização em contato direto com os alunos e por coordenadores de turmas de alfabetização os que, voluntariamente, desempenhem supervisão do processo de aprendizagem dos alfabetizandos. <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Lei-11507-2007.pdf>

PARTE II

Investigação empírica

Capítulo 3 – Metodologia

Introdução

Este capítulo descreve as opções metodológicas adotadas nesta investigação, de modo a explicitar o tipo de estudo, participantes e os instrumentos de pesquisa, tanto de sua construção como de sua aplicação, bem como, a análise das informações recolhidas.

Esta investigação tem como objetivo geral conhecer as perspectivas de professores/as que atuam EJA acerca das especificidades desta modalidade de ensino.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

- Identificar as características dos/as professores/as da EJA, quanto à sua formação e perfil profissional;
- Compreender as percepções destes/as professores/as acerca das especificidades dos/as alunos/as e da prática docente na EJA;
- Analisar as opiniões dos/as docentes da EJA sobre o desenvolvimento futuro desta oferta formativa e a evolução da sua profissionalidade.

Conforme os objetivos enunciados, o que se pretende alcançar com esta investigação é a clarificação das percepções de professores/as da EJA acerca das especificidades da modalidade em que atuam, no intuito de contribuir com a elucidação de lacunas no campo da docência face aos atuais desafios para esta modalidade de ensino.

3.1. Método

Para a concretização dos objetivos propostos para esta investigação, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza não experimental, pois, buscou-se compreender e interpretar as percepções dos/as participantes do estudo acerca da temática em questão. Trata-se, de acordo com a definição de Fortin (2003, p. 121) de um estudo descritivo simples, na medida em que procura descrever o fenômeno da EJA junto de uma amostra de professores que fazem parte desta modalidade de ensino.

Quanto aos/as participantes o estudo foi circunscrito a professores/as que atuam na EJA nas redes públicas municipais e/ou na rede estadual no Estado do Rio Grande do Norte, RN, Brasil. Participaram um total de 100 professores/as. A seleção dos/as participantes obedeceu aos critérios de amostragem não probabilística por conveniência. Este tipo de amostragem pode não ser representativo da população e, por isso, impossibilita a generalização dos dados (Sousa & Baptista, 2011). Porém, dado não se ter acesso a toda a população, nem conhecimento do número global da mesma, pois não se encontraram registros oficiais que quantifiquem os/as professores/as desta modalidade, verificou-se ser o mais adequado (Fortin, 2003).

Como técnica de recolha de dados optou-se pela análise documental e aplicação de um questionário com 27 questões abertas e fechadas, organizado em quatro eixos: O primeiro referente ao perfil básico dos/as professores/as (idade, sexo, níveis de formação, redes de ensino em que atuam e tempo de trabalho na EJA), o segundo com questões sobre a relação dos/as professores/as com o trabalho na EJA (percepções sobre motivações, vantagens, desvantagens e desafios deste trabalho), o terceiro referente às especificidades desta modalidade de ensino e o quarto referente às percepções acerca da realidade atual, futuro e sugestões para a sua melhoria.

A escolha da utilização do questionário teve intuito de reunir uma quantidade expressiva de informações e proceder, posteriormente, à análise das mesmas. A opção por incluir questões abertas se justifica pelo interesse de diminuir o controle do investigador sobre os/as participantes e, ao conceder mais liberdade, tem-se a garantia de que os/as entrevistados/as darão as suas próprias respostas sem sentirem influência para concordar com o investigador (Tuckman, 2000).

3.2. Procedimentos

A definição das estratégias para a operacionalização desta investigação visou possibilitar a utilização sistemática dos procedimentos metodológicos, em conformidade com o plano de investigação, respeitando os requisitos éticos subjacentes a um trabalho desta natureza. Em busca de alcançar este propósito, a investigação, que decorreu no período de setembro de 2016 a outubro de 2018, foi delimitada em cinco etapas distintas, de acordo com a seguinte sequência:

1ª etapa - Pesquisa bibliográfica e elaboração do referencial teórico

A pesquisa bibliográfica para elaboração desta proposta de investigação teve como propósito possibilitar o embasamento teórico considerado relevante no âmbito das questões abordadas e serviu também de importante indicação tanto para a construção do questionário, quanto para a análise e interpretação das informações obtidas. Esta base bibliográfica foi consultada e revisada durante o processo de investigação, sempre que se fez necessário.

2ª etapa – Análise documental

A análise documental foi feita por meio de consultas ao acervo disponível no portal do Ministério da Educação. Teve como finalidade a recolha de informações relativas à utilização de termos e/ou o reconhecimento das especificidades da EJA nos documentos oficiais que a regulamentam. Foram consultadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), o Parecer CNE/CEB 6/2010 referente ao reexame do Parecer CNE/CEB 23/2008 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP 1/2006).

3ª etapa - Elaboração e validação do questionário

Tendo em conta os objetivos desta investigação, o questionário utilizado para recolha de informações foi elaborado para o efeito, e constituído predominantemente por questões abertas. Como já mencionado, teve como pilares para a sua construção, indicações resultantes do referencial teórico que fundamenta este estudo e da análise documental.

No intuito de prevenir possíveis ameaças à validade do questionário aplicado aos participantes da pesquisa (Tuckman, 2000), foi feito um pré-teste para perceber se as questões estavam formuladas de forma concisa e coerente com os objetivos da

investigação. Foi então aplicado um questionário piloto, através da plataforma *Google Forms*, disponibilizado via *e-mail* para 6 professores/as que atuam na EJA em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, sendo 3 professores/as da rede estadual de ensino e 3 da rede municipal de ensino de Natal, escolhidos/as por conveniência, uma vez que a aplicação deste questionário piloto teve o intento de receber o *feedback* dos/as respondentes quanto a possíveis inconvenientes, tais com a não compreensão das questões e o tempo necessário para respondê-las.

4ª etapa - Recolha de dados através do questionário

Após a aplicação do supracitado questionário teste e recepção do *feedback* positivo dos/as professores/as que o responderam, deu-se, então, a aplicação do questionário elaborado para esta investigação. Foi disponibilizado através da plataforma eletrônica *Google Forms*, sendo compartilhado em grupos compostos por professores/as do Estado do Rio Grande do Norte na rede social *Facebook*. Cabe esclarecer que estes grupos já existiam na referida social, não sendo criados e/ou moderados a propósito desta investigação, bem como, que a escolha dos mesmos se deu através da ferramenta de pesquisa disponível na rede social. O questionário esteve disponível por quatro meses, obtendo a participação espontânea de 100 professores/as.

O intuito deste questionário foi recolher dados relativos ao perfil e formação dos professores/as da EJA participantes neste estudo e alcançar uma compreensão mais aprofundada quanto às suas percepções acerca das especificidades da modalidade de ensino em que atuam.

5ª etapa - Análise dos dados

Quanto ao tratamento das informações recolhidas, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016), com o auxílio do programa *MaxQDA*¹⁷. No concernente à análise e interpretação das informações, para este efeito, após a etapa de recolha, foi aplicada a análise de conteúdo às informações recolhidas no questionário e os resultados obtidos conduziram ao delineamento das principais conclusões desta investigação.

¹⁷ Disponível em: <https://www.maxqda.com/brasil/analise-dados-qualitativos>

Foram 12 as questões qualitativas alvo de análise de conteúdos que, por se tratarem de questões abertas, encontram na análise de conteúdos uma forma otimizada de extrair informações, tal como refere Fortin (2003, p. 162) que “se os métodos de colheita dos dados são qualitativos, sejam semiestruturados ou não estruturados, recorrer-se-á à análise de conteúdos”.

Realizou-se assim, uma análise de conteúdo clássica categorial, mediante o desmembramento do texto em unidades, seguindo-se reagrupamentos analógicos em categorias (Bardin, 2016). Assim sendo. Para cada uma das 12 questões, obtiveram-se as seguintes categorias e, em alguns casos, subcategorias. (Anexo 2 - Matriz de categorias).

Após a definição das categorias e subcategorias, procedeu-se à enumeração, ou seja, a contagem das frequências em cada classe e a verificação de existência ou ausência dos elementos.

Quanto à confiabilidade da análise de conteúdo aplicada aos dados e informações recolhidas, foi necessário atentar para o número de professores/as que responderam ao questionário e ao delineamento do espaço em que decorreu a investigação empírica, evitando-se, assim, que os resultados fossem generalizados.

Fez-se necessário buscar interpretações claras e objetivas, atentando quanto às inferências a fazer na discussão das informações, evitando impressões e juízos de valor por parte da investigadora, bem como em decorrência das respostas dadas pelos participantes às questões propostas no instrumento de recolha de dados.

Espera-se que os resultados obtidos tenham impacto nas reflexões acerca das práticas docentes da EJA e tragam implicações e contributos para as práticas formativas e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as que atuam ou venham a atuar nesta modalidade.

Em síntese

Neste capítulo buscou-se descrever os aspectos metodológicos desta investigação, tendo em conta seus objetivos, tipo de estudo, participantes, instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados.

Optou-se por uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, tendo como técnica de coleta de dados a aplicação de um questionário com questões maioritariamente abertas e como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo. Para o

desenvolvimento do questionário, tomou-se como fundamento de orientação o quadro teórico e as orientações legais para a modalidade de ensino EJA, de modo a possibilitar a abrangência de questões consideradas como cruciais para o entendimento das percepções dos/as professores/as participantes sobre as especificidades da EJA.

O estudo contou com a participação de 100 professores/as da EJA, que atuam em redes públicas de ensino no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, que responderam ao questionário aplicado *online*, cujos resultados foram posteriormente analisados por uma análise de conteúdo clássica categorial. A apresentação e a discussão dos principais resultados obtidos serão feitas no capítulo seguinte.

Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados

Introdução

Tendo sido explicitados, no capítulo anterior, o método do estudo, instrumentos, procedimentos e participantes da pesquisa, este capítulo diz respeito aos resultados das informações recolhidas por meio de um questionário semiaberto aplicado a professores/as da EJA, que teve como objetivo geral conhecer as suas percepções acerca das especificidades desta modalidade de ensino. O capítulo está dividido em três tópicos, o primeiro, corresponde à apresentação dos resultados, o segundo a discussão destes e o terceiro as implicações do estudo, apresentando-se as limitações, sugestões para trabalhos científicos futuros e as contribuições deste estudo para a área da EJA.

4.1. Apresentação dos resultados

Os procedimentos de análise realizados às respostas recolhidas do questionário possibilitaram a organização dos resultados obtidos das questões fechadas, em tabelas, com a frequência e porcentagem, e as informações resultantes das questões abertas, em quadros de síntese, com as categorias, subcategorias, frequência e exemplos de unidades de registro.

