

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA NO IFGOIANO



LUCIANNE OLIVEIRA MONTEIRO ANDRADE
RICARDO SANTOS DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)


**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano
Campus
Ceres


EDITORA
SCHREIBEN

LUCIANNE OLIVEIRA MONTEIRO ANDRADE
RICARDO SANTOS DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA NO IFGOIANO



EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Ijeab - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724 A formação continuada para a EJA no IFGoiano. / Organizadores: Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, Ricardo Santos de Almeida. – Itapiranga : Schreiber, 2022.
106 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-014-5 [versão digital]
ISBN: 978-65-5440-015-2 [versão impressa]
DOI: 10.29327/570133
1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos - políticas públicas.
3. Professor - formação. I. Título. II. Andrade, Lucianne Oliveira Monteiro. III. Almeida, Ricardo Santos de.

CDU376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Ricardo Santos de Almeida</i>	
O PERFIL E A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA.....	9
<i>Adilson Bicudo da Rocha</i>	
<i>Daniel da Costa Severo</i>	
<i>Elisângela Celimar da Silva</i>	
<i>Fernanda Georgia Passos Parrião</i>	
<i>Kárita Parreira de Paula</i>	
<i>Lucianne Oliveira Monteiro Andrade</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA E O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL.....	26
<i>Andressa Viana Soares</i>	
<i>Lanna Vanessa Silva Rodrigues</i>	
<i>Lorrana Beatriz de Jesus Carvalho</i>	
<i>Maria Raquel Martins da Silva Brandão</i>	
<i>Thais Carvalho Bernardes</i>	
<i>Lucianne Oliveira Monteiro Andrade</i>	
A IDENTIDADE DA EJA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEUS SUJEITOS.....	43
<i>Brunielly Ferreira de Aguiar</i>	
<i>Daianny de Souza da Mota</i>	
<i>Edson Donizeti Marra Junior</i>	
<i>Levi Júnio de Camargo</i>	
<i>Lucianne Oliveira Monteiro Andrade</i>	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEIOS QUE PERMITEM AS CLASSES SOCIAIS MAIS BAIXAS A CHEGAREM AO CONHECIMENTO.....	61
<i>Deise Guedes Barbosa</i>	
<i>Marilane Domingos de Deus</i>	

Rafael Oliveira Silva
Veronica Rodrigues Mendes
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

EJA, SUAS PECULIARIDADES OU DIVERSIDADE DE
SEU PÚBLICO.....71

Bruna de Almeida Ribeiro Ferreira Borges
Deborah de Almeida Ferreira Oliveira
Fabiana Cristina da Silva França
Regina Geralda Amorim Vieira
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

EJA E A LUTA DAS MULHERES:
LEIS QUE ASSEGURAM SEUS DIREITOS.....86

Nikaele Sousa Moreira
Lara Dalila Lima Ferreira
Marco Elias Ribeiro Silva
João Marcos Ribeiro Silva
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

SOBRE OS ORGANIZADORES.....100

SOBRE AUTORAS E AUTORES.....101

APRESENTAÇÃO

Os estudos acadêmico-científicos que constituem o livro *A formação continuada para a EJA no IFGOLANO*, foram desenvolvidos a partir de leituras e discussões realizadas durante a disciplina *Formação para a EJA* ministrada pela Professora Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, no curso de Pós-Graduação *lato sensu* Formação de Professores e Práticas Educativas (FPPE). Tais estudos objetivam-se dialogar sobre a importância da articulação teórico-integrativa de elementos sociopolíticos que confluem para a compreensão da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) garantindo por meio destas reflexões o entendimento sobre os direitos educativos dos discentes nela matriculados cuja população que a acessa tem quinze anos ou mais e, por motivos diversos, não tiveram acesso ou interromperam seus estudos antes de concluir a Educação Básica.

No capítulo 1 intitulado *O perfil e a diversidade dos sujeitos da EJA* sob a autoria de Adilson Bicudo da Rocha, Daniel da Costa Severo, Elisângela Celimar da Silva, Fernanda Georgia Passos Parrião, Kárita Parreira de Paula e Lucianne Oliveira Monteiro Andrade tem por objetivo evidenciar a resistência discente na continuidade dos estudos e a diversidade do público matriculado em diferentes instituições escolares acessando EJA enquanto modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica dando ênfase ao ingresso e permanência de discentes LGBTQIAPN+ que por adversidades socioeconômicas retornam às salas de aula.

A investigação referente aos aspectos históricos da EJA no Brasil é problematizada em ordem cronológica no capítulo 2 intitulado *Políticas públicas da EJA e o contexto histórico de exclusão social no Brasil*, sob a autoria de Andressa Viana Soares, Lanna Vanessa Silva Rodrigues, Lorrana Beatriz de Jesus Carvalho, Maria Raquel Martins da Silva Brandão, e Thais Carvalho Bernardes e contribui para que possamos compreender diferentes dinâmicas socio-históricas que contribuíram para a luta pela justiça social que garantiu a institucionalidade da EJA a partir de 1996 e os processos de exclusão da modalidade de educação em documentos normativos e legislativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

que evidenciam dificuldades para a operacionalização da EJA enquanto política educacional no Brasil.

No capítulo 3 intitulado *A identidade da EJA na perspectiva do processo ensino-aprendizagem de seus sujeitos*, sob a autoria de BrunIELLY FERREIRA DE AGUIAR, Daianny de Souza da Mota, Edson Donizeti Marra Junior, Levi Júnio de Camargo e Lucianne Oliveira Monteiro Andrade tem por objetivo evidenciar a missão da EJA arquitetada a partir de três pilares – função reparadora, função equalizadora e função qualificadora – corroborando por uma educação com qualidade a partir do entendimento sobre a especificidade da formação de professores e do ensinar-aprender jovens, adultos e idosos respeitando-se suas características e valorização do espaço escolar como espaço cultural de aprendizagens trilhando pela superação do analfabetismo ou infantilização das práticas docentes na EJA. Além disso, é evidenciado o *modus operandi* dos métodos de alfabetização a partir de Freire e Ferreiro contribuindo para a superação das problemáticas educacionais no Brasil trilhando por uma educação transformadora cujas aprendizagens sejam realmente significativas para os discentes.

As desigualdades socioespaciais são evidenciadas no capítulo 4 intitulado *Educação de jovens e adultos: meios que permitem as classes sociais mais baixas a chegarem ao conhecimento*, sob a autoria de Deise Guedes Barbosa, Marilane Domingos de Deus, Rafael Oliveira Silva, Veronica Rodrigues Mendes e Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, que tem por objetivo problematizar as diferentes problemáticas que permeiam as dificuldades do acesso à educação no Brasil, desde a formação econômica e territorial e as tramas institucionais que buscam mitigar os altos indicadores de analfabetismo ainda existentes na contemporaneidade. São explicitadas as políticas públicas que se utilizam de diferentes metodologias bem como os entraves às mesmas e os diferentes processos sócio-históricos que invisibilizam a educação como fonte transformadora de vida e contribuíram para a continuidade de práticas sociais que aprofundam as mazelas sociais.

O respeito à diversidade dos discentes da EJA são defendidos ao longo do capítulo 5 intitulado *EJA, suas peculiaridades ou diversidade de seu público*, sob a autoria de Bruna de Almeida Ribeiro Ferreira Borges, Deborah de Almeida Ferreira Oliveira, Fabiana Cristina da Silva França, Regina Geralda Amorim Vieira e Lucianne Oliveira Monteiro Andrade.

Os autores objetivam-se por analisar os diferentes processos e contextos que contribuíram para que o perfil dos discentes da EJA fosse institucionalizado como se encontra na contemporaneidade e a seguridade dos sistemas de ensino na oferta da modalidade respeitando-se as características específicas do público que busca seu acesso oportunizando para tal a valorização de elementos do cotidiano diretamente relacionado às disciplinas nela ministradas. Neste capítulo são valorizados e analisados o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa de Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância (EJAtec), as mulheres em privação de liberdade e as dificuldades que outras mulheres tem em relacionar estudo-trabalho-família resistindo coletivamente evidenciando a EJA como modalidade acolhedora que promove reflexões críticas proporcionando novas visões de mundo permeando-se nela a prática da inclusão.

E por fim, no capítulo 6 intitulado *EJA e a luta das mulheres: leis que asseguram seus direitos*, sob a autoria de Nikaele Sousa Moreira, Lara Dalila Lima Ferreira Mendes, Marco Elias Ribeiro Silva, João Marcos Ribeiro Silva e Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, continua o debate sobre o retorno das mulheres à escola a partir da modalidade EJA problematizando os diferentes problemas que contribuíram para as desistências de discentes, tais como: a necessidade da sobrevivência a partir da venda da força de trabalho para a manutenção da família, gravidez na família, etc. Além disso, são evidenciados os objetivos de retorno alicerçando-se em legislações educacionais brasileiras como a Lei n. 13.632/2018 oportunizando aquisição de novos conhecimentos que contribuem para a requalificação profissional, realização pessoal ou mesmo a emancipação do patriarcado.

As problematizações contidas nos estudos deste livro corroboram para (re)pensarmos nossas práticas docentes contribuindo para que todos os que estejam no processo de ensino-aprendizagem sejam mais, como nos inspira Paulo Freire contribuindo por uma consciência de si, consciência do mundo, o esperar, o lidar com as diferenças – aprendendo quem somos, estarmos sendo e humildade, identidade cultural, o ser político – a não neutralidade, e sonho. Estes elementos encontram-se diretamente relacionados nos capítulos desta obra e contribuem por um olhar dialógico sobre a EJA.

Por fim, agradeço pelo convite e oportunidade de participar deste

projeto de publicação, pois compartilhamos do compromisso com a EJA e a Formação de Professores em Goiás e Alagoas.

Maceió/AL, 2022.
Prof. Dr. Ricardo Santos de Almeida.

O PERFIL E A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS DA EJA

Adilson Bicudo da Rocha

Daniel da Costa Severo

Elisângela Celimar da Silva

Fernanda Georgia Passos Parrião

Kárittha Parreira de Paula

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Introdução

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010 afirma que 43% da população com 15 anos ou mais não concluiu o Ensino Fundamental no Brasil. Outro levantamento realizado, em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta dados relevantes sobre a redução do número de matrículas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CATELLI JÚNIOR *et al.*, 2013).

Evidencia-se por um lado o elevado número de evasão e desistência e por outro lado uma reduzida quantidade de pessoas que demandam por um retorno aos estudos. Catelli Júnior *et al.* (2013) consideram que o currículo escolar da EJA não é atraente, não leva em conta os contextos de vida dos alunos e que esses sujeitos esperam por melhores condições para concluírem o ensino básico.

A problemática que este estudo pretende elucidar vai de encontro à necessidade de verificar por meio de revisão de literatura, quais são os principais sujeitos da EJA e como eles estão inseridos nos contextos atuais das escolas. Tendo como principal hipótese o aumento na procura por essa modalidade por um público mais jovem, divergente daquele público adulto e idoso que por décadas abarcava quase a totalidade dos alunos da EJA.

Em razão da problemática apresentada, o presente capítulo tem como objetivo realizar um levantamento e apresentação dos perfis que estão em ascensão na EJA, sobretudo os jovens e sujeitos LGBTQIAPN+¹. Para alcançar esse objetivo utilizou-se de pesquisa de revisão de literatura e documental, o método é qualitativo quanto às descrições e informações apresentadas. Além disso, optou-se também por apresentar o relato de experiência de um dos autores do texto, que ainda jovem retornou aos estudos por meio da modalidade EJA.

Este capítulo está subdividido em duas partes principais, a primeira aborda o histórico, o perfil, a demanda, a motivação e o reconhecimento dos sujeitos da EJA. A segunda trata sobre a diversidade de sujeitos na EJA, o perfil dos jovens e do público LGBTQIAPN+ que buscam essa modalidade de ensino, e traz também um relato de experiência de um dos autores que concluiu sua formação na EJA. Por fim, as considerações finais sobre a temática e sua importância para políticas públicas futuras de inserção desse novo público emergente que precisa ser inserido e acolhido na modalidade de ensino de jovens e adultos.

Histórico dos Sujeitos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de Ensino Fundamental e Médio, criada com o objetivo de atender jovens, adultos e idosos, que por falta de oportunidade ou necessidade, não conseguiram concluir as etapas da Educação básica na idade apropriada. Possibilita a oportunidade de desenvolvimento da consciência crítica, habilidades e competências, a somar com o acesso à informação e direitos tornando – os assim como sujeitos participativos na sociedade. Ramos e Brezinski (2014, p. 9) explicam que “a educação nos oferece condições para a crítica [...] dos direitos individuais e coletivos e prepara o indivíduo para interagir politicamente, exercendo a condição transformadora do conhecimento”.

Ramos e Brezinski (2014) destacam que a prática da educação para jovens e adultos teve seu início com os Jesuítas, que ensinavam por meio da religião, no período colonial, desenvolvida desde a colonização

1 LGBTQIAPN+ sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. Fonte: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiapn>.

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

A partir de 1980, a EJA ganha destaque legal, como política social e caráter inclusivo. Em relação aos marcos legais e a legislação atual, que regem a EJA, dispomos dos seguintes documentos: a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); o Parecer n. 11/2000; a Resolução n. 01/2000 e a Resolução n. 3/2010, o que comprova que a formatação da EJA é relativamente recente, merecendo destaque e relevantes discussões atuais (RAMOS; BREZINSKI, 2014, p. 35).

Refletir a respeito da Educação de Jovens e Adultos faz questionar o público-alvo que se encontra nesta modalidade de ensino: Quem são esses sujeitos? Qual a história de vida que eles trazem? Qual ou quais os motivos que os impediram de estudar? São incontáveis as respostas para essas perguntas, o que leva a perceber e destacar a heterogeneidade desses sujeitos. Assim, Paiva (1983, *apud* SILVA, 2017) expressa:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (p. 23).

Portanto, esse público é formado por jovens e adultos, protagonistas de suas histórias e carregados de experiências vividas em seu trajeto existencial até a EJA. Eles representam elementos humanos distintos.

São jovens, adultos e idosos, homens, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, Brancos, Pretos, Indígenas que entram na EJA com crenças e valores outrora construídos. Cada um com valores éticos e morais, entretanto, estão em busca de um mesmo objetivo: concluir o ensino regular.

Destaca-se também um outro grupo, que em sua maioria busca a alfabetização. São os alunos da EJA que moram na zona rural que se diferenciam por não terem tido a oportunidade de estudar devido às horas de trabalho braçal na roça ou no campo desde a infância. Esses vivem um desafio cotidiano, vencem o cansaço do dia de trabalho rural para encarar a sala de aula sabendo que no dia seguinte terá que acordar cedo para realizar todo o trabalho do campo.

Vale frisar também, a parcela feminina da EJA, composta em sua maioria por mulheres que de certa forma foram obrigadas a deixar a escola em consequência de tais motivos: primeiro, o acesso à escola era impedido, segundo, por ter o trabalho como prioridade e terceiro, e o mais desditoso, por ser predominante a ideia de que a mulher não deveria ser letrada, preconceito tão enraizado nas antigas culturas que até mesmo as próprias mulheres não notavam o acesso à educação como um direito, independente de gênero, cor ou classe social, Louro (2004) aborda essa temática em seu texto.

É necessário destacar a importância de conhecer o perfil desses indivíduos para que a instituição de ensino onde é ofertada a modalidade, tenha condições de ofertar uma educação que atenda a realidade desses sujeitos considerando todo o contexto em que está inserido, considerando a riqueza social e cultural de cada um, levando em conta também o fato de a escola não ser o único local de aprendizagem, devendo considerar também os demais espaços formativos: comunidade, família, igreja entre outros, onde é possível participar e construir saberes e aprendizagem que compõem a formação informal.

Perfil, demanda e motivação dos Sujeitos da EJA

O direito à educação e a oferta plena da mesma é relativamente recente, entretanto a permanência da criança/adolescente bem como seu seguimento é um problema que sempre assombrou a educação brasileira

em face da diversidade e desigualdade socioeconômica da população.

Após a evasão, quando esse aluno retorna à escola, doravante na modalidade adequada para jovens e adultos que tiveram um hiato escolar, no quadro geral as motivações do regresso também estão alinhadas às questões socioeconômicas que como avalia Marx compõe a Infraestrutura e, portanto, refletem a superestrutura da nossa sociedade, mas amiúde, quais as motivações concretas e abstratas que encaminha esses sujeitos à escola? O que eles almejam neste reingresso? Diante disso as ciências humanas se debruçam para entender esses fenômenos e a pesquisa qualitativa é fundamental para uma percepção para além das estatísticas, para além de dados quantitativos, números, mas para um diagnóstico humanizado e humanizador desses sujeitos.

É um unísono entre os estudiosos dessa área como Arroyo (2001) que atesta que a modalidade EJA é caracterizada por negações, talvez não do direito mas dos meios para a permanência e sequência no ensino regular, e essa negação há de ser corrigida neste segundo momento portanto, é preciso compreender de perto a natureza tão específica desta modalidade de ensino que é tão peculiar e sensível de uma massa de sujeitos que contam com ela para se inserirem socialmente no mundo do conhecimento formal, seja do ponto de vista da educação fabril e voltada para atender demanda do mercado, mas principalmente para o aspecto mor que a educação tem que é humanizar.

Os adultos da EJA, são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de vivência e experiências da produção da existência. São trabalhadores que estudam, já que a maioria trabalha até 40 horas semanais, ganham um salário-mínimo e, portanto precisam de uma modalidade especialmente adaptada ou flexibilizada para suas especificidades, nesse sentido percebemos a modalidade EJA como inclusiva por natureza.

E quanto ao termo inclusivo, ele está além de seu conceito aplicado a uma necessidade de adaptação às demandas exigidas, seja para uma adequação ou flexibilização que se faça preciso, é bem mais que isso. Há de ser inclusiva, no sentido de aproveitar, usufruir, ressignificar o saber que estes sujeitos trazem, que já têm seu lugar no mundo concreto, trazem consigo uma ciência que vai além do senso comum ou meramente empírico. Sendo o conhecimento efetivo de suas vivências, soluções de problemas,

desafios, inserção no mundo do trabalho. Experiências consolidadas são saberes que podem e devem ser aproveitados na vivência escolar, não devem ser subestimado no mundo letrado, é justamente esses saberes que podem ser elementos cruciais no processo de dinamizar a proposta da EJA.

O sujeito trabalhador educando, é o que mais necessita dessa abordagem pedagógica autocrítica, construtora e edificante porque ele já é um sujeito economicamente ativo, peça motora da nossa sociedade, um *homo faber* que precisa de muito mais que um diploma, mas seguramente de informações e uma formação que ao mesmo tempo o torne consciente de seu valor já existente na sua trajetória de vida, como também de seu papel e capacidade de agente transformador da própria realidade.

Enxergar os indivíduos para além da dinâmica de um modelo escolar é para Arroyo (2005, p. 42) “superar essas expectativas e incertezas que os jovens e adultos trazem quando voltam aos estudos, à flor da pele”. Vencendo assim, os paradigmas negativos fossilizados do imaginário sobre a educação para jovens e adultos como um estepe, mas como um importante e válido meio de humanizar-se através da educação.