Os quadros são apresentados acompanhados de uma breve síntese descritiva, orientada pelas categorias e subcategorias que emergiram das respostas obtidas nas questões abertas. Relativamente às tabelas, estas também são precedidas de uma síntese descritiva das informações.

A apresentação dos resultados está dividida em quatro subtópicos, na seguinte sequência: Perfil básico dos/as professores/as; Percepções acerca do trabalho da EJA; Percepções acerca das características específicas da EJA e Percepções acerca da realidade atual EJA e sugestões para a sua melhoria. Estes subtópicos são referentes à divisão temática do questionário, de modo que, cada uma das tabelas e quadros apresentados corresponde a uma questão.

4.1.1. Perfil básico dos/as professores/as

Os resultados do questionário permitem, inicialmente, traçar um perfil básico dos/as professores/as da EJA. Relativamente ao sexo verifica-se um claro predomínio do feminino, com 64% dos/as participantes (Tabela 2).

Tabela 2 - Sexo

	Frequência	%
Feminino	64	64,0
Masculino	36	36,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração Própria

Considerando a questão etária (Tabela 3) verifica-se que a média da idade dos/as participantes se situa em 39,4 anos, sendo que a maior representatividade se encontra no escalão dos 40 aos 48 anos, abarcando 35%.

Tabela 3 - Idade

	Frequência	%
19 – 29	20	20
30 – 39	27	27
40 – 48	35	35
49 – 63	18	18
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao nível de formação (Tabela 4), mais da metade dos/as participantes têm Ensino Superior e 4 têm apenas o Ensino Médio.

Tabela 4 - Escolaridade

	Frequência	%
Ensino Médio	4	4,0
Ensino Superior	54	54,0
Especialização	33	33,0
Mestrado	8	8,0
Doutorado	1	1,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Quanto à formação específica na EJA (Tabela 5), 69 professores/as participantes responderam que não possuem nenhuma formação e apenas 31 responderam ter alguma formação. Quanto à especificação do tipo de formação que possuem nesta área, 1 respondeu que tem mestrado, 6 responderam que têm curso de especialização, três destes, em Educação de Jovens e Adultos em Espaço Prisional e 24 afirmaram possuir algum curso de formação continuada na área da EJA.

Tabela 5 – Formação na área da EJA

	Frequência	%
Sim	31	31,0
Não	69	69,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Em relação ao tempo de trabalho na EJA (Tabela 6), constata-se que a maioria tem uma experiência curta, pois 53% dos/as participantes indicaram que trabalham nesta modalidade num período compreendido entre 1 a 5 anos.

Tabela 6 - Tempo de trabalho na EJA

	Frequência	%
Menos de 1 ano	1	1,0
1 - 5 anos	53	53,0
6 - 10 anos	27	27,0
11 - 16 anos	14	14,0
17 - 20 anos	3	3,0
21 - 30 anos	2	2,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Dos 100 participantes, 57 atuam em redes municipais, destes, 4 citaram que também atuam na EJA na rede privada de ensino, 33 atuam na rede estadual e 10 atuam na Rede Estadual e Rede Municipal (Tabela 7). Ou seja, dos 100 professores/as participantes, 14 atuam na EJA em mais de uma rede de ensino.

Tabela 7 - Redes públicas de ensino em que atuam

	Frequência	%
Rede Estadual	33	33,0
Rede Municipal	57	57,0
Rede Estadual e Rede Municipal	10	10,0
Rede Estadual	33	33,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Do mesmo modo, torna-se claro que uma ampla maioria (76%) exerce funções em outros níveis de ensino conjuntamente com a EJA (Tabela 8).

Tabela 8 - Atuam em outros níveis de ensino além da EJA

	Frequência	%
Sim	76	76,0
Não	24	24,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Desse conjunto de professores/as que exercem funções em outros níveis de ensino (Tabela 9), destaca-se o Ensino Fundamental (39,5%) e a Educação Infantil (25%).

Tabela 9 - Níveis de ensino em que atuam além da EJA

	Frequência	%
Educação Infantil	19	25,0
Ensino Fundamental	30	39,5
Ensino Médio	9	11,8
Ensino Técnico/Profissionalizante	5	6,6
Ensino Fundamental e Ensino Médio	9	11,8
Ensino Médio e Ensino Técnico/Profissionalizante	2	2,6
Ensino Superior	1	1,3
Pós-Graduação	1	1,3
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Em síntese, verifica-se que o perfil básico dos/as professores/as participantes deste estudo corresponde, maioritariamente, a profissionais do sexo feminino, com uma média de idade de 39,4 anos, possuem Ensino Superior completo, mas não têm formação específica na área da EJA, com tempo de serviço nesta modalidade entre 1 a 5

anos, integram os quadros docentes de redes municipais de ensino e além de EJA, atuam, também, no Ensino Fundamental regular.

4.1.2. Percepções acerca do trabalho docente na EJA

Sobre o trabalho docente nesta modalidade de ensino, verifica-se, a partida, que uma clara maioria dos/as professores/as (72%) não elegeu a EJA como primeira opção de atuação profissional (Tabela 10).

Tabela 10 – A EJA como primeira opção de atuação docente

	Frequência	%
Sim	28	28,0
Não	72	72,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Quanto às motivações que levaram os/as professores/as a optarem pelo trabalho na EJA (Quadro 1), emergiram 2 categorias, sendo “Conveniência” a categoria mais referenciada, 54 vezes no total e contêm as subcategorias “Oportunidade de trabalho”, “Preferência pelo turno noturno”, “Proximidade residência/escola”, “Necessidade de complementação de carga horária”, “Insatisfação com o ensino regular” e “Falta de opção”. A categoria “Interesse na modalidade de ensino”, apesar de menos referida, 46 vezes, contêm a principal subcategoria que é “Identificação com a EJA”, com 36 referências, e a subcategoria “Desafio profissional”.

Quadro 1 – Motivações para trabalhar na EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplo de Unidades de registro
Conveniência	Oportunidade de trabalho	13	<i>Comecei a ser professora com uma turma de alfabetização, foi o emprego que apareceu na época.</i> (Prof.12)
	Trabalhar a noite	12	Única opção no turno noturno. (Prof. 3)
	Proximidade escola/residência	11	<i>Pela questão de ter vaga apenas na EJA, na escola mais próxima a minha residência.</i> (Prof. 50)
	Complementar carga horária	9	<i>Queria completar minha carga horária numa única escola e a só podia fazer isso se fosse para a EJA</i> (Prof. 31)
	Insatisfação com o ensino regular	7	A indisciplina no Ensino Fundamental regular (Prof. 10)
	Falta de opção	2	<i>Na verdade não foi bem uma opção, na época que assumi era a única vaga disponível</i> (Prof. 60)
Interesse na modalidade de ensino	Identificação com a EJA	36	Sempre me identifiquei e tive interesse nessa modalidade, sou defensora da EJA. (Prof. 54)
	Desafio profissional	10	<i>Eu queria desenvolver novas competências e estratégias de ensino, desafio de lidar com uma clientela diferenciada.</i> (Prof. 68)

Fonte: elaboração própria

Em relação ao gosto pessoal de ensinar na EJA (Tabela 11), percebe-se que a grande maioria assume que gosta de atuar nesta modalidade. 45% afirmam gostar e 37% vão ainda mais longe afirmando que gostam muito. Apenas 3% assumem não gostar.

Tabela 11 – Gosta de ensinar na EJA

	Frequência	%
Gosto muito	37	37,0
Gosto	45	45,0
Gosto um pouco	15	15,0
Não gosto	3	3,0
Total	100	100

Fonte: elaboração própria

Quanto às vantagens de trabalhar na EJA (Quadro dois) a principal categoria emergente foi “Características do trabalho na EJA”, que totaliza 62 referências, com duas subcategorias relacionadas com a interação professor-aluno, que são “Contribuir com a vida das pessoas” e “Partilha de saberes”, e ainda a subcategoria “Trabalhar no turno noturno”. Além desta, também emergiu a categoria “Características dos/as alunos/as da EJA”, com 51 referências, composta pela subcategoria “Interesse/Dedicação”, relativa à postura dos/as alunos/as da EJA frente às situações de aprendizagem e, por fim, a subcategoria “Maturidade/Independência”.

Quadro 2 – Vantagens de trabalhar na EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Características do trabalho na EJA	Contribuir para a vida das pessoas	30	<i>Fazer um trabalho que pode impactar e ajudar na vida cotidiana das pessoas é ensinar para o presente e ajuda-las a construir seu próprio futuro. (Prof. 68)</i>
	Partilhar saberes	21	<i>Compartilhar conhecimentos e aprender com as histórias de vida dos alunos. (Prof. 33)</i>
	Trabalhar no turno noturno	11	<i>Trabalhar a noite, com alunos adultos que dão atenção ao professor e sabem o que querem (Prof. 79)</i>
Características dos/as alunos/as	Interesse/Dedicação	29	<i>Muitos alunos, mesmo com dificuldades de apreensão de conteúdo, mostram-se bastante interessados em aprender (Prof. 7)</i>
	Maturidade/Independência	22	<i>Estar com os jovens e adultos, pois já são independentes, responsáveis por si e, geralmente, sabem por que estão na escola. (Prof. 24)</i>

Fonte: elaboração própria

Quanto aos desafios de trabalhar na EJA (Quadro 3) a principal categoria emergente foi “Características dos/as alunos/as”, com as subcategorias “Evasão”, “Juvenilização”, “Desmotivação”, “Estudantes trabalhadores/as” e “Baixa autoestima”, totalizando 69 referências. E as categorias são “Características da prática docente”, com 30 referências, dispostas nas subcategorias “Estratégias diferenciadas de ensino” e “Capacitação docente”, e a categoria “Características da modalidade de ensino”, com 25 referências distribuídas nas subcategorias “Desvalorização” e “Falta de investimento”.