Reconhecimento dos Sujeitos da EJA

O direito à educação não se reduz em apenas estar na escola, mas sim em aprender, e aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para assim se libertar daqueles que o oprimem, para tanto, é necessário considerar o conhecimento dos sujeitos oriundos da EJA, que em geral possuem considerável experiência de vida, já que aprenderam diferentes coisas em diferentes contextos pela necessidade que a vida lhes impõe, como nos traz Freire (1987).

Estes alunos têm conhecimento, ainda que inadequados do ponto de vista escolar, daquilo que se discute em sala de aula, afinal, se para uma criança, que possui uma experiência de vida menor, este conhecimento é de grande relevância para a aprendizagem e motivação, não seria diferente para um jovem ou adulto que está na sala de aula como estudante.

Franzi (2010, p. 2) explica que “não é tarefa fácil o reconhecimento do sujeito jovem e adulto que tem pouca ou nenhuma inserção no mundo escolar como um sujeito que possui saberes”. Apesar disto, desconsiderar

esta realidade pode, não somente tornar o processo de aprendizagem menos efetivo, mas também, desmotivar os alunos, haja vista, que na EJA os objetivos não se limitam em grafar letras, símbolos e números, mas ir além, visto que os sujeitos envolvidos estão desejosos também da compreensão dos acontecimentos que estão à sua volta, de ações que vão dar significado às práticas sociais educacionais-culturais-políticas por eles vivenciadas.

Segundo Costa (2014) o ingresso a EJA está inteiramente relacionado aos sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização, visto que estes vivenciam a situação presente na EJA como a possibilidade de prosseguir os estudos. A fim de alcançarem realização pessoal, profissional, mudança na situação ocupacional ou ingressar no ensino superior, contudo, os motivos podem ser variados, como aprender a ler e escrever, para não ficarem sozinhos em casa (normalmente os idosos). Também para acompanhar algum filho ou neto, para conversar, lanchar/jantar, por acreditarem que futuramente podem conseguir um emprego melhor através da educação, ou mesmo pela socialização que acontece no ambiente escolar.

Para tanto, é necessária a valorização do conhecimento desses sujeitos, de modo a respeitar seus saberes construídos empiricamente, discutindo com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos, respeitando assim, o estudante como um ser capaz e um ser que sabe. Observa-se daí que o êxito da EJA depende também da escola respeitar os conhecimentos de seus alunos e suas experiências diárias. Assim, Freire (1987, p. 40) nos traz “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim, também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

É notório, que em algum momento de suas vidas os sujeitos que ingressam a EJA foram excluídos da escola, portanto, a EJA é um Elemento fundamental para fazer com que esses sujeitos acreditem e permaneçam para a conclusão de seus estudos. Nesse sentido, é necessário se ter um ambiente que possa acolhê-los, contrariando a exclusão um dia vivida por eles, portanto, a EJA tem a função reparadora e equalizadora, trazendo reflexos de efetiva transformação social, com possibilidade de se construir uma sociedade emancipada (NASCIMENTO, 2013).

Alves e Backes (2016), em pesquisa realizada com os alunos da EJA

no município de Sapiranga/RS, evidenciam que os motivos que os levam a voltar a estudar estão relacionados com questões econômicas, sociais e pessoais, permitindo inferir, que esses alunos carregam consigo uma bagagem de conhecimentos, diferentes histórias de vida, mas ao mesmo tempo entendem que não são sujeitos acabados, que vivem em um processo de construção. Assim, faz com que desacomodem o desejo de aprender mais, de conhecer coisas novas movimentando-os para sala de aula, onde o ato de aprender a ler e a escrever, pegar um ônibus, ir ao mercado, fazer compras, permite, portanto, que se eleve a autoestima dessas pessoas.

Portanto, a partir do momento em que o sujeito passa a ser autônomo nas suas decisões, nas suas escolhas, ele entende o seu papel de cidadão e compreende que pode transformar sua realidade.

Público LGBTQIAPN+ que buscam a EJA

Aos que pesquisam a EJA e os que trabalham diretamente com essa modalidade, é de fácil reconhecimento e identificação os vários tipos de sujeitos que buscam e frequentam essa modalidade por inúmeros motivos. Sabe-se que um público que tem grande evasão do processo educativo convencional é o das pessoas LGBTQIAPN+, principalmente as travestis e transexuais.

Conforme o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) citado por Catelli Júnior *et al.* (2013), 43% da população com 15 anos ou mais no Brasil não concluíram o ensino fundamental. Outro censo feito pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra que desde 2007 o número de matrículas na modalidade EJA está diminuindo. Os autores discutem esse contraponto que mostra por um lado uma crescente de população que não concluíram o estudo e por outro lado a baixa demanda por retorno aos estudos na modalidade EJA, consideram que o currículo escolar da EJA não é atraente, não leva em conta os contextos de vidas dos alunos e que esses sujeitos esperam por melhores condições para concluírem o ensino básico.

Catelli Júnior e Escoura (2016) trazem um levantamento sobre a inclusão de pessoas LGBTQIAPN+ na Educação de Jovens e Adultos. Mostram o grande processo de exclusão que essa população vive nos

espaços escolares e apresenta a necessidade de garantir estratégias para a inserção desse grupo na EJA. Os autores afirmam que o processo de criação da EJA está diretamente ligado à reivindicação histórica de sujeitos excluídos por grandes desigualdades sociais, sendo que o marco para o caráter inclusivo dessa modalidade de grande destaque foi a criação de políticas de superação das desigualdades educacionais formuladas e apresentadas durante a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Belém/PA em 2009.

Existem alguns grupos sociais que sofrem processos de invisibilidade histórica, em consonância é possível verificar que a escolaridade desses grupos é menor do que o da maioria da sociedade. Existem várias situações que hierarquizam e excluem por meio de discriminações sujeitos que fogem do padrão heteronormativo, desta forma Silva (2021) diz que são poucos os estudos que abordam e teorizam sobre esses sujeitos marginalizados na educação.

Desde a década de 1980, o público LGBTQIAPN+ tem emergido no cenário político do Brasil e exigido cada vez mais por seus direitos fundamentais. Abramovay *et al.* (2004 *apud* CATELLI JÚNIOR; ESCOURA, 2016) trazem dados da UNESCO de 2004, reconhecendo o ambiente escolar como hostil para pessoas LGBTQIAPN+ no Brasil. Na pesquisa “bater em homossexuais” aparece em 6º lugar como ações consideradas violentas, ficando atrás de usar drogas, portar armas e outros. Em 2015 os mesmos autores fizeram a pesquisa em grupos da EJA e do Programa Pro Jovem Urbano do ensino médio e chegaram aos resultados, onde 22,6% dos estudantes não querem uma pessoa LGBTQIAPN+ como colega. É importante salientar que a rejeição por travestis chega ser muito mais alarmante.

O despreparo dos docentes, a forma que lidam com as situações é fator primordial para redução das diferenças dentro de uma sala de aula. Assumir as responsabilidades específicas de ter alunas transexuais em sala de aula é o reconhecimento do mínimo papel esperado dos professores (FERREIRA; FERREIRA, 2012). As autoras também apontam em sua pesquisa que a falta de apoio familiar é outro fator importante associado a desistência dos estudos por parte das travestis e transsexuais. Essa não aceitação por parte das famílias também está relacionada à entrada na prostituição. Uma das travestis afirmou que não teve aceitação na família,

nem na igreja e que acreditava que na escola teria, por ser um ambiente com várias pessoas diferentes, mas não houve e por isso ela buscou por pessoas iguais a ela na rua.

Para um avanço significativo nas políticas que envolvem a EJA é necessário mapear o perfil e características dos sujeitos da EJA, afirmam Catelli Júnior *et al.* (2013). Um público que fica às margens até mesmo das pesquisas realizadas sobre a EJA são os LGBTQIAPN+. A violência que esse público sofre no período escolar, afasta cada vez mais travestis e transexuais das escolas, há uma falta de políticas públicas que aproximem esses sujeitos à EJA.

O ambiente escolar é mantenedor da heterosexia, “a construção dos corpos e subjetividades transgêneros [...] a desconstrução da lógica binária dos gêneros [...] desestabilizam e desajustam os espaços reguladores da norma”, conforme Santos (2018, p. 263). Dinis (2011 *apud* SANTOS, 2018) afirma que a homolebobitansfobia é tolerada na sociedade. O autor também reforça que as práticas educativas têm o poder de influenciar na construção de discursos sobre a sexualidade, sobre o que é ser homem ou mulher, e sobre os valores morais que envolvem o tema.

O propósito da EJA não pode ser igual aos modelos de organização da escola para crianças e adolescentes, não se deve refazer o percurso formativo, mas o objetivo precisa estar alinhado com as experiências de vida dos sujeitos da EJA. Para uma reformulação do currículo da EJA, no intuito de ficar mais atrativo é necessário considerar os conhecimentos e saberes dos sujeitos.

É preciso flexibilizar o formato das aulas para atender os individuais que estão inseridos no mundo do trabalho, expandir a sala de aula para o local específico, onde determinados sujeitos se encontram. Implementar políticas que criem condições para que os trabalhadores retornem aos estudos, e por fim realizar uma organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que atenda a comunidade local, que tenha foco no letramento como principal instrumento da EJA além do desenvolvimento e valorização do indivíduo (CATELLI JÚNIOR *et al.*, 2013).

Por fim, percebe-se um avanço e um retrocesso nas políticas de inclusão da EJA, por um lado a existência de mais visibilidade e discussão na mídia, por outro lado um boicote por meio de classes conservadoras que têm

influência direta na elaboração de documentos norteadores da educação no Brasil. Silva (2021) defende e sugere a inclusão de discussões sobre sexualidade e diversidade de gênero nos currículos, na educação continuada de professores, a uma ampliação de debates que envolvam o tema nas escolas.

Jovens que buscam a EJA: relato de experiência

Nesta parte, aborda-se a diversidade dos sujeitos da EJA por meio da relação entre a teoria e as experiências reais. A educação na modalidade EJA, tem sido uma opção não só para adultos, mas para jovens com idade entre 15 e 18 anos que em suma por algum motivo não conseguiram frequentar o ensino regular. Em muitos casos esses discentes têm um grande número de reprovações e são convidados a sair do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos, conforme apresenta Medeiros (2018).

O fracasso escolar e a permanência são alguns dos vários disparadores que fazem esses jovens ingressarem nessa modalidade de ensino, e também, de certa forma, a educação regular se configura excludente quando algum aluno não consegue concluí-la nos períodos regulares estabelecidos. Tendo isso como fator, esses jovens se veem obrigados a migrarem para sua única opção, o ingresso na EJA, para então poder concluir seus estudos (MEDEIROS, 2018).

Jovens de regiões periféricas são os que mais utilizam essa modalidade de ensino, pelas questões já mencionadas, e porque muitos têm que sustentar suas famílias ou se sustentar, trabalhando o dia todo. Para Berger (2009) experiências territoriais constroem esses sujeitos, conforme explica que:

Ao longo da trajetória territorial percorrida pelo sujeito, ocorrem diversas apropriações de espaço, mas algumas são significativas para a sua constituição como sujeito jovem da EJA, pois se configuram como pontos que, unidos, constituem suas territorialidades. Ou seja, há uma espacialidade que pode ter como fator preponderante em um dado momento, as identificações do sujeito, ou seja, as suas buscas. Em outro momento, o fator preponderante pode ser a sociabilidade (p. 6).

O ingresso na EJA, também tem o papel de realocar o indivíduo socialmente, para além da simples conclusão do ensino, seja do ensino fundamental ou médio, esses sujeitos com aprendizados adquiridos são capazes de se modificar socialmente e construir novas realidades através

da educação, novos rumos para suas vidas.

Diante de tudo que foi exposto até o momento, considerou-se necessária a apresentação de um relato de experiência de um dos autores do texto que concluiu seus estudos na modalidade EJA. Em 2013, aos 17 anos, recém-chegado em Novo Hamburgo/RS em busca de uma melhor qualidade de vida, o autor relata que precisou trabalhar para se sustentar e desta forma se matriculou no ensino regular no período noturno em uma escola da região, para concluir seus estudos. Em detrimento da homofobia sofrida no ambiente escolar, não se adaptou e acabou desistindo de frequentar a escola.

Berger (2009) relata que buscou conhecer outras escolas que ofereciam ensino regular na proximidade onde residia e até em bairros adjacentes, contudo, nenhuma oferecia um ambiente acolhedor. Após alguns meses, por indicação de uma amiga, foi conhecer o Colégio Marista São Marcelino Champagnat². Instituição privada, que oferecia bolsa para alunos no período noturno, tinha o programa EJA Champagnat e ainda disponibilizava transporte gratuitamente todos os dias.

Aprovado em processo seletivo para as bolsas, o autor, aos 18 anos, começou sua jornada no Ensino de Jovens e Adultos, em um ambiente com diversidade e pluralidade de sujeitos, acolhedor e formativo que era oferecido naquele colégio. O autor considera que a oportunidade que ele teve de estudar em uma instituição privada e que oferece condições de ensino para o público da EJA e LGBTQIAPN+, é uma realidade que chega a uma parcela mínima da população. Para Moreno (2008):

[...] o crescente rejuvenescimento do público de EJA parece inscrever-se no movimento de aumento do acesso à escolarização de parcelas cada vez maiores da população brasileira. Nos últimos anos, um número crescente de jovens têm se matriculado no ensino médio e no ensino superior, ainda que privado. Sendo assim, o fenômeno do rejuvenescimento dos estudantes de EJA se inscreve, muito provavelmente, na lógica da mobilidade social pela escolarização. Contudo, os jovens que buscam esta modalidade sentem a experiência escolar muito particularmente e dentro da dinâmica das demandas juvenis com todas suas diversidades (p. 8).

O autor que relata sua experiência, se inclui no que Moreno (2008)

2 Mais informações sobre o Colégio podem ser encontradas no site: <https://social.redemarista.org.br/colégio/eja-champagnat> (Nota dos autores).

discute em seu texto, a parcela jovem da população, crescente, que ingressa na modalidade EJA de ensino. O relatante diz que foi o único aluno jovem na época, os demais alunos eram todos pessoas adultas ou idosas, mas que essa pluralidade de sujeitos era o que diversificava e deixava mais interessante o aprendizado na EJA, ele considera isso uma particularidade positiva dessa modalidade.

Para além do ensino acadêmico, o autor relata que se sentiu acolhido por seus colegas e com eles aprendeu sobre a realidade da vida adulta e seus desafios. Considera que ainda existe muito preconceito por meio da sociedade com alunos que frequentaram a EJA, contudo, considera que o aprendizado foi muito maior que no ensino regular. Trata-se de uma educação humanizada, onde o centro das discussões parte da individualidade e assim podem-se desenvolver competências de sociabilidade. Berger (2009) diz que foi muito apoiado por seus colegas a continuar buscando conhecimento e que diante de vários colegas com idade avançada se sentiu inspirado a continuar se especializando. Para Bourdieu (2008 *apud* MEDEIROS, 2018):

[...] a juventude é construída socialmente através de lutas entre idade social e idade biológica, entretanto, a idade biológica pode ser manipulada socialmente, e nesse contexto a juventude pode ser definida em dois tipos com relação ao papel social dos jovens. Dentre as características destacadas por Bourdieu em relação aos dois tipos de jovens, há o primeiro tipo, que é caracterizado como o jovem trabalhador, que já se encontra no mercado de trabalho, e o segundo tipo é o adolescente (ambos na mesma idade biológica) estudante. De um lado um jovem com responsabilidades econômicas, e de outro um jovem sem esse tipo de responsabilidade. Voltando para o eixo educacional, o público de jovens da EJA é caracterizado como o primeiro tipo de jovem, entretanto, alguns fatores ao longo da trajetória desses jovens, fizeram com que nas turmas de EJA houvesse essa heterogeneidade, que aumenta cada vez mais (p. 22).

Berger (2009) conclui seu relato dizendo que a heterogeneidade nas salas de aula da EJA é que torna o ensino ao mesmo tempo prazeroso e desafiador. Destaca que estudar não depende de idade, e que os jovens na EJA só têm a ganhar em busca de seus sonhos de uma melhor qualidade de vida para si e para os seus. O autor considera que o principal fator que o motivou a permanecer na escola foi o acolhimento por parte dos gestores, professores e colegas.

Atualmente Berger (2009) reside em Goiânia/GO, onde continua sua trajetória acadêmica, é graduado em Tecnologia em Produção Cênica, pós-graduado em Docência Superior, licenciando em Dança e pós-graduando em Formação de Professores e Práticas Educativas, e Linguagem, Cultura e Ensino. Considera que a experiência na EJA foi enriquecedora para o seu desenvolvimento pessoal e, sobretudo para seu desenvolvimento enquanto cidadão que também tem direito de acesso à educação gratuita e de qualidade, independente da idade.

Considerações Finais

Buscou-se neste texto apresentar os perfis dos sujeitos que estão em ascensão na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo os jovens e pessoas LGBTQIAPN+. Como é possível notar pelas explanações aqui elencadas, a EJA é uma modalidade de ensino que percorre durante décadas vários perfis, tanto para o seu público, quanto para o currículo. Inicialmente com um projeto de alfabetização mecânica principalmente dos adultos e idosos, vem a necessidade de repensar o formato de ensino ora oferecido na EJA e então essa modalidade avança no sentido de entregar também pertencimento aos seus participantes.

Nos últimos anos, devido a questões socioeconômicas e culturais, o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA vem sofrendo alterações. A cada ano é crescente o número de jovens deixam os estudos pelos mais diversos motivos, aumentando a evasão dessa população no ensino regular. Outro perfil negligenciado na escola é o das pessoas LGBTQIAPN+, que além de deixarem os estudos por serem marginalizados nas escolas, ainda sofrem com preconceito da sociedade, da família e muitas vezes buscam por meio de sobrevivência o mercado informal ou da prostituição.

Em resposta à problemática apresentada para este estudo, sobre quais são os principais sujeitos da EJA e como eles estão inseridos, é possível confirmar a hipótese apresentada na introdução, onde verifica-se por meio das revisões de literaturas apresentadas e reafirmadas no relato de experiência do autor Daniel Severo, que existe sim um crescente número de um público mais jovem que demanda pela EJA nos últimos anos. O público de adultos e idosos ainda é predominante, como exposto ao longo

do texto, mas o público jovem está em ascensão.

Embasado nas apresentações teóricas aqui realizadas, recomenda-se aos leitores, pesquisadores e principalmente aos gestores envolvidos com as políticas públicas da EJA que tenham atenção especial para esse público emergente. Existe uma necessidade constante de reformulação dos currículos e das práticas nessa modalidade. O perfil mais jovem tem necessidade de flexibilização dos horários, pois muitos trabalham no período noturno, às vezes não conseguem participar por terem que cuidar de seus familiares, filhos e outros durante o período noturno. A experiência do ensino híbrido, adquirido durante o período da pandemia de Covid-19, talvez possa ser utilizada para adaptação das práticas na EJA. Por outro lado, o perfil LGBTQIAPN+ tem necessidade de se sentir acolhido em sala de aula, precisa ter sua realidade respeitada e que existam mais debates que combatam qualquer tipo de preconceito de sexo e gênero nas escolas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a comunidade científica e para além dela, que mais debates e textos possam ser escritos e realizados sobre a temática. Há muito, ainda, o que se pesquisar sobre a diversidade dos sujeitos da EJA e assim possibilitar uma melhor qualidade do ensino oferecido a eles. Apresentou-se aqui apenas um ensaio inicial sobre o tema, sendo necessário um estudo mais complexo, talvez subdividido para cada perfil de sujeitos, a fim de melhor explorar suas particularidades.