Quadro 3 – Desafios do trabalho na EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Caraterísticas dos/as alunos/as	Evasão	34	<i>A EJA é muito desafiadora, e o maior desafio é evitar a evasão.</i> (Prof. 99)
	Juvenilização	13	<i>Com essa juvenilização vem a indisciplina na escola, a falta de perspectiva de alguns alunos e também a violência, que acaba ultrapassando os muros da escola.</i> (Prof. 15)
	Desmotivação	8	<i>Estando lá, o mais difícil é motivar os alunos a aprender, conseguir que não desistam outra vez dos estudos, fazê-los acreditar que sim, é possível.</i> (Prof. 85)
	Estudantes trabalhadores/as	7	<i>Muitos alunos trabalham o dia inteiro, chegam para as aulas cansados fisicamente e mentalmente</i> (Prof. 98)
	Baixa autoestima	7	<i>Eu acredito que o maior desafio do professor seja levantar a autoestima desses alunos</i> (Prof. 6)
Características da prática docente	Estratégias diferenciadas de ensino	21	<i>Adequação das estratégias de ensino e avaliação para o público adulto. Fazer com que os conteúdos escolares sejam significativos para a formação intelectual dos alunos e que também façam sentido para a vida cotidiana dos mesmos.</i> (Prof. 88)
	Capacitação docente	9	<i>São muitos os desafios, mas podemos citar como principal: a falta capacitação</i> (Prof. 28)
Características da modalidade de ensino	Desvalorização	15	<i>Lidar com a indiferença dos setores públicos e a falta de preocupação com as condições e qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos da EJA.</i> (Prof. 77)
	Falta de investimento	10	<i>Existe uma discrepância entre o valor destinado ao aluno da EJA e do ensino regular.</i> (Prof. 96)

Fonte: elaboração própria

No que concerne às características necessárias para ser um/a bom/boa professor/a da EJA (Quadro 4), a principal categoria emergente foi “Competências socioemocionais”, totalizando 100 referências, distribuídas nas subcategorias: “Paciente”, “Motivador/a”, “Compreensivo/a”, “Atencioso/a”, “Comprometido/a” e “Conhecedor/a da realidade da EJA”. A outra categoria, “Competências profissionais”, teve apenas 21 referências, distribuídas nas subcategorias “Domínio de Conteúdo” e “Capacitado/a”.

Quadro 4 - Características necessárias para ser um/a bom/boa professor/a da EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Competências socioemocionais	Paciente	27	<i>Ser paciente, saber ouvir e negociar, não ser centralizador e dar espaço para que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem.</i> (Prof. 90)
	Motivador/a	21	<i>O mais importante trabalhar com motivação para que não aconteça tanta evasão.</i> (Prof. 24)
	Compreensivo /a	18	<i>Ser uma pessoa compreensiva, pois os alunos chegam já cansados e que tem algumas dificuldades.</i> (Prof. 59)
	Atencioso/a	12	<i>Precisa ser mais atencioso as necessidades de ensino aprendizagem das turmas da EJA.</i> (Prof. 64)
	Comprometido /a	12	<i>Comprometimento com o trabalho diferenciado que atenda às necessidades do aluno, para que o mesmo possa disfrutar o máximo do pouco que recebe.</i> (Prof. 31)
Competências profissionais	Domínio de Conteúdo	11	<i>Ter domínio dos conteúdos e saber transmitir os conhecimentos aos alunos da EJA.</i> (Prof. 55)
	Capacitado/a	10	<i>Buscar sempre a formação continuada na área de EJA, vislumbrando um ensino de mais qualidade para tal clientela.</i> (Prof. 15)
	Conhecedor/a da realidade da EJA	10	<i>Conhecer e valorizar a realidade dos alunos da EJA, valorizando as potencialidades destes.</i> (Prof. 65).

Fonte: Elaboração Própria

Sobre o que significa ser professor/a da EJA (Quadro 5), emergiram 3 categorias, duas delas com quantidades de referências similares: a categoria “Representações relativas aos/as alunos/as”, com 30 referências, distribuídas nas subcategorias “Fazer a diferença na vida das pessoas”, “Motivador/a” e “Modelo/Referência” e a categoria “Representações relativas ao trabalho docente”, com 29 referências, distribuídas nas subcategorias “Mediador/a de aprendizagens”, “Aprendiz” e “Professor/a com perfil diferenciado”. A outra categoria emergente foi “Representações relativas à sociedade”, com 7 referências, correspondentes a subcategoria “Responsabilidade social”.

Quadro 5 - O que significa ser professor/a da EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Representações relativas aos/as alunos	Fazer a diferença na vida das pessoas	13	<i>Ser um agente transformador de vidas.</i> (Prof. 7)
	Motivador/a	9	<i>Ser um professor motivador de quem já desistiu de estudar e resolveu voltar para a escola.</i> (Prof. 50)
	Modelo/Referência	8	<i>Ser professor na EJA significa aceitar desafios e ao mesmo tempo ser exemplo para esse público</i> (Prof. 32)
Representações relativas ao trabalho docente	Mediador/a de aprendizagens	12	<i>Significa ser um mediador da aprendizagem e um parceiro dos alunos jovens e adultos, um parceiro dos alunos jovens e adultos, tendo como pontos de partida, a valorização dos saberes que estes alunos já trazem.</i> (Prof. 17)
	Aprendiz	9	<i>É ser um professor que se forma e transforma aprendendo na prática e com ajuda dos alunos, a lidar com a essa modalidade.</i> (Prof. 92)
	Professor/a com perfil diferenciado	8	<i>É ser um profissional com um perfil diferente do professor de ensino fundamental, pois ele tem a missão de ensinar e ao mesmo tempo levantar a autoestima do aluno.</i> (Prof. 74)
Representações relativas à sociedade	Responsabilidade social	7	<i>Os professores da EJA desempenham uma função não só de ensino, mas, social mesmo.</i> (Prof. 59)

Fonte: Elaboração própria

4.1.3. Percepções acerca do caráter específico da modalidade de ensino EJA

Partindo-se do questionamento se consideram que existem diferenças entre a modalidade de ensino EJA e os demais níveis de ensino da Educação Básica regular, verifica-se uma grande concordância com a noção de que existem diferenças (Tabela 12). 51% consideram que é diferente e 23% que é completamente diferente.

Tabela 12 - Diferenças entre a modalidade de Ensino EJA e a Educação Básica regular

	Frequência	%
Completamente diferente	23	23,0
Diferente	51	51,0
Ligeiramente diferente	20	20,0
Igual	6	6,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

Encontra-se também uma maioria de opinião sobre a necessidade dos/as professores/as da EJA terem conhecimentos diferenciados dos/as demais professores/as da Educação Básica (Tabela 13). Cerca de três quartos dos/as participantes concordam com a necessidade de obtenção de conhecimentos diferenciados.

Tabela 13 – Os/as professores/as da EJA precisam ter conhecimentos diferenciados dos/as demais professores/as da Educação Básica

	Frequência	%
Sim	76	76,0
Não	24	24,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

Como complemento foi proposto aos/as participantes que assinalaram “Sim” (Tabela 13), que indicassem quais consideram serem os conhecimentos diferenciados necessários aos/as professores/as da EJA (Quadro 6). Conforme as respostas, os cinco principais conhecimentos são: “Características dos/as alunos/as”, “Métodos de ensino específicos”, “Características da EJA”, “Domínio/Adequação dos conteúdos” e Realidade/Necessidades dos/as alunos/as”. Além destes, também foram referenciados os conhecimentos acerca do “Mundo do trabalho”, “Alfabetização”, “Regulamentação da

EJA”, “Informática/Tecnologias, “Educação Popular”, “Psicologia” e “Projetos”, ambos com menos de 5 referências, que foram suprimidos do quadro de apresentação.

Quadro 6 - Conhecimentos necessários aos professores da EJA

Categorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Características dos/as alunos/as	27	<i>Precisam conhecer as características do alunado. Saber ensinar a esses alunos diferenciados. (Prof. 67)</i>
Métodos de ensino específicos	17	<i>Os professores da EJA precisam descobrir a melhor forma possível de educar os jovens e os adultos, com métodos diferenciados para aprendam e continuem a frequentar as aulas. (Prof. 97)</i>
Características da EJA	16	<i>Mais conhecimentos relacionados às especificidades e características da modalidade EJA. (Prof. 57)</i>
Domínio/Adequação dos conteúdos	13	<i>O professor deve ter conhecimentos além dos conteúdos da grade curricular. O professor da EJA deve saber problematizar os conteúdos e relacioná-los a assuntos da vida cotidiana dos estudantes, não subestimar a capacidade dos alunos da EJA e apresentar temas mais complexos. (Prof. 68)</i>
Realidade/Necessidades dos/as alunos/as	10	<i>O professor da EJA, a meu ver, precisa compreender a situação social dos alunos que os levou a serem alunos da EJA, na perspectiva de estimulá-los e encorajá-los a retomar seus estudos básicos. (Prof. 2)</i>

Fonte: Elaboração própria

Quanto à necessidade da formação específica para atuar na EJA (Tabela 14), existe uma clara tendência em considerar a mesma como importante: 61% reconhecem ser muito importante, 29% reconhecem ser importante e os restantes 10% consideram-na um pouco importante.

Tabela 14 - Importância da formação específica para os/as professores/as da EJA

	Frequência	%
Muito importante	61	61,0
Importante	29	29,0
Um pouco importante	10	10,0
Não importante	-	-
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

De forma complementar, os/as participantes indicam que os conhecimentos adquiridos acerca da EJA que consideram de maior valia, foram aprendidos na prática (87%), em claro contraste com os que foram aprendidos em formação (13%) (Tabela 15).

Tabela 15 - Conhecimentos adquiridos acerca da EJA que mais contribuíram para a atividade docente

	Frequência	%
Aprendidos em formação	13	13,0
Aprendidos na prática	87	87,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, procurou-se perceber se os/as participantes possuem conhecimentos acerca de modelos teóricos específicos da Educação de Adultos (Tabela 16), verificando-se que cerca de dois terços consideram ser detentores/as desses conhecimentos.

Tabela 16 - Têm conhecimentos acerca de modelos teóricos que possam contribuir com a prática pedagógica na EJA

	Frequência	%
Sim	65	65,0
Não	35	35,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

Os modelos teóricos referenciados pelos/as participantes que assinalaram “Sim” na questão anterior foram: o “Modelo Freireano”, com 28 referências; “Modelo interdisciplinar”, com 7 referências, “Histórias de vida” e “Modelo Sociointeracionista”, com 6 referências; “Modelo crítico”, com 5 e “Modelo Humanista”, “Modelo Construtivista”, “Modelo Andragógico” e “Pedagogia de Projetos”, com menos de 5 referências. (Quadro 7).