Referências

ALVES, Cíntia Fabiana de; BACKES, Dalila Inês Maldaner. Educação de jovens e adultos – EJA: um olhar para os alunos dessa modalidade de ensino. **Revista Prâksis**, vol. 1, 2016, Janeiro-Junho Centro Universitário Feevale Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5255/525553723007/525553723007.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias territoriais dos jovens da EJA**. 2009, 106 f. Orientação: Olga Celestina da Silva Durand. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: PPGE/UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92852>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CATELLI JÚNIOR, Roberto; ESCOURA, Michele. Sujeitos da diversidade: a agenda lgbt na educação de jovens e adultos. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 266-245, maio 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/357687/2/000384582100013.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021. DOI: 10.34024/olhares.2016.v4.524.

CATELLI JÚNIOR, Roberto; ESCOURA, Michele; GONÇALVES, Edneia; MAGNANI, Luiz Henrique; MATOS, Leonardo Luiz de; SERRÃO, Luis Felipe Soares. Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 162-186, set. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/231>. Acesso em: 20 out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.231>.

COSTA, Mariane. Os sentidos da eja nos percursos biográficos dos jovens. **Revista Teias**. v. 15, n. 35, p. 149-162, 2014. Educação continuada, currículo e práticas culturais. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1328>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERREIRA, Leyse da Cruz; FERREIRA, Maria José de Resende. Desafios da EJA: o espaço escolar para as transexuais e travestis. **Anais...** Vitória, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/gepss/article/view/3891>. Acesso em: 14 out. 2021.

FRANZI, Juliana. Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Entrelaçando Experiência e Educação. *In*: **33ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2010. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT18-6566--Int.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

MEDEIROS, Terezinha Cleide Ferreira de. **Experiências de jovens e expectativas de jovens estudantes: uma abordagem do processo de juvenilização da EJA**. Terezinha Cleide Ferreira de Medeiros - Areia, 2018. 45 f.

Orientação: Wilson José Félix Xavier. (Monografia de graduação)-U-FPB/CCA. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14772/1/TCFM19062019.pdf> Acesso em: 21 out. 2021.

MORENO, Gilberto Geribola. **Juventude e educação de jovens e adultos**. FEUSP, 2008. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/4143/FPF_PTPF_01_0800.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 out. 2021.

NASCIMENTO, Sandra Mara. **Educação de jovens e adultos eja, na visão de Paulo Freire**. Paranavaí-Paraná, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4489>. Acesso em: 20 out. 2021.

RAMOS, Elenita Eliete Lima; BREZINSKI, Maria Alice Sens. **Legislação educacional**. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.

SANTOS, Luciano Pereira. Percepções de discentes da EJA sobre homofobia. In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes (orgs.). **Gênero, diversidade sexual e educação**. Rio de Janeiro: Eulim, 2018. p. 239-274. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/01/Livro_G%C3%AAnero-Diversidade-Educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf#page=239. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, Francisca Veridiana Da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. 2017.

Orientação: Suelídia Maria Caçula. (Trabalho de conclusão de curso) – UFPB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, Jerry Adriani da. Educação de jovens e adultos - EJA, diversidade sexual, pessoas LGBT's e processos de socialização. **Anais...** Campinas, 2021. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/193>. Acesso em: 13 out. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA E O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

Andressa Viana Soares

Lanna Vanessa Silva Rodrigues

Lorrana Beatriz de Jesus Carvalho

Maria Raquel Martins da Silva Brandão

Thais Carvalho Bernardes

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Introdução

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil acompanhou os processos característicos de diferentes cenários políticos da história do país, marcada por conquistas e retrocessos desde o período colonial até o momento atual. O analfabetismo, que inicialmente era pautado em assuntos de interesse político, passou, com o tempo, a ser visto como conseqüente da diferença de classes e exclusão social e a educação de jovens e adultos tornou-se um meio transformador do sujeito e dessa realidade.

A modalidade da EJA tem particularidades frente a outros modos de ensino. Esse tipo de educação é caracterizado por acolher um público de fato heterogêneo em diversas perspectivas, como diferentes idades, experiências, culturas, trabalhos, intervalos de tempo sem ir da escola e a realidade de algumas pessoas que nem sequer tiveram a experiência do acesso à escola.

A presença dessas características e outras particularidades requer um olhar mais atento, sensível com essa comunidade, o uso de métodos diferentes dos convencionais no processo de aprendizagem, estratégias para uma educação conscientizadora, crítica e transformadora.

O presente texto aborda de forma sucinta alguns períodos históricos

da EJA acompanhados do surgimento das políticas públicas e dos direitos legais presentes na Legislação da categoria. O estudo apresenta, ainda, alguns dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o acesso e a evasão desse público das escolas juntamente com a reflexão sobre alguns dos fatores determinantes da exclusão de jovens e adultos do processo de desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, sua exclusão da participação efetiva em algumas questões importantes da sociedade a qual o sujeito está inserido.

Diante deste contexto, o objetivo da pesquisa é investigar alguns aspectos históricos da EJA em ordem cronológica de ensino, além de analisar as políticas educacionais e sua efetividade frente à realidade do cenário atual da educação no Brasil. E, nesse cenário, considerar a relevância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento constante do ser humano e a construção do conhecimento na luta pela justiça social. Desse modo realizou-se uma revisão bibliográfica exploratória, de cunho qualitativo, nas bases de dados do *Google Acadêmico*, *SciELO*; dentro do período de 2000 a 2021, além de livros e Leis utilizou-se como critério de inclusão: resumo, título dos artigos, monografias, entre outros.

Brasil colônia ao início da década de 1960

O primeiro registro da história da educação brasileira na Educação de Jovens e Adultos iniciou-se na ação dos padres Jesuítas, que até então tinham o intuito de propagação da fé. Porém, para levarem a palavras a outras pessoas, criaram uma rede educacional, organizada por meio de documentos chamados de *Ratio Studiorum*, sendo desenvolvida aos poucos por meio da expansão territorial da colônia (GRIGOLO, 2015).

Posterior ao período colonial e a prática de ensino dos jesuítas, houve um período em que, segundo Godoy e Marquez (2020), a educação foi considerada desnecessária social e economicamente. A necessidade de trabalhar, o trabalho pesado do campo e outros fatores como falta de escolas e profissionais contribuíram para o cenário descrito.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a primeira Constituição Brasileira de 1824 instituiu a garantia de educação primária de forma gratuita como direito de todo cidadão. Porém não teve grandes impactos

na educação. Ainda nesse mesmo pensamento, Poubel, Pinho e Carmo (2017) argumentam:

Porém, a referida Constituição não apresentou um referencial concreto de mudanças na garantia de uma educação para os cidadãos, porque em primeiro lugar no Império só era cidadão uma pequena parcela da população, pertencente à elite econômica e, em segundo lugar, porque o ato adicional de 1834 delegou a responsabilidade por essa educação básica às Províncias (p. 127).

A implantação da Lei Saraiva e da Constituição Republicana de 1891, restringiu dos analfabetos, o direito ao voto, num período em que sujeitos “iletrados” somavam aproximadamente 82% da população, como aponta Haddad e Di Pierro (2000). “A educação nesse período tinha caráter filantrópico e baseava-se na premissa de que os sujeitos que não detinham o conhecimento da linguagem escrita eram seres inferiores, incapazes e degenerados” (GODOY; MARQUEZ, 2020, p. 28).

Em 1920, surgiram diversos movimentos que foram promovidos pelos educadores buscando melhorias na qualidade educacional, além da quantidade de escolas. E a Revolução da década de trinta, entre 1930 e 1940, época de surgimento das indústrias, onde o mercado de trabalho começou a exigir especializações, iniciando nesse momento as políticas educativas (GRIGOLO, 2015).

Com o desenvolvimento do país entre a década de 1950 e 1960, o empenho na alfabetização de adultos objetivava transformar o analfabeto em eleitor apto. Esse objetivo contraria a compreensão de Freire, que diz que a educação não é apenas o domínio mecânico da escrita e leitura. Sobre essa forma de educação, proposta por Paulo Freire, Moura e Serra (2014) descreveram:

A essa nova visão, sobre o analfabetismo, foi considerada a pessoa não alfabetizada uma formadora de conhecimento e, correlacionada às mesmas ideias, veio também a afirmação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como referência o educador Paulo Freire (p. 5).

Segundo Ceratti (2007), num cenário em que a educação se tornava um ato político, o educador Paulo Freire em suas inquietações encontrou um ambiente favorável para a alfabetização das massas populares.

O período da Ditadura Militar de 1964

A década de 1960 ficou marcada por grandes movimentos sociais, para a educação de adultos, embasados na pedagogia de Paulo Freire. Entre eles, destacaram-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), no ano de 1960, coordenado por Paulo Freire que visava métodos inovadores de aprendizagem; o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, com foco na população rural; e ainda, o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE) no mesmo ano, para atender as pessoas que tinham poucos recursos financeiros.

Segundo o pensamento de Moura e Serra (2014), a pedagogia de Paulo Freire foi encarada pelo governo como ameaçadora e, como resultado, esses movimentos foram extintos no período militar. Santos (2014) corrobora, quando diz que:

A censura e a repressão política silenciaram aqueles projetos que poderiam exercer qualquer ação conscientizadora a respeito da realidade brasileira. Esses programas de massa poderiam contribuir para alterar o cenário eleitoral, no que se entende por modificar ou orientar novos eleitores, colocando em risco os novos propósitos do regime militar (p. 307).

O golpe militar de 1964 interrompeu a alfabetização de adultos que vinha sendo realizada e deu origem a programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que conforme Ceratti (2007), ficou conhecido por sua metodologia mecânica, ausência de sentido reflexivo e contextualizado. “O MOBRAL, ainda que tenha representado um projeto audacioso em termos numéricos, não deixa de constituir um poderoso mecanismo de controle militar na esfera da educação” (SANTOS, 2014, p. 310).

O movimento MOBRAL tinha características contrárias ao método proposto por Freire que criticava o ato de ensinar algo que não faz parte da experiência do alunado, transmitindo informações e conteúdo de forma aleatória fora do contexto ao qual o sujeito está inserido (MOURA; SERRA, 2014). Para Santos (2014), o objetivo de alfabetizar jovens e adultos e erradicar o analfabetismo num período breve, 10 anos, o MOBRAL atingiu a população entre 15 e 35 anos, que representava a faixa etária de interesse para a mão de obra.

O MOBRAL se desdobrou em outros programas básicos: o Programa

de Alfabetização Funcional e o Programa de Educação Integrada, e ainda em projetos complementares como Mobral Cultura, entre outros. O pensamento de Santos (2014), afirma a popularidade do programa diante de tantas ramificações, entretanto, destaca a perda de controle e direção do movimento como causa de sua descaracterização. O contexto de várias reformulações do movimento culminou na sua extinção em 1985.

Da Constituição Federal de 1988 à EJA no século XXI

O significado das políticas públicas para a EJA no Brasil tornou-se mais expressivo com a Constituição Federal de 1988 que no parecer de Fischmann (2009), consolidou-se como o período de reconstrução da democracia no Brasil. A elaboração da Lei Maior, trouxe, segundo Furtado (2009), discussões sobre exclusão social a qual a população estava submetida e a necessidade de políticas públicas para combatê-la.

Segundo Haddad e Di Pierro (2020), o processo de continuidade das políticas públicas para a educação de jovens e adultos conquistadas na redemocratização foi paralisado pela crise de financiamento e reforma do Estado. Os descaminhos da EJA ao longo da história mostram a precariedade em todos os âmbitos da modalidade ainda nos dias atuais, como menciona Furtado (2009):

Se enveredarmos pelos caminhos da história, identificamos poucas iniciativas no campo da EJA conduzidas de forma sistemática e continuada. Na verdade, a fragilidade das políticas públicas e a indefinição de responsabilidades quanto a sua realização respondem pela descontinuidade das ações e pela baixa qualidade do serviço oferecido, tal como pode ser constatado em relatos e pesquisas (p. 90).

Em 1997 a Declaração de Hamburgo, produto da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), que propôs a EJA de forma contínua acompanhada de políticas para a garantia desse direito ao longo da vida. Essa declaração, que considerou a modalidade como exercício de cidadania, influenciou o Brasil que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (GODOY; MARQUEZ, 2020).

De forma simplificada podemos definir as políticas públicas para a EJA como a junção de ações, projetos e programas governamentais que assistem o

ensino de jovens e adultos. Tais políticas educacionais devem assegurar o direito aos estudos no ensino básico em qualquer tempo da vida para as pessoas a quem o acesso ou continuidade foi negado na idade apropriada, como prevê a Lei n. 9394 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Godoy e Marquez (2020) mencionam alguns programas criados para a educação de jovens e adultos, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se evidencia consistente e inclusivo, objetiva a formação dos jovens e adultos com ênfase na educação profissional. Na contramão temos o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) que, embora bem elaborado, possui diretrizes que não combinam com sua carga horária curta. Desse modo torna-o insuficiente, e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que possui certificação no prejuízo do conhecimento, o que contraria as políticas da própria modalidade deixando-a mais debilitada.

Para Machado (2016), é inegável que, entre os anos 1996 e 2016, a EJA tenha conquistado seu lugar nas políticas de educação pública brasileira, de forma impactante em sua trajetória, entretanto há um longo caminho que separa as leis de direito da solução para a garantia dos direitos. Um dos problemas que persiste ao longo dessa trajetória é a definição de períodos muitos reduzidos para a conclusão da educação básica. A ideia da necessidade de certificação rápida rompe com o real objetivo da educação reflexiva, do sujeito crítico, transformador da sua realidade, sendo perceptível que os avanços da educação de jovens e adultos caminham a passos lentos.

Machado (2016) declara ainda, que as experiências da EJA no país mostram a incapacidade de alcançar de forma efetiva objetivo de erradicação do analfabetismo.

A educação de jovens e adultos no campo, que atualmente é ofertada, ainda não satisfaz aos interesses e às necessidades dos povos do campo, deixando que se multipliquem as taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização (p. 93).

As políticas públicas para a EJA foram historicamente marcadas por pequenos progressos, consequência dos diferentes períodos políticos na história do país. Godoy e Marquez (2020), enfatiza a falta de investimento e os descaminhos dessas políticas que refletem no presente e prejudicam a

democratização do acesso à educação. Problemas acerca do atual cenário da EJA, como descontinuidade das políticas educacionais, falta de recursos financeiros, dificuldades de acessos e permanência na escola, falta professores capacitados só serão resolvidos, quando houver políticas públicas efetivas que proporcione educação para todos e promoção da igualdade e inclusão desse público na sociedade.

Legislação da EJA

A política educacional da EJA firmou suas raízes no Brasil, a partir de 1960, com métodos de alfabetização de adultos baseado nas teorias de educação propostas por Paulo Freire. Dada a importância dessa política para assegurar os direitos dentro da modalidade, Lorena e Mesquida (2017) afirma que vários projetos e programas surgiram a fim de promover, além do aumento do nível de escolaridade, conhecimento emancipatório que viabilize a construção do pensamento crítico e transformação do sujeito e da sociedade a qual ele faz parte. Com a Constituição de 1988, as políticas públicas para a EJA ganharam maior visibilidade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o Art. 206 (BRASIL, 1988) diz que os princípios de educação efetiva a partir da igualdade de condições para que todos tenham acesso e permaneçam na escola. Considera-se nesses princípios, a formação do sujeito crítico, reflexivo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade e preparado para ser inserido no mercado de trabalho.

A garantia dos direitos à educação para jovens e adultos foi complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Essa legislação, LDB n. 9394/96 no Art. 37 prevê: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A redação foi ainda, complementada pela Lei n. 13.632 de 2018 que completa: “[...] e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

A evasão dos alunos das escolas durante o período nomeado como “idade própria” ocorre por diversos motivos. Assim, a idade própria para acesso à educação, é considerada por muitos educadores, aquela do

momento em que o indivíduo consegue de fato o acesso, a permanência e conclusão na educação básica com êxito e pode ocorrer em qualquer momento da vida. O Art. 37 da LDB destaca ainda:

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Os princípios políticos previstos na legislação sobre o ensino da EJA estão entrelaçados à pedagogia de Paulo Freire, ambos defendem a educação desse público, considerando a realidade do aluno, condições sociais, formas de trabalho, experiências e conhecimentos adquiridos de forma empírica. “A ação educativa permite aos homens e às mulheres, ao refletirem sobre seu mundo, sobre sua situação, tomar consciência da necessidade de um compromisso com sua realidade e emergir” (AGOSTINI, 2018, p. 195).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 instituiu a educação de jovens e adultos na modalidade básica de educação e no início do século XXI, foi aprovado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que apresenta a EJA com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, como descreve Sacramento e Sales (2016). A função reparadora que indica a restauração de direito negado que causou a perda do acesso à educação (BRASIL, 2000).

A função equalizadora dá assistência para trabalhadores, donas de casa, aposentados migrantes e encarcerados. O retorno à escola daqueles que tiveram sua permanência interrompida por motivos adversos, será uma reparação corretiva. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL, 2000, p. 10).

Por fim, o documento CNE/CEB de Brasil (2000), esclarece a função qualificadora como sendo o sentido principal da EJA, que é a constante atualização de conhecimentos. Essa função parte do princípio do homem como incompleto cuja capacidade de se desenvolver e adequar-se, pode ser uma contínua atualização tanto dentro do ambiente escolar como

no meio extraescolar. “Como diz o parecer CNE/CEB nº 4/98 [...] O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.” (BRASIL, 2000, p. 7).

A Legislação da Educação de jovens e adultos é assistida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Além de contar com outros programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), da Lei n. 11.947/2009, que garante a alimentação saudável e adequada para alunos na escola durante a educação básica instituição (BRASIL, 2009).

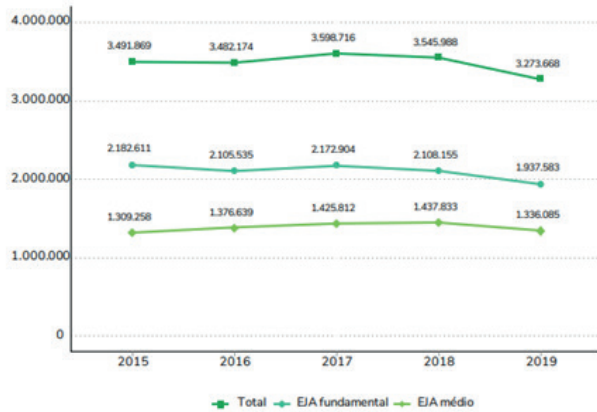
IBGE: milhões de brasileiros não alcançaram o direito à educação

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD). O Brasil vem aumentando o percentual de pessoas com 25 anos ou mais, com ensino médio completo, passando de 45,0 % em 2016 para 47,4 % em 2018 e 48,8 % em 2019, porém cerca de 51,2 % dos adultos não concluíram essa etapa educacional (IBGE, 2020).