Quadro 7 – Modelos teóricos da Educação de Adultos

Modelos	Frequência
Modelo Freireano	28
Modelo interdisciplinar	7
Histórias de vida	6
Modelo Sociointeracionista	6
Modelo crítico	5
Modelo Humanista	4
Modelo Construtivista	4
Modelo Andragógico	3

Fonte: Elaboração própria

Ainda na lógica da comparação entre teoria e prática, foi objetivo avaliar se o trabalho docente se sustenta em algum modelo teórico (Tabela 17). Neste aspecto, assiste-se a uma quase perfeita divisão da amostra, em que 51% dos/as professores/as sustenta que sim e os restantes 49% afirma que não.

Tabela 17 - Fundamenta seu trabalho na EJA em algum modelo teórico

	Frequência	%
Sim	51	51,0
Não	49	49,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

Relativamente às características dos/as alunos/as da EJA (Quadro 8) as duas categorias emergentes foram: “Características socioeconômicas”, com 40 referências, correspondentes as subcategorias “Trabalhadores/as” e “Excluídos/as socialmente” e a Categoria “Características pessoais”, com 35 referências, correspondentes as subcategorias “Histórico de fracasso escolar”, “Defasagem série-idade”, “Baixa autoestima” e “Conhecimentos de mundo”. Verica-se que não houve grande diferença entre os totais de referências das duas categorias. Entretanto, destacam-se as subcategorias “Trabalhadores/as”, como a subcetegorias mais referenciada.

Quadro 8 - Características dos/as alunos/as da EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Características socioeconômicas	Trabalhadores/as	29	<i>Alunos que frequentam a escola depois de uma jornada de trabalho. Muitos retornam para a escola porque o trabalho exige. (Prof. 4)</i>
	Socialmente excluídos/as	11	<i>O aluno da EJA naturalmente já vem de um processo de exclusão social, seja por obstáculos e desistências anteriores ou simplesmente pela falta de acesso ao ensino. (Prof. 94)</i>
Características pessoais	Histórico de fracasso escolar	12	<i>São pessoas que tem dificuldade em voltar para a escola, porque tiveram experiências ruins e até traumáticas com a escola. Voltar à escola é um desafio para essas pessoas e se não tiverem estímulos para permanecer na escola, vão acabar desistindo novamente. (Prof. 85)</i>
	Defasagem série-idade	9	<i>A faixa etária dos mesmos não condiz com o grau de escolaridade que eles deveriam ter. (Prof. 1)</i>
	Baixa autoestima	7	<i>São alunos com uma baixa autoestima, que precisam se sentir valorizados e incentivados a continuar estudando. (Prof. 99)</i>
	Conhecimentos de mundo	7	<i>Os nossos alunos tem muitas características uma que posso citar e o conhecimento empírico que eles têm (Prof. 20).</i>

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao que é mais importante ensinar aos/as alunos/as da EJA (Quadro 9), foram criadas 3 categorias, “Conteúdos conceituais”, “Conteúdos procedimentais” e “Conteúdos atitudinais”¹⁸. A categoria “Conteúdos atitudinais”, com 68 referências, apresenta as duas subcategorias mais referenciadas, que são “Relacionar os conteúdos às práticas cotidianas” e “Reflexão crítica”. As demais categorias, “Conteúdos procedimentais”, conta com 23 referências, cuja principal subcategoria é “Habilidades

¹⁸ As categorias foram criadas com base nos pilares estabelecidos pela Unesco para a educação no século XXI, que são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.* (Delors, 1998).

de leitura e escrita” e a categoria “Conteúdos conceituais”, contêm a subcategoria “Conhecimentos básicos”, referida 16 vezes.

Quadro 9 - O que é mais importante a ensinar aos/as alunos/as da EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Unidades de Registro
Conteúdos atitudinais	Relacionar os conteúdos às suas práticas cotidianas	23	<i>Qualquer conteúdo que faça sentido e seja útil a vida dos alunos, é importante de ser ensinado. (Prof. 88)</i>
	Reflexão crítica	20	<i>Ensinar a compreender e ter um pensamento crítico diante da realidade. A conscientização crítica da realidade, para que reflitam sobre tudo o que aprendem. (Prof. 11)</i>
	Autonomia/Emancipação	14	<i>Ensinar a serem autônomos nos estudos e na vida. Emanciparem-se! (Prof. 90)</i>
	Participação social	11	<i>Uma educação para a cidadania e a participação social. (Prof. 1)</i>
Conteúdos Procedimentais	Habilidades de leitura e escrita	18	<i>A ler e escrever primeiro. Depois as outras coisas. (Prof. 84)</i>
	Competências profissionais	5	<i>O ensino da EJA para ter um melhor rendimento deveria ter cursos profissionalizantes. (Prof. 74)</i>
Conteúdos Conceituais	Conhecimentos básicos	16	<i>Conteúdos anuais de forma resumida atendendo a proposta do ensino da EJA. (Prof. 49)</i>

Fonte: Elaboração própria

A respeito das principais contribuições da EJA para a vida das pessoas (Quadro 10), foram criadas três categorias, concernentes às contribuições a “Nível pessoal”, “Nível Profissional” e “Nível e Social”. A categoria “Nível pessoal” aparece amplamente referenciada, totalizando 79 referências, distribuídas nas subcategorias “Continuidade/Conclusão da escolaridade básica”, “Aprendizagem/Conhecimento”, “Autonomia” e “Consciencilização”. A categoria “Nível profissional”, conta com 14 referências, dispostas nas subcategorias “Qualificação” e “Melhorias na inserção no

mercado de trabalho” e a categoria “Nível social”, com 13 referências, que são relativas à subcategoria “Exercício da cidadania”.

Quadro 10 - O maior contributo que a EJA pode dar a vida das pessoas

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Nível pessoal	Continuidade/ Conclusão da escolaridade básica	34	<i>O maior contributo da EJA é ofertar uma formação escolar coerente com as particularidades dos jovens e adultos que a frequentam. (Prof. 51)</i>
	Aprendizagem/ Conhecimento	23	<i>O maior contributo que a EJA pode dar para a vida das pessoas e possibilitar o acesso ao conhecimento, através do aprendizado da leitura da escrita (Prof. 2)</i>
	Autonomia	14	<i>A aprendizagem para a vida, as pessoas adquirem mais autonomia, poder pegar um ônibus, se locomover e interagir com independência, ler e escrever o que lhes interessa, participar do mundo que é letrado. (Prof. 80)</i>
	Consciencialização	8	<i>Uma visão de mundo diferente da que eles trazem consigo para a escola. (Prof. 46)</i>
Nível profissional	Qualificação	8	<i>A oportunidade de terem uma qualificação profissional (Prof. 52)</i>
	Melhorias na inserção no mercado de trabalho	6	<i>O acesso a aprendizagem significativa, para que muitos jovens e adultos possam não somente aprender, mas ascender-se profissionalmente e utilizar a leitura e a escrita de forma funcional. (Prof. 15)</i>
Nível social	Exercício da cidadania	13	<i>Ajudar as pessoas a exercer sua cidadania e a buscar seus direitos, principalmente o direito a educação e igualdade de oportunidades. (Prof. 31)</i>

Fonte: elaboração própria

4.1.4. Percepções acerca da realidade atual EJA e sugestões para a sua melhoria

Considerando os aspectos referentes às percepções dos/as professores/as sobre a forma como esta modalidade de ensino é tratada nas escolas em que atuam (Tabela 18), verifica-se uma grande clivagem na amostra: 54% avaliam que é dada pouca ou nenhuma importância a EJA e 46% avaliam que a mesma é tratada como importante ou muito importante

Tabela 18 - Importância da EJA nas escolas em que atuam

	Frequência	%
Muito importante	14	14,0
Importante	32	32,0
Pouco importante	46	46,0
Não importante	8	8,0
Total	100	100

Fonte: Elaboração própria

Sobre a situação atual da EJA (Quadro 11) as respostas foram divididas em duas categorias: “Aspectos negativos” e “Aspectos positivos”. Verifica-se que a categoria “Aspectos negativos” foi a mais evidente, com 87 referências, e as subcategorias correspondentes a esta categoria estão relacionadas às condições da oferta desta modalidade de ensino, como “Falta de investimento”, “Desvalorização”, “Precariedade”, “Fechamento de turmas” e “Inadequação à realidade dos/as alunos/as”. Enquanto a categoria “Aspectos positivos” apresenta apenas 8 referências, distribuídas nas subcategorias “Avanços/melhorias” e “Interesse por parte dos/as professores/as”.

Quadro 11 – Situação atual da EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Aspectos negativos	Falta de investimento	21	<i>A EJA como modalidade de ensino diferenciada, precisa de mais investimento do governo nessa área.</i> (Prof. 19)
	Desvalorização	20	<i>Infelizmente, a EJA ainda é discriminada e tratada como se fosse uma subcategoria do Ensino Fundamental.</i> (Prof. 54)
	Precariedade	18	<i>A situação da EJA, no Brasil, é precária. É necessário que se reconheça, de fato, a modalidade como um direito social.</i> (Prof. 5)
	Fechamento de turmas	16	<i>Uma situação preocupante. Muitos estudos, debates, conferências, políticas... mas, na realidade das escolas nada muda, e ao invés de melhorar, a EJA está sendo extinta.</i> (Prof. 85)
	Inadequação a realidade dos alunos	12	<i>A EJA no Brasil deixa muito a desejar, na atualidade esse modelo de ensino não corresponde a clientela.</i> (Prof. 95)
Aspectos positivos	Avanços/melhorias	4	<i>Acho que apesar de ainda ser negligenciada, a EJA teve muitos avanços.</i> (Prof. 51)
	Interesse por parte dos/as professores/as	4	<i>Penso que já foi mais frágil. Há muitos profissionais interessados e atuantes nos discursos em defesa desta modalidade de ensino que vem, paulatinamente, tendo mais visibilidade nas políticas educacionais.</i> (Prof. 52)

Fonte: Elaboração própria

Quanto às expectativas em relação ao futuro desta modalidade de ensino (Quadro 12). As respostas foram divididas em duas categorias: “Pouco expectante” e “Expectante”. A categoria “Pouco expectante”, com 45 referências, compreende as subcategorias “Risco de extinção”, que aparece como o principal fator de preocupação quanto ao futuro da modalidade, “Redução do número de alunos/as” e “Aumento da juvenilização” e a categoria “Expectante”, com 33 referências, contendo as subcategorias “Melhorias na formação/Práticas pedagógicas”, “Continuidade/Expansão” e “Valorização/Investimento”.