Nesse contexto, pode-se mencionar que o aumento do percentual de jovens que concluíram o ensino médio, foi um dos fatores que ocasionou uma queda de matrículas na educação de jovens e adultos de 2015 a 2019, como apresentado na figura 1, onde mostra os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019.

Em observância aos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nota-se que no período de 2015 a 2019 o número de matrículas teve queda de 7,7 %, chegando a 3,3 milhões em 2019. Ocorrendo de forma similar no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%). Esse processo ocorre, pela ampliação da oferta do ensino médio regular que nos últimos cinco anos houve um aumento gradual do número de escolas que oferecem essa etapa de ensino, apresentando um crescimento de 3% no número de escolas de ensino médio no período de 2015 a 2019. Crescimento que foi observado nas redes públicas e privadas de ensino (CENSO ESCOLAR, 2019).

Figura 1. Número de matrículas na educação de jovens e adultos – Brasil – 2015 a 2019.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Apesar desses avanços na educação, os números de brasileiros sem acesso à educação são expressivos, a escolarização dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiu a universalização, sendo uma alternativa para os que não puderam concluir a educação básica recorrer a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, grande parte do público da EJA são alunos que evadiram do ensino regular ou estavam em atraso na etapa escolar, surgindo como alternativa de migração dos jovens para conclusão dos estudos (BARBOSA, 2018).

A EJA tem a finalidade de não apenas integrar migrantes rurais na sociedade urbana letrada e de aumentar o nível educativo da população adulta ao grau das novas gerações, como também é um canal para aceleração dos estudos dos adolescentes com reprovações ou defasagens. Infelizmente, os dados apontam que a EJA tem apresentado um declínio de matrículas e ainda temos milhões de brasileiros com baixa escolaridade (GESTÃO ESCOLAR, 2014).

Primeiramente pode-se considerar o contexto dos educandos, pois a marginalização e ausência de mudanças sociais que atingem populações habituadas à pobreza extrema influenciam a falta de motivação e nas dificuldades que enfrentam para serem inseridos no processo de escolarização. Os elevados índices de abandono também se apresentam como fatores determinantes, pois acarretam na desvalorização entre os

dirigentes escolares, o que desestimula os gestores a investir na modalidade (GESTÃO ESCOLAR, 2014).

Logo, os desafios encontrados para a continuidade da oferta da modalidade EJA são grandes, porém devem ser enfrentados pelas equipes governamentais e escolares, atribuindo formação dos educadores para implementação de um ambiente escolar acolhedor a diversidade e flexibilidade aos modelos de atendimento.

Aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais da exclusão na EJA

Embora os direitos à educação de jovens e adultos (EJA) tenham sido alcançados por meio do desenvolvimento e implementação dos programas governamentais de erradicação do analfabetismo, há décadas, observa-se que as marcas históricas das políticas públicas da EJA evidenciam a fragilidade da educação e dos métodos de ensino. O objetivo principal é corrigir o fluxo e a redução da baixa escolaridade no Brasil, e não a efetiva socialização da base de conhecimento (VENTURA; BONFIM, 2015).

Por meio de alguns acontecimentos históricos, é possível constatar que a estagnação econômica está fadada à educação de jovens e adultos. Por exemplo, na década de 1990, os recursos financeiros Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb) foram utilizados apenas para a expansão da educação básica, indicando que as políticas públicas destinadas ao ensino de jovens e adultos estavam paralisadas, assim como as ações de entidades beneficentes (HADDAD, 2007).

Para Estrela e Andrade (2020), a concepção de alfabetização instituída nos últimos dois anos pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do programa da Política Nacional de Alfabetização (PNA) apresentam-se como planos redutores no enfrentamento a universalização da alfabetização de jovens e adultos. Observa-se que na BNCC a educação de jovens e adultos não é mencionada e no PNA é meramente considerada.

Desta forma, a alfabetização de natureza libertadora, criadora e transformadora, como defende Freire (2005), foi substituída por concepções antidemocráticas, por políticas públicas que garantem mitigar as mazelas do analfabetismo. Porém, essas políticas acordam ultrapassados e

antigos métodos (sintético/fônico) que, ao contrário de viabilizar a educação popular de Freire, insistem em obscurecê-la.

Neste sentido, a educação na modalidade EJA é imposta autoritariamente conforme as políticas implementadas ao longo das décadas, numa concepção de alfabetização simplista e funcional, objetivando a aquisição mecânica de habilidades, secundarizando o ensino sistemático para o uso competente nas práticas sociais. Este é um dos inúmeros fatores que dificultam a permanência deste grupo na escola, pois, os alunos da EJA possuem formação social e cultural e devem ser valorizados no ambiente educacional para fortalecer o processo de aquisição de conhecimento. No entanto, muitos alunos que retomaram a educação de jovens e adultos deixaram o ambiente escolar há muitos anos e, após o retorno às aulas, enfrentam algumas dificuldades em seguir os métodos impostos pelo sistema de ensino.

Na área de ensino da educação de jovens e adultos, os conteúdos devem ser diferenciados da educação convencional, por meio da aplicação oportuna de métodos, levando em consideração a experiência que os alunos trazem para o processo de ensino. Formular uma proposta metodológica que ajude a superar a continuação da privação do direito à educação básica para a maioria dos brasileiros não é tarefa simples. Apesar dos esforços de muitos professores, o ensino ainda é marcado por práticas aligeiradas, onde, o importante é apenas adquirir a certificação. A falta de capacitação profissional, assim como de metodologias didáticas que desperte o interesse em aprender e que contribua de modo significativo na vida do aluno, são aspectos relevantes no combate à evasão nesta modalidade de ensino.

Em consonância com Brasil (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica profere que no Brasil, de acordo com o Parecer n. 9/2021 do Conselho Nacional de Educação, os componentes curriculares dos cursos para a formação de professores devem contemplar a educação de jovens e adultos:

Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz

com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino (p. 26).

No entanto, os preceitos dessa legislação não constam explicitamente no Currículo Nacional do Ensino Superior, que apresenta lacunas quanto ao ensino na modalidade de jovens e adultos. Observa-se que não há disciplina específica para essa modalidade na matriz curricular de diversos cursos de licenciaturas. Desta forma, a falta de qualificação na formação inicial dos professores afeta o processo da EJA. Este fator está relacionado a um dos obstáculos frequentemente relatados entre os alunos, a dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas, a compreender os conteúdos e a realizar as atividades propostas.

De modo geral, os fatores socioeconômicos são por muitas vezes responsáveis pela evasão escolar no ensino fundamental. Quando estes indivíduos retornam na modalidade EJA, se deparam com outros aspectos sociais que dificultam sua permanência na escola, como por exemplo, jornada de trabalho (muitos estão cansados a noite para estudar), falta de suporte familiar, visto que, muitos são pais ou mães de família e veem dificuldade em se ausentar no período noturno para estudar, dificuldade de transporte, entre outros. Alguns aspectos físicos, como deficiências mentais e sensoriais decorrentes do envelhecimento, também se apresentam como uma das principais limitações deste grupo.

Considerações Finais

Com a evolução da EJA na história do nosso país, reconhecemos que os direitos previstos na forma da Lei estão em alinhamento com as suas políticas públicas. Políticas essas que se baseiam em princípios que objetivam a plena educação do aluno e a erradicação do analfabetismo no país.

Em teoria, essa política educacional é completa, porém, a realidade dessa trajetória revela que os esforços não são suficientes para alcançar tais objetivos. Erradicar o analfabetismo é, ainda hoje, um propósito distante, visto que o sistema garante o acesso, mas é incapaz de sustentar a permanência dos alunos na escola. A evasão ocorre por vários fatores, como dificuldades próprias da rotina dos alunos e traumas por preconceitos, baixa autoestima, exclusão social e dificuldade na própria aprendizagem até a

falta de professores capacitados.

A instituição escolar de forma geral, trabalha a educação de forma mecânica, excluindo do processo de aprendizagem o conhecimento popular, o contexto do aluno e prioriza a aprendizagem quantitativa, preocupando-se apenas com números. Essa prática metodológica vai na contra-mão das próprias políticas de educação da EJA, comprometendo assim, a qualidade da formação plena do sujeito e crítico, capaz de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária de direitos.

Conforme esses problemas forem sendo resolvidos com disponibilidade de recursos financeiros, capacitação profissionais e outras políticas de permanência na escola, a educação estará mais perto de proporcionar justiça às pessoas que perderam oportunidades de transformação pessoal e social.

Referências

AGOSTINI, N. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. **Pro-Posições**, v. 29, p. 187-206, 2018.

BARBOSA, M. L. **Caracterização da educação de jovens e adultos (EJA)**. 5. ed. São Paulo: Realize, 2018.

BRASIL. **Lei 13.632, de Março de 2018**. 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. Brasília, DF, mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 29 de outubro de 2021.

BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Lei 11.947, de 16 junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, jun. 2009. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 21 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 21 de abril de 2022.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 de outubro de 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 de outubro de 2021.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de outubro de 2021.

CERATTI, M. R. N. Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos. **SEED/PR**, p. 242-2, 2007.

CENSO ESCOLAR. **Censo da Educação básica**. Inep/MEC. Brasília, 2019.

ESTRELA, S. C; ANDRADE, M. E. Alfabetização e Letramento na EJA: uma Abordagem à Luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Internacional Educon**, v. I, n. 01, 2020.

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 156-167, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, E. D. P. Políticas públicas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional Curitiba**, v. 4, p. 83-96, 2009.

GESTÃO ESCOLAR. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos**. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteu>

do/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos.Acesso em: 18 set. 2021.

GODOY, D. M. A; MARQUEZ, N. A. G. Políticas públicas para educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

GRIGOLO, J. I. **Educação de jovens e adultos no Brasil: história, legislação e uma proposta de ensino utilizando investigação matemática.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015.