Quadro 12 – Expectativas quanto ao futuro da EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Pouco expectante	Risco de Extinção	27	<i>Penso que as escolas vão parar de ofertar a EJA, mas, não vai ser porque o analfabetismo vai se acabar ou porque não haverá mais alunos que desistiram e querem voltar para a escola, mas, sim por falta de investimento. (Prof. 55)</i>
	Redução do número de alunos/as	9	<i>A EJA está sucumbindo ao abandono dos alunos, que não a procuram, e dos governos que não revertam a situação. (Prof. 85)</i>
	Aumento da Juvenilização	9	<i>Vão chegar muitos adolescentes na EJA, que repetiram muitos anos, que desistiram ou que foram de certa forma, jogados pra fora da rede regular. (Prof. 87)</i>
Expectante	Melhorias na formação/Práticas pedagógicas	13	<i>Vários segmentos da educação nacional vêm se reestruturando e melhorando nos aspectos metodológicos, didáticos e capacitação docente, acredito que a EJA siga essa tendência. (Prof. 73)</i>
	Continuidade/ Expansão	12	<i>Penso desejo que a EJA não acabe e se expanda, enquanto tiver alguém analfabeto e fora da faixa etária regular, que deseje recuperar o tempo perdido. (Prof. 14)</i>
	Valorização/ Investimento	8	<i>Apesar da histórica desvalorização da EJA, espero que esta modalidade adquira cada vez mais notoriedade e investimentos, para que possa contribuir cada vez para a formação e educação dos nossos jovens e adultos. (Prof. 51)</i>

Fonte: Elaboração própria

Por fim, os/as participantes apontaram sugestões de melhorias para a EJA (Quadro 13), das quais emergiram duas categorias. A mais referenciada foi “Melhorias no ensino e aprendizagem”, com um total de 71 referências, distribuídas nas subcategorias “Formação docente”, “Recursos didático-pedagógicos”, “Flexibilização do tempo/Espaços de aprendizagem” e “Currículo”. Sendo “Formação docente” a principal subcategorização, com 36 referências. A outra categoria foi “Melhorias na estrutura e organização”, com 52 referências distribuídas nas subcategorias

“Visibilidade/Valorização”, “Investimento”, “Integração com a Educação Profissional” e “Adequação oferta/demanda”.

Quadro 13 – Sugestões de melhorias para a EJA

Categorias	Subcategorias	Frequência	Exemplos de Unidades de Registro
Melhorias no ensino e aprendizagem	Formação docente	36	<i>Formação em ensino e de preferência específica para a EJA. Não concordo que qualquer pessoa sem uma licenciatura, só com bacharelado, possa ensinar na EJA. (Prof. 90)</i>
	Recursos didático - pedagógicos	18	<i>Que o material didático aborde a realidade dos alunos, assim o conteúdo estará mais contextualizad. (Prof. 14)</i>
	Flexibilização do tempo/ Espaços de aprendizagem	10	<i>Na EJA, tendo em conta que são pessoas que passam o dia trabalhando, precisa haver uma flexibilização dos horários de acordo com o que for mais conveniente aos alunos, dispor de atendimento individual para tirar dúvida. (Prof. 88)</i>
	Currículo	7	<i>Revisão da base curricular, acha que deveria ter um currículo mais coerente com o público jovem e adulto. (Prof. 33)</i>
Melhorias na estrutura e organização	Visibilidade/ Valorização	19	<i>Um plano educacional específico de valorização para os que atuam nesta modalidade de ensino. (Prof. 36)</i>
	Investimento	15	<i>Melhoria nos recursos destinados a esta modalidade de ensino, devido às suas especificidades, mas na prática vemos que é a modalidade mais esquecida. (Prof. 96)</i>
	Integração com a Educação Profissional	11	<i>Mudar o sistema da EJA integrando-a ao ensino técnico profissionalizante, porém, os alunos devem poder optar por fazer ou não as matérias do ensino técnico. (Prof. 68)</i>
	Adequação oferta/demanda	7	<i>Que abrissem turmas nos lugares onde mais precisa, perto da casa ou do trabalho das pessoas. (Prof. 84)</i>

Fonte: elaboração própria

Concluída a apresentação dos resultados, importa citar que no próximo subtópico será procedida a discussão dos principais aspectos evidenciados nestes resultados.

4.2. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados deste estudo, este tópico procederá à discussão dos principais aspectos evidenciados, que serão interpretados com base no quadro teórico elencado nesta dissertação e nas orientações legais para a EJA, no intuito de estabelecer comparações e esclarecer os principais resultados. Importa informar que a discussão seguirá a mesma a sequência temática do tópico anterior, a começar pela análise das questões incluídas no **subtópico 4.1.1**, que correspondem ao perfil básico dos/as professores/as da EJA participantes deste estudo.

No que concerne, especificamente, a formação, constatou-se que a maioria dos/as participantes tem nível superior, entretanto, não possuem algum tipo de formação específica em EJA, estando, assim, em consonância com a realidade formativa dos professores desta área (Di Pierro 2003, Soares, 2008; Capucho, 2012; Porcaro, 2011, 2013). Nesse entendimento, retomando as palavras de Capucho (2012), reafirma-se que “a problematização da formação de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal” (p. 65).

Nesse ponto, cabe lembrar a não existência de uma licenciatura específica em EJA, bem como, o pouco espaço destinado a esta modalidade de ensino nos currículos das licenciaturas em pedagogia e sua não abordagem nos currículos das licenciaturas em disciplinas específicas, responsáveis pela formação inicial de professores/as da Educação Básica no Brasil. Ademais, a formação continuada para quem já atua na EJA também se tem demonstrado insuficiente para a especialização dos quadros docentes.

Relativamente às áreas de atuação dos/as professores/as participantes neste estudo foi evidenciado o não predomínio do regime de dedicação exclusiva na EJA, pois, muitos/as atuam, concomitantemente, nesta modalidade e em outros níveis de ensino, principalmente no Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que ambas as questões, necessidade de formação especializada e regime de dedicação exclusiva, foram reconhecidas no Documento Base da Confinteia Brasil + 6 (SECADI/MEC, 2016) como imprescindíveis à qualidade do trabalho

docente nesta modalidade de ensino. Ficam, portanto, evidenciados os principais percalços ao desempenho da EJA, relativamente ao perfil dos seus/as professores/as.

No referente às percepções dos/as participantes sobre o trabalho docente na EJA, **subtópico 4.1.2**, retoma-se, a princípio, a problemática da formação, pois, tendo em conta a constatação de que estes não possuem formação inicial em EJA, o que os levou, então, a exercerem a docência nesta modalidade de ensino? Sobre esta questão, destacou-se que a maioria dos/as participantes apontou não ter sido a EJA a sua primeira opção de atuação docente. Portanto, pode-se inferir que ingressaram na docência na EJA já com alguma experiência prévia em outros níveis de ensino.

Quanto às motivações que os/as levaram a atuar na EJA, conforme os resultados, estas corresponderam mais a fatores de conveniência como oportunidade de trabalho, ou seja, vaga disponível; preferência/necessidade de trabalhar a noite; proximidade escola/residência; complementação de carga horária e insatisfação com o ensino regular, do que, propriamente, ao interesse prévio nesta modalidade.

Ressalta-se que a possibilidade dos/as professores/as transitarem da Educação Básica regular para a EJA tem explicação na não obrigatoriedade das redes públicas de ensino em promoverem seleções de professores/as para atuarem, especificamente, nesta modalidade e, desse modo, o seu quadro docente é composto por professores/as recrutados/as de outros níveis de ensino (Di Pierro, 2003; Porcaro, 2011).

Ainda sobre a motivação dos professores/as para atuarem na EJA, apesar da evidenciada preponderância dos supracitados fatores de conveniência, há que se ressaltar o registro de motivações relacionadas ao interesse e/ou identificação com esta modalidade, conforme exemplificado em respostas dadas pelos/as participantes, tais como: *“desde a graduação, pelas leituras e reflexões que fiz, sempre achei a EJA interessante, penso que isso me fez querer experienciar a docência nessa modalidade”* (Prof. 52); *“já tinha afinidade com o público adulto”* (Prof. 13). Desse modo, demonstrou-se que embora seja uma área pouco abordada durante a formação inicial dos/as professores/as, o conhecimento prévio acerca da EJA, seja prático ou teórico, também foi apontado com motivador para os/as professores/as atuarem nesta modalidade de ensino. Pode-se inferir que, por conseguinte, a formação continuada também possa se constituir como um fator motivacional para a permanência dos/as professores/as nesta modalidade.

Em contraponto a evidenciada não opção pela EJA como primeiro campo de atuação docente, os resultados demonstraram que, uma vez estando inseridos/as na

modalidade, os/as professores/as tendem a gostar de lecionar nesta modalidade de ensino. A esse respeito, destacou-se que na perspectiva dos/as participantes as principais vantagens de trabalhar na EJA é que o trabalho nesta modalidade de ensino contribui diretamente para a vida das pessoas. Ademais, também referiram vantagens relacionadas diretamente ao trabalho com os/as alunos/as adultos/as, para o/as quais, em várias respostas, foram atribuídas características apontadas como positivas, conforme exemplificam os seguintes trechos: “*sabem o que querem*” (Prof. 79), “*estão na escola por vontade própria*” (Prof. 11), “*são responsáveis por si próprios*” (Prof. 24), em clara comparação a atividade docente com crianças e adolescentes que, como já referido, também fez e/ou faz parte da atuação docente de muitos destes/as professores/as.

Quanto às dificuldades do trabalho na EJA, os/as participantes consideraram como principal desafio lidar com a evasão dos/as alunos/as, sendo este fator relacionado com as especificidades da vida adulta, designadas pelas dificuldades de conciliação trabalho/estudo e/ou vida familiar. Salientaram, ainda, as dificuldades desta modalidade de ensino diante desta problemática, corroborando com a afirmativa de que “os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem” (Oliveira, 1999, p. 5). Assim sendo, as características relativas à condição de não crianças dos/as alunos/as, apontadas pelos/as participantes como principais vantagens do trabalho docente nesta modalidade, foram também relacionadas à sua principal dificuldade.

As características específicas dos/as alunos/as da EJA implicam nas características necessárias aos professores que nela atuam (Arroyo, 2005, 2006; Oliveira, 2001; Soares, 2001, 2008; Haddad, 2011). Com relação ao que é necessário para ser um bom/boa professor da EJA, os resultados evidenciaram o predomínio de sua capacidade em lidar com as especificidades dos/as alunos/as, uma vez que, no entendimento dos participantes um bom/boa professor/a da EJA deve ser, principalmente, paciente, motivador/a, atencioso/a e comprometido/a.

Considerando a perspectiva de que ser um/a professor/a um bom/boa professor/a da EJA está mais relacionado a possuir determinadas características pessoais do que com competências técnicas, o que, entretanto, significa ser professor/a desta modalidade? Segundo os/as participantes o significado de ser professor/a da EJA diz respeito, sobretudo, ao que a pessoa do/a professor/a representa para os/as alunos/as, ou seja, ser alguém que faz a diferença em suas vidas, como motivador/a e modelo de

referência para estes/as. Outro significado que se destacou foi relacionado à prática docente, sendo o/a professor/a entendido/a como mediador/a de aprendizagens.

Dos resultados acerca das percepções dos/as participantes sobre o trabalho docente na EJA, pôde-se constatar que estão relacionadas à compreensão destes/as sobre as características das pessoas jovens, adultas e idosas com as quais se inter-relacionam em suas práticas docentes nesta modalidade, o que corresponde a alguns dos princípios humanistas, norteadores da Educação de Adultos, como a ação educativa centrada na pessoa do/a educando/a e a relação dialógica entre docentes e discentes. (Freire, 2011).

Quanto as suas percepções sobre o caráter específico da EJA, subtópico 4.1.3, inicialmente importou verificar acerca do entendimento desta como uma modalidade de ensino diferenciada da Educação Básica regular, como assinalado no Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, retomando ao aspecto explicitado no subtópico 4.1.1, de que a maioria dos/as docentes que atuam na EJA também tem experiência em outros níveis de ensino, pode-se pressupor que estes tenham uma percepção aclarada acerca do caráter específico desta modalidade. A propósito dessa prerrogativa, conforme verificado nos resultados, com exceção de apenas 6 dos/as participantes, os/as demais consideram que esta modalidade é diferente dos níveis de ensino da Educação Básica, assim como, a maioria assinalou que os/as professores/as que nela atuam devem ter conhecimentos diferenciados.

Em relação aos conhecimentos específicos que os/as participantes reconheceram serem necessários aos/as professores/as da EJA, conforme os resultados são conhecimentos voltados às características específicas dos/as alunos/as, tais como: conhecer as suas realidades socioculturais e os seus interesses e necessidades de aprendizagem, corroborando com a perspectiva de Oliveira (1999), dentre outros autores, de que lecionar na EJA, não só é distinto de ensinar a crianças e adolescentes na Educação Básica, como não é o mesmo que lecionar a pessoas jovens, adultas e idosas de outros contextos formativos e/ou níveis de ensino.

Ainda no âmbito dos resultados relativos ao caráter específico da EJA, verificou-se que a maioria dos/as participantes considera ser necessária uma formação específica para atuar nesta modalidade, todavia, assinalaram que os conhecimentos que adquiriram acerca desta, advêm, sobretudo, de sua experiência prática. Desse modo, análogo ao estudo de Porcaro (2011) segundo a qual a falta da formação inicial específica, é

condicionante para que a formação do/a educador/a de jovens e adultos acabe por acontecer durante o próprio processo de ensino, nas práticas e nas relações que se estabelecem no cotidiano.

No diz que respeito ao conhecimento de modelos teóricos que possam contribuir com a prática pedagógica na EJA, cerca de dois terços dos/as participantes consideraram ter algum conhecimento neste âmbito, porém, só metade destes assinalou que fundamenta sua prática docente em modelos teóricos. Sobre este aspecto, como menciona Di Pierro (2003), uma vez que os/as docentes que atuam na EJA, em geral, os mesmos do ensino básico regular, “ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes” (p. 17).

Esta referenciada ausência de fundamentação teórica, na prática docente, representou um contrassenso ao que se verificou da análise das respostas dos/as participantes deste estudo, no que respeita as suas perspectivas sobre as especificidades da do trabalho docente na EJA, visto que, demonstraram reconhecer a necessidade de adequação das práticas às características específicas dos/as alunos/as. De igual modo, com relação ao que consideram ser mais importante ensinar na EJA, os/as participantes referiram que são conteúdos que tenham relação com o cotidiano dos/as alunos/as e impliquem em mudanças práticas em suas vidas, perspectiva também abordada no enquadramento teórico deste estudo (Oliveira, 1999, 2001; Gadotti e Romão, 2011).

A propósito das características dos/as alunos/as da EJA, os/as participantes tenderam a elogiar e expressar empatia pelos adultos/as e idosos/as, referindo-se a estes/as por termos como: calmos/as, responsáveis, interessados/as, esforçados/as, batalhadores/as, enquanto os/as mais jovens, especialmente, os/as adolescentes, foram caracterizados/as como desinteressados/as e indisciplinados/as, sendo, também, referenciados/as como fator motivador para a evasão dos adultos/as e idosos/as.

Sobre esta problemática, como destacado por Brunel (2004) “o aumento do número de jovens e adolescentes nesta modalidade têm modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço” (p. 9). A exemplo disto, a seguinte afirmativa de que “*Muitos professores querem trabalhar na EJA porque acham que é mais fácil e mais tranquilo. Mas, na realidade, tem que lidar com salas cheias de jovens e adolescentes. É uma realidade diferente da EJA do passado*” (Prof. 95), apresentou-se como indicativo de que o denominado processo de

juvenilização é passível de ocasionar mudanças na forma como professores/as da EJA perspectivam os/as alunos/as e a própria modalidade de ensino em que atuam.

O processo de juvenilização da EJA se configura como problemática relevante às discussões e estudos atuais sobre esta modalidade de ensino, pois, provoca a necessidade de (re) pensar seus objetivos e funções, bem como, a forma como a educação básica regular, da qual estes/as alunos/as são oriundos/as, ao falhar com estes/as, tem sustentado grande parte da procura e, conseqüentemente, da oferta da EJA no seu caráter supletivo.

Evidenciada a convergência no entendimento desta modalidade de ensino como oferta diferenciada, que atende a alunos/as com determinadas características e que, portanto, requer professores/as com conhecimentos específicos, qual seria, na perspectiva dos/as participantes, o maior contributo que esta modalidade de ensino pode dar a vida das pessoas? Entre a dimensão pessoal, profissional e social da Educação de Adultos, que se pretende, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Ireland, 2009), sobressaíram-se as contribuições ao nível pessoal, atinentes à possibilidade de continuidade/conclusão dos estudos, sobretudo. Percebe-se, assim, que a visão do caráter supletivo da EJA ainda é marcante, face às demais potencialidades desta modalidade de ensino.

Quanto às percepções dos/as participantes acerca da realidade atual da EJA e suas sugestões para a melhoria desta modalidade, subtópico 4.1.4, a discussão parte da visão de como esta modalidade é tratada no terreno onde é ofertada, salientando-se que, geralmente, não se trata de escolas de EJA, mas, de escolas do ensino fundamental e/ou Médio que também a ofertam. Assim sendo, no que tange à importância conferida a esta modalidade nas escolas em que estes/as professores/as atuam, verificou-se que não houve um consenso, pois, a frequência dos/as que assinalaram que é tratada como importante, ficou próxima da frequência dos/as que assinalaram que é tratada como pouco importante.

Entretanto, relativamente à realidade atual da EJA, constatou-se uma acentuada visão negativa, com o reconhecimento de sua condição marginal, especificada na falta de investimento, desvalorização e precariedade, aspectos relacionados ao que demonstrou ser a maior preocupação dos/as participantes quanto ao futuro desta modalidade, que é o fechamento de turmas ou mesmo a sua extinção.

No que concerne às melhorias para a EJA, as principais sugestões foram referentes às melhorias nas práticas de ensino e aprendizagem que passam,

principalmente, pela necessidade de formação docente. Outro fator considerado relevante, não só para melhoria da oferta da modalidade, quanto necessário para a sua não extinção, foi à integração desta ao ensino profissional, como exemplificado em respostas como: “A EJA enquanto modalidade, caso não seja valorizada e expandida sob a ótica da profissionalização, corre o risco de ser extinta, pois, muitas vezes não atende as necessidades de boa parte da clientela que nela se insere” (Prof. 15).

Vale salientar, que ambas as preocupações, diminuição do número de turmas e dificuldades na integração desta modalidade com a educação profissional, estão em consonância com os dados oficiais apontados no Capítulo II deste estudo, relativos ao atraso no andamento das metas do PNE para esta modalidade.

4.3. Implicações do estudo

No que se refere às contribuições para a EJA, considera-se que o enquadramento teórico elencado nesta dissertação e os resultados obtidos do estudo empírico podem fornecer contribuições de natureza epistemológica e colaborar com a realização de trabalhos científicos futuros que considerem as especificidades desta modalidade de ensino, assim como, o campo das políticas públicas para a educação das pessoas jovens, adultas e idosas.

4.3.1. Limitações

Reconhece-se que este estudo apresenta algumas limitações em aspectos distintos. A aplicação do questionário *online* restringiu o tamanho da amostra aos/as professores/as da EJA que tiveram acesso ao mesmo, não sendo suficientemente adequada para alcançar professores/as de todas as redes públicas dentro do espaço delimitado da pesquisa, uma vez que o questionário foi direcionado a professores/as que atuam em redes públicas (municipais e estadual) no Estado do Rio Grande do Norte. Contudo, ressalta-se que não foi objetivo desta investigação a generalização dos seus resultados.

Esclarece-se, também, a não disponibilidade de tempo e recursos necessários à ida ao terreno para realizar entrevistas com grupos focais, conforme o plano de investigação inicial, não sendo assim exequível a combinação de técnicas de recolha de dados para se proceder a uma triangulação das informações.

4.3.2. Sugestões para estudos futuros

No que tange às sugestões para aprofundamento deste e/ou para futuros estudos, além das indicações contidas nas supracitadas limitações, acrescentam-se algumas sugestões que se consideram relevantes no campo da EJA, como a aplicação deste tipo de pesquisa em outras redes de ensino e/ou estados, que permitirá comparar as percepções de professores/as de redes particulares, federal ou públicas e/ou de outros locais, no que concernem as especificidades e necessidades desta modalidade de ensino.

Outra possibilidade que se considera interessante é a complementaridade deste estudo com a análise das percepções de professores/as que não atuam na EJA e/ou a inclusão de gestores/as públicos/as, permitindo obter a perspectiva de quem está de fora do terreno, suprimindo alguns fatores de “defesa”, como o receio da perda da vaga de trabalho na EJA e o senso de militância, que são inerentes às perspectivas de quem atuam nesta área, como no exemplo: “*Sempre tive interesse nessa modalidade e sou defensora da EJA*” (Prof. 54). Estas sugestões estão associadas à necessidade de verificação de lacunas nas condições de oferta da EJA e propostas para o aperfeiçoamento da formação docente inicial e continuada de professores/as que atuam e/ou virão a atuar nesta modalidade.

Em síntese

Este capítulo tratou de apresentar e discutir criticamente os resultados dos dados recolhidos por meio do questionário construído e aplicado no âmbito deste estudo. Tendo em conta o objetivo central de conhecer as perspectivas de professores/as que atuam na EJA acerca das especificidades desta modalidade de ensino, constatou-se, de modo geral, que os/as participantes compreendem o seu caráter específico; identificam algumas características próprias desta modalidade e dos/as alunos que a frequentam; reconhecem a necessidade terem conhecimentos diferenciados e adequar as práticas pedagógicas às características dos/as alunos/as, assim como, atentam para a necessidade de formação específica para atuar nesta área. Contudo, demonstram lacunas quanto ao conhecimento e utilização de métodos de ensino específicos da Educação de Adultos.

Sinalizam também para fragilidades da oferta e sugerem melhorias na formação e, conseqüentemente, nas práticas docentes e a integração da EJA à Educação

Profissional para combater a crescente diminuição do número de turmas e evitar que a modalidade venha a ser extinta.

Conclusões

A parte inicial deste trabalho trouxe um recorte histórico das principais campanhas de educação popular e alfabetização de pessoas adultas a partir da década 1940 do século XX, no sentido de aclarar suas contribuições na constituição das especificidades da EJA como modalidade de ensino formal e da literatura sobre a temática também foram elucidados elementos que correspondem a estas especificidades.

Ressalta-se a consensualidade de que a EJA não só é resultante das lacunas educativas que as campanhas não conseguiram preencher, como delas herdaram características como a oferta educativa marginal, a descontinuidade das ações e não efetividade no campo das políticas públicas.

Desse modo, com relação aos/as professores/as é inequívoco destacar que a docência na EJA também traz marcas do caráter de voluntariado, notadamente na não exigência de formação específica para atuar nesta área, a não constituição de um perfil docente específico e a ideia da docência como “missão” social, que incidem na desvalorização da profissionalidade da docência neste campo. A semelhança dos resultados acerca do perfil e da formação dos/as professores/as que participaram neste estudo.

Pode-se concluir que não se formam professores/as para EJA, professores/as de outros campos da educação é que se tornam professores/as de EJA, a partir de suas práticas nesta modalidade.

No que concerne à atividade docente, tendo em conta o aporte teórico e resultados desta investigação, destaca-se o embate entre o “engessamento” das práticas docentes, associado à escolarização e à sua flexibilização, quando os/as participantes referem conhecer as especificidades dos/as alunos/as, as necessidades de conhecimentos e de uma abordagem pedagógica específica, mas, metade destes afirma não balizar suas práticas em modelos teóricos.

Vale salientar que embora se trate de uma modalidade de ensino da Educação Básica, considera-se a ação educativa na EJA como educação para o presente, comprometida com a emancipação dos sujeitos e transformação da realidade social, o que pressupõe que os/as docentes precisam de um saber científico, que coadune com os saberes advindos da prática nesta modalidade.

Retomando a condição marginal, característica da oferta educativa voltada às pessoas jovens, adultas e idosas das classes populares, esta foi amplamente referenciada

nos resultados e diz respeito ao modo como os/as participantes deste estudo perspectivam o presente e o futuro da modalidade, perceptível na preocupação com o fechamento de turmas e/ou a sua extinção. Entretanto, depreende-se que a própria existência desta modalidade pode ser entendida de forma ambígua, pois, se por um lado a EJA ainda é constatada com uma necessidade, por outro, reconhece-se que o ideal seria que a escolarização básica supletiva para as pessoas jovens, adultas e idosas, não mais fosse necessária.

De todo modo, tanto o aumento da procura pela EJA, procedente do supracitado processo de juvenilização, representativo da persistência do abandono escolar no ensino básico regular, quanto à diminuição do número de turmas, incompatível com a demanda de pessoas que ainda precisam se alfabetizar e/ou concluir os estudos (PNAD Contínua/2017), constata a continuidade da exclusão escolar para determinados grupos de pessoas, aspecto este, que como já referido, implicou na criação e sustenta a permanência desta modalidade de ensino.

Contudo, reafirma-se a necessidade da consolidação de políticas públicas neste campo, ainda para colmatar o insucesso e a exclusão da escolarização básica, bem como, para a ampliação e diversificação da oferta de oportunidades educativas para as pessoas jovens, adultas e idosas, atendendo as suas necessidades pessoais, profissionais e sociais na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Reitera-se, sobretudo, o reconhecimento da importância de se pensar acerca da formação específica, inicial e continuada, dos/as professores/as que atuam e/ou que venham a atuar na EJA, que corrobore com a consolidação de conhecimentos teóricos e metodológicos específicos, caracterizem a prática docente nesta modalidade e identifiquem os/as professores/as da EJA como categoria profissional, de modo a que estejam capacitados/as e se sintam motivados/as para responder as especificidades e demandas hodiernas para a educação das pessoas jovens, adultas e idosas.

Referências bibliográficas

- Abreu, C. B. M., & Vóvio. L, C., (2010). Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos : dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. *Educação*. Santa Maria. 35 (183–196).
- Albino, G. G. (2010). *Da representação social do ser professor da EJA à descoberta de seu aluno como referente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade. Limites e desafios para a construção de um modelo de educação e formação português*. (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Alcoforado, J. L. M. (2014). Desenvolvimento profissional e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*. Santa Maria. 391 (1), 65-84. <http://dx.doi.org/10.598644411343>
- Araújo, M., & Alcoforado, J. L. M. (2018). Campanhas de educação de adultos no Brasil e em Portugal e no Rio Grande do Norte e os seus princípios educativos (século xx). In: J. L.M. Alcoforado, M. R. Barbosa & D.A.B. Barreto. (Orgs.), *Diálogos Frereanos: A Educação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasi*. (pp. 693 - 699). Recife: Editora UFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arroyo, M. G. (2001). A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*. Rede de Apoio à Ação Educadora do Brasil, n. 11, abr.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. Soares, M. A. G. Castro & N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp.19-50). Belo Horizonte: Autêntica.

- Arroyo, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: L. Soares (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp.17-32). Belo Horizonte: Autêntica.
- Arroyo, M. (2007). Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: J. Beauchamp, S. D. Pagel & A. R. Nascimento (Orgs), *Indagações sobre currículo* (pp. 17-52). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Pinheiro, Trad). São Paulo: Edições 70.
- Brandão, C. R. (2016). Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida. In: P. G. S. Nacif, A. C. Queiroz, L. M. Gomes & R. G. Rocha (Orgs), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* (pp. 162-175) (orgs). Brasília: MEC.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Capucho, V. (2012). *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo. Cortez.
- Carrano, P. C. R. (2007). Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. 1 (0), 55-67. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>
- Catelli, R., & Serrao, L. F. S. (2014). O Enceja no cenário das políticas de educação de jovens e adultos. In: R. Catelli, S. Haddad & V. M. Ribeiro (Orgs.), *A EJA em xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. (pp. 77-80). São Paulo: Global; Ação Educativa.
- Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

- Brasil. (1971). *Lei n.º 5.692*. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei de nº 9.394*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (2000). *Parecer MEC/CEB n.º11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo>
- Brasil. (2004). *Lei de nº 10.880*. Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm
- Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP 1/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo>.
- Brasil. (2008). *Parecer CNE/CEB 6/2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB 23/2008 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- Brasil. (2014). *Lei 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2015). *Resolução CNE/CP 2/2015* das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo>.
- Brasil. (2018). *Lei nº 13.632*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018>
- Cunha, L. A., & Góis, M. (1994). *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Di Pierro (2003). *Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*, São Paulo: Ação Educativa.
- Di Pierro, M. C. (2008). Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Educação Santa Maria*, 33 (3), 395-410, <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>
- Di Pierro, M. C. (2014). O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no
- Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI (58-77). <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>
- Di Pierro, M. C.; Ribeiro, E., & Vóvio, C.L. (2008). *Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, UNESCO. (28-30).
- Fávero, O., & Freitas, M. (2011). A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Revista Inter Ação*, 36 (2), 365-392.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. (3.a). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1980). *Conscientização teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia-Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio do Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P., & Faundez. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2011). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez.
- Galvão, M. P (1994). *1964: aconteceu em abril*. Natal: Edições Clima
- Germano, J. W. (1989). *Lendo e aprendendo: “a campanha de pé no chão”*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Germano, J. W., & Paiva, M. (2006). *Educação popular no Rio Grande do Norte: 1958-1960*. Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos, Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, Natal, n. 2, 3-16.
- Góes, M. (1991). *De pé no chão também se aprende a ler: 1961 - 64: uma escola democrática*. 2. ed. São Paulo: Cortez
- Góes, M. (2001). *Educação popular, campanha de pé no chão também se aprende a ler: Paulo Freire & movimentos sociais contemporâneos*. Natal: UFRN. www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/files/seminarios/mesa16-b.pdf
- Góes, M. (2002). Educação popular, campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire e movimentos sociais contemporâneos. In. P. Rosas (Org), *Paulo Freire e Transformação Social* (pp. 416-434). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Haddad, S. (2001). A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: V. M. Ribeiro (Org.), *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras* (pp. 191-199). Campinas, SP: Ação Educativa.
- Haddad, S. (2007). A ação de governos locais na educação de jovens e adultos, Ação Educativa, São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*. 12 (35), 198- 207.
- Haddad, S. (2007). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global
- Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. (14), 108-130.

- Henriques, R. (2006). Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In: R. Henriques, R. P. Barros & J. P. Azevedo (Orgs), *Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação* (pp. 13-58). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Ireland, D. T. (2009). Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, (82), 43-57.
- Ireland, T., & Spezia, C. H. (2014). *Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO/MEC.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Mezirow, J. (1991). Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning. In: Mezirow, J. et al. *Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2013). Visão Geral sobre a aprendizagem transformadora. In K. Illeris. (Org.) *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Oliveira, A. L. (2015). A autonomia na aprendizagem e a educação e aprendizagem ao longo da vida: a importância dos fatores sociológicos. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. 20 (11), 165-188. <http://periodicos.uesb.br.php/práxis>.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. (12), 59-73. <https://portuguesilha.files.wordpress.com/2008/05/kohlp-jovens-e-adultos-como-sujeitos-de-conhecimento-e-aprendizagem.pdf>
- Oliveira, M. K. (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras* (pp. 15 - 43). São Paulo: Mercado de Letras.
- Paiva, M. M. (2009). *Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1959-1966)*. Brasília: Liber Livro Editora.

- Paiva, J., & Machado, M. M.; Ireland, T. (2007) Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Paiva, J., Machado, M. M., Ireland, T. (orgs). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Paiva, V. P. (1982). *MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III*. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades. 23-24.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Pinto, M. L. L. (1989). *Escolas Radiofônicas: Ação Política e Educativa da Igreja Católica no Rio Grande do Norte (1956 – 1961)*. Natal. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Pinto, J. M. R. (1995). A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. *Paidéia*. 8-9 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1995000100007>.
- Porcaro, R. C. (2011). *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Porcaro, R. C. (2013). A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras, 3, (5), 50-66. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>
- Relatório Síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)*. (2006). Recife: Universidade Federal de Pernambuco. <http://www.nedeja.uff.br/index.php/biblioteca>
- Ribeiro, L. L. (2013) *formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Soares, L. J. G. (2001). As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: V. Ribeiro (Org.), *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras* (pp. 201-224). São Paulo: Ação Educativa.
- Soares, L. J. G. (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP & A.
- Soares, L. J. G. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Revista Educação em Revista*. (47) 83-100 <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Soares, L. J. G., & Simões, F. M. (2005). A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 29 (2), 25-39.
- Soares, L. J. G., & Soares, R. C. e. S. (2014). O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: Constituição e organização de propostas de EJA. *Education Policy Analysis Archives*. 22 (66).
- Soares, L. J. G., & Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação Em Revista*, 32(4), 251–268. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>
- Soek, A. M. (2009). *Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos*. Curitiba: Ed. Positivo.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (2005). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (2010). *Marco de ação de Belém*. Conference: International Conference on Adult Education, Belém do Pará, Brazil, 2009, 6th. Brasília. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>
- Vóvio, C. (2015). O currículo na EJA. In: R. S. G. Lugli (Cord.), *Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social Módulo 3-*

Estratégias Político-Didático-Pedagógicas para EJA (pp. 9-14). São Paulo:
Editora Universidade Federal de São Paulo. <http://comfor.unifesp.br>

Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 - Questionário para os/as professores/as da EJA

Questionário para os/as Professores/as da EJA

O presente questionário está inserido no Projeto de Investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal. Este projeto está sendo desenvolvido por Tatiana Rachel Andrade de Paiva, sem financiamento, sob a orientação do Professor Doutor Luís Alcoforado e tem como principal objetivo compreender quais as especificidades da Educação de Jovens de Jovens - EJA na perspectiva de professores que atuam nesta modalidade de ensino, em escolas públicas estaduais e municipais, do Estado do Rio Grande do Norte.

Sua participação é muito importante para concretização deste projeto, por favor, se possível, colabore respondendo ao questionário em anexo. Agradecemos antecipadamente e garantimos-lhe, desde já, o anonimato de sua identidade, e que as informações aqui expostas serão utilizadas somente para a finalidade dos objetivos da pesquisa.

Coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos através do e-mail: ttnpaiva@gmail.com.

Muito obrigada!

*Obrigatório

Seção sem título

1. **Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa. Você aceita participar desta pesquisa? ***

Marcar apenas uma oval.

Aceito

Não aceito *Pare de preencher este formulário.*

Página sem título

2. 1. **Sexo ***

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. 2. **Idade ***

4. 3. **Qual o grau de formação? ***

Marque todas que se aplicam.

Ensino Médio

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

5. 4. Você possui algum curso de formação de professores/as (atualização, treinamento, capacitação etc) voltado para o trabalho com alunos/as jovens e adultos/as? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. 4.1. Se respondeu SIM, qual o nome do curso? Qual a instituição que o ofertou? Em que ano você o concluiu?

7. 5. Há quanto tempo você trabalha na EJA? *

8. 6. A instituição em que você ensina na EJA é da Rede Municipal ou Estadual? *

Marque todas que se aplicam.

- Municipal
 Estadual

9. 7. Como a EJA é tratada na instituição de ensino em que você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- Não importante
 Pouco importante
 Importante
 Muito importante

10. 8. Quando você iniciou sua carreira docente, ensinar na EJA foi sua primeira opção? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. 9. O que o/a levou a optar pelo trabalho na EJA? *

12. 10. Você gosta de ensinar na EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Não gosto
- Gosto um pouco
- Gosto
- Gosto muito

13. 11. Refira algumas vantagens que você encontra em seu trabalho que o/a levam a gostar da EJA. *

14. 12. Quais os principais desafios no trabalho com a EJA? *

15. 13. Você atua em outra/s modalidades de ensino além da EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. 13.1. Se respondeu SIM a pergunta anterior, em que modalidades de ensino você atua?

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Técnico/Profissionalizante
- Ensino Superior
- Pós - Graduação

17. 14. Você considera que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA é diferente dos níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) ? *

Marcar apenas uma oval.

- Igual
- Ligeiramente diferente
- Diferente
- Completamente diferente

18. 15. Na sua opinião os/as professores/as da EJA precisam ter conhecimentos diferenciados dos/as demais professores/as? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

19. 16.1. Se respondeu SIM, indique alguns conhecimentos que você considera serem necessários aos/as professores/as da EJA

20. 17. Cite características que você considera serem necessárias para se ser um/uma bom/boa professor/a da EJA: *

21. 18. Para você o que significa ser professor/a da EJA? *

22. 19. Na sua opinião, é importante uma formação específica em educação de jovens e adultos para os/as professores/as que ensinam na EJA? *

Marcar apenas uma oval.

Nada importante

Um pouco importante

Importante

Muito importante

23. 20. Dos conhecimentos que você adquiriu acerca da EJA quais os que mais contribuíram em sua atividade docente? *

Marcar apenas uma oval.

Os que aprendeu em FORMAÇÃO

Os aprendeu na PRÁTICA

24. 21. Você conhece alguns/as autores/as e/ou modelos teóricos que possam contribuir com o seu trabalho na EJA? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. 21.1. Se respondeu SIM a pergunta anterior, cite os autores e/ou modelos teóricos que você conhece?

26. 2 *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. 20.1. Se respondeu SIM a pergunta anterior, quais modelos teóricos você utiliza em sua prática na EJA?

28. 22. Na sua opinião, quais as características específicas dos/as alunos/as da EJA? *

29. 23. O que você considera ser mais importante ensinar aos/as alunos/as na EJA? *

30. **24. O que você considera ser o maior contributo que a EJA pode dar para a vida das pessoas? ***

31. **25. O que você pensa sobre a atual situação da EJA? ***

32. **26. Em sua opinião qual será o futuro da EJA? ***

33. **27. Que sugestões de melhoria você daria para EJA? ***

Powered by
 Google Forms

Anexo 2 - Matriz de Categorias

O que levou os/as professores/as participantes a trabalharem na EJA. Motivações:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Conveniência <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidade/necessidade de trabalho ▪ Trabalhar à noite ▪ Proximidade escola/ residência ▪ Complementar carga horária ▪ Insatisfação com o ensino regular ▪ Falta de opção ○ Interesse na modalidade de ensino <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação com a EJA ▪ Desafio profissional
Vantagens de trabalhar na EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Características dos/as alunos/as <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse em aprender/Dedicação ▪ Maturidade/Independência ○ Características do trabalho na EJA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir para a vida das pessoas ▪ Partilhar saberes ▪ Trabalhar no turno noturno
Desafios do trabalho na EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Desafios relativos às características dos/as alunos/as <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evasão ▪ Juvenilização da EJA ▪ Desmotivação ▪ Estudantes trabalhadores/as ▪ Baixa autoestima ○ Desafios relativos às características da prática docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias diferenciadas de ensino ▪ Capacitação docente ○ Desafios relativos às características da modalidade de ensino EJA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desvalorização da EJA ▪ Falta de investimento
O que significa ser professor/a da EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Representações relativas aos/as alunos/as <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer a diferença na vida das pessoas ▪ Motivador/a ▪ Modelo/Referência ○ Representações relativas ao trabalho docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediador/a de aprendizagens ▪ Aprendiz ▪ Professor/a com perfil diferenciado ○ Representações relativas à sociedade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidade social
Características necessárias para ser um/a bom/boa professor/a da EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Características relativas às competências socioemocionais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Paciente ▪ Motivador/a ▪ Atencioso/a

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprometido/a ○ Características relativas às competências profissionais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio de conteúdo ▪ Capacitado/a ▪ Conhecedor da realidade da EJA
Conhecimentos necessários aos/as professores/as da EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Características dos/as alunos/as ○ Métodos de ensino específicos ○ Características da EJA ○ Domínio/Adequação dos conteúdos ○ Realidade/Necessidades dos/as alunos/as
Características dos alunos da EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Características socioeconômicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhadores/as ▪ Socialmente excluídos/as ○ Características pessoais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Histórico de fracasso escolar ▪ Defasagem série-idade ▪ Baixa autoestima ▪ Conhecimentos de mundo
O que é mais importante ensinar aos/as alunos/as da EJA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Conteúdos Atitudinais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar os conteúdos às suas práticas cotidianas ▪ Reflexão crítica ▪ Autonomia/Emancipação ▪ Participação social ○ Conteúdos Procedimentais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de leitura e escrita ▪ Competências profissionais ○ Conteúdos Conceituais <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos básicos
O maior contributo que a EJA pode dar para a vida das pessoas
<ul style="list-style-type: none"> ○ Nível pessoal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusão dos estudos ▪ Emancipação ▪ Aprendizado/conhecimentos ▪ Autoestima ▪ Competências ○ Nível profissional <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualificação ▪ Trabalho ○ Nível social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercício da cidadania
Situação atual da EJA

<ul style="list-style-type: none"> Aspectos negativos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de investimento ▪ Desvalorização ▪ Precariedade ▪ Fechamento de turmas ▪ Inadequação a realidade dos alunos ○ Aspectos positivos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avanços/melhorias ▪ Interesse por parte dos/as professores
<p>Expectativas quanto ao futuro da EJA</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Pouco expectante <ul style="list-style-type: none"> ▪ Risco de Extinção ▪ Redução do número de alunos/as ▪ Aumento da Juvenilização ○ Expectante <ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorias na formação/Práticas pedagógicas ▪ Continuidade/Expansão ▪ Valorização/Investimento
<p>Sugestões de melhoria para EJA</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Melhorias relativas ao ensino e aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação docente ▪ Recursos didáticos/ ▪ Pedagógicos ▪ Flexibilização do tempo/ espaços de aprendizagem ▪ Currículo ○ Melhorias na estrutura e organização <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visibilidade/Valorização ▪ Investimentos ▪ Integração a Educação Profissional ▪ Ampliação da oferta ▪ Adequação oferta/demanda