HADDAD, S. Os desafios da educação de jovens e adultos. *In*: GRACIANO, M. (coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Em Questão**, v. 4. São Paulo/SP, Ação Educativa, 2007.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

IBGE. AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-maais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 18 set. 2021.

LORENA, V. A; MESQUIDA, P. Da legislação para a EJA a uma experiência do proeja em processo. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 26, n. 51, p. 103-119, 2017.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei n. 9394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016.

MOURA, V. L. P. S; SERRA, M. L. A. A. A educação de jovens e adultos: As contribuições de Paulo Freire. Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

POUBEL, C. M. S; PINHO, L. G; CARMO, Gerson Tavares do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de história da educação**, v. 16, n. 1, p. 125-140, 2017.

SACRAMENTO, M. P; SALES, M. A educação de jovens e adultos no contexto das Leis no Brasil. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2016.

SANTOS, L. R. MOBREAL: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da educação de adultos. *Revista Crítica Histórica*, v. 5, p. 304, 2014.

VENTURA, J; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista: Belo Horizonte*, v.31, n.02, 211-227 p, 2015.

A IDENTIDADE DA EJA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE SEUS SUJEITOS

Brunielly Ferreira de Aguiar

Daianny de Souza da Mota

Edson Donizeti Marra Junior

Levi Júnio de Camargo

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Introdução

A pauta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi contemplada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quando diz do acesso a todos a educação, independente da idade, bem como a articulação entre educação e trabalho, sendo atribuído à escola o papel de realizar essa formação.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000b), que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA, afirma que a mesma representa uma dívida social não reparada, para aqueles que de alguma forma não tiveram acesso ou foram excluídos dos processos formais de aprendizagem, e que por conta dessa exclusão têm o exercício pleno de sua cidadania ameaçada.

A missão da EJA é arquitetada em três pilares principais: função reparadora, responsável pelo acesso a uma escola de qualidade que valorize e reconheça a igualdade de acesso aos bens sociais, dentro de uma sociedade democrática e que busque a sua transformação; função equalizadora, que trata da reentrada no universo educacional das demandas excluídas dos processos de ensino formais e por fim a função permanente ou qualificadora, o motivo da EJA existir, que toma por base o caráter incompleto do homem, de ser em permanente aperfeiçoamento em essência, em todas as suas potencialidades (BRASIL, 2000b).

O público-alvo da EJA é diversificado, bem como os motivos que

os levam a procurar a escolarização com idade superior à considerada ideal. Em sua grande maioria são trabalhadores, alguns iniciaram suas atividades laborais muito cedo para poder sobreviver e ajudar no sustento da família, para outros faltou oportunidade ou possibilidade de frequentar a escola. Há aqueles ainda que talvez por imaturidade ou por não entenderem ser importante estudar, não seguiram na escola regular e hoje buscam na educação de jovens e adultos a sua formação (BRASIL, 2000a).

Tendo em vista o compromisso social da EJA enquanto modalidade de ensino e parte da educação básica, assume papel fundamental a reflexão sobre sua história no desafio de construir uma escola que acolha e inclua o jovem e o adulto. O presente artigo propõe-se contribuir para a discussão da EJA sob os olhares de Emília Ferreiro e do educador Paulo Freire, um dos maiores autores sobre educação do mundo e, ambos dedicaram parte da sua trajetória profissional à educação de jovens e adultos.

A Escola como espaço cultural de aprendizagem na EJA

Na perspectiva de Pérez Gómez (2001), a cultura é subjetiva, sem acabamento que se pode manifestar metaforicamente deixando aberto para diversas interpretações, pois a sua composição, que é simbólica, se traduz em comportamentos, ações e artefatos. Os ambientes estão carregados de culturas a partir dos sujeitos que os frequentam, tornando, por exemplo, a escola um espaço cultural formado por alunos que estão na condição de aprendiz, desta forma, em tese, estão abertos para o novo, o desconhecido. Nesta composição, entram os professores que atuam com o ensinar, na condição de detentores dos saberes e da postura que requer disciplina e respeito. Esses são os principais atores que movimentam a escola no processo de ensino-aprendizagem e em conjunto com outros secundários, como direção, coordenações, etc., mantém entre si relações de poder.

Nasce, então, a cultura escolar, que de acordo com Julia (2001), são os conjuntos de normas que definirão as configurações dos ensinamentos, condutas e imprimir as formas de transmissão e incorporações desses comportamentos que estão inseridos em normas e práticas que podem ser diferentes conforme as épocas. Nesse processo, a escola não se caracteriza apenas como lugar de aprendizagem de saberes, mas também, como lugar

de impressões de comportamentos e irá exigir de seus diversos atores políticos e sociais desdobramentos para que a escolarização aconteça.

Portanto, a escolarização, segundo Faria Filho (2007), traduz-se na fixação de processos e políticas que organizam as redes, instituições formais, ou não, que proporcionará aos sujeitos o ensino da leitura, escrita, cálculo, moral, religioso que partem das representações sociais. A materialização da escolarização se dará por meio da ação pedagógica, que para Bourdieu e Passeron (1982) é uma ação simbólica que não pode possuir efeito próprio. Não se pode ter uma relação de dominadores, sendo os professores, e dominados, os alunos.

As culturas, os valores devem ser compartilhados e respeitados principalmente em uma educação de perspectiva tradicional em que a disciplina é colocada em primeiro plano. Kinkle e Ferreira (2009, p. 19), ressaltam que “o meio educacional é permeado pelas hierarquias, pelos jogos de poder”. Essa situação é reconhecida pela atuação de elementos como as classes sociais e culturas dominantes, a autoridade pedagógica e lugar de poder dados aos professores. Neste sentido, Rossi e Giorgi (2015, p. 8), apontam “a população que trabalha e que, justamente por causa de sua inserção no universo do trabalho, foram excluídas do ambiente educacional”.

Os sujeitos que desde sua juventude tiveram acesso ao trabalho, seja decente ou não, formal ou informal, correspondem a uma “outra sociedade que é uma sub-humanidade incorporada através do trabalho precário, do trambique, do pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou, até mesmo, escusos” (RAICHELIS, 2006, p.16). Caracterizam-se como a outra sociedade os sujeitos que procuram as escolas que oferecem a modalidade EJA. Eles formam grupos sociais que buscam escolarização regular após décadas de lutas, entretanto, mesmo conseguindo a sua inserção no campo educacional continuam sobrevivendo em condições de sub-humanidade, assegura Martins (2000).

Kinkle e Ferreira (2009, p. 27) sustentam que “o iletrismo é uma das formas mais intensas de exclusão. [...] não entende os manuais de instruções dos produtos que consome, como eletrodomésticos, bulas de remédios, receitas de alimentos”. Os sujeitos buscam na EJA formação para atuar no mercado de trabalho, buscam um novo espaço de socialização e aprendizagem, para ampliar a qualidade de vida por meio da leitura e da

escrita. Eles estão em busca da inclusão, da qualificação e da equalização. É importante ressaltar que, na visão dos autores, os alunos da EJA, induzidos pelas tramas da globalização, possuem o objetivo de aprender para fazer melhor do que o outro, para alcançar melhores resultados profissionais e conseguir competir por melhores condições de vida e de trabalho.

É certo dizer, a partir do exposto, que a Educação de Jovens e Adultos se assegura ao objetivo de incluir e propor novas chances de ascensão social e cultural a partir da aprendizagem que foi negada aos sujeitos pelos diversos motivos mencionados anteriormente. É perceptível a reciprocidade entre o bem social oferecido pela EJA e a credibilidade que seus sujeitos a depositam. Contudo, os objetivos da EJA e o seu crédito, não são suficientes para solucionar os problemas da falta de escolarização da população adulta no Brasil. O processo de ensino-aprendizagem é um desafio que necessita de ponderação, como veremos a seguir.

As dificuldades presentes na modalidade EJA

Quando se fala na modalidade EJA, mencionam-se, implicitamente, sujeitos com realidades diversas e adversas, que voltam às escolas almejando melhorar suas vidas através do processo aprendizagem. São indivíduos inseridos em realidades socioculturais distintas, arraigados de valores morais e éticos condizentes com seu trabalho, família, grupos que participa (CARBONE, 2013).

É sabido entre a comunidade educacional que existem diferentes tempos de aprendizagem, nos quais cada discente pode levar mais ou menos tempo para aprender algum ensinamento. Não somente, há também didáticas e desenvolvuras docentes que são mais eficientes no processo de aprendizagem. Dado que ninguém tem a “fórmula mágica” para o professor ideal, é sempre válido e quase que necessário que os docentes conheçam minimamente a realidade dos seus educandos, para que assim possam se preparar e ter melhor desenvoltura ante as dificuldades que surjam ao longo do processo. “É fundamental que o professor valorize o conhecimento que o aluno possui, pois durante toda a vida ele adquire um vasto conhecimento do senso comum” (NASCIMENTO, 2013, p. 20).

Essa necessidade de conhecer a realidade dos educandos é explícita

com o sujeito da EJA, pois por muito tempo apenas a criança e o adolescente foram vistos como sujeitos do desenvolvimento. Essa crença foi tão forte e tão difundida que muitas pessoas, hoje em dia, creem que apenas na infância pode haver processos de aprendizagem (SANT'ANA; SILVA JUNIOR, 2018).

Apesar disso, há autores como Carbone (2013) que pontuam o fato de que grande maioria dos alunos da EJA possui baixo desenvolvimento cognitivo, o que pode ser explicado como causa neurológica ou pelos fatores mais diversos, como ambiente, sociedade, cultura. Nesse sentido, Scoz (1994) salienta que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (p. 22).

Outra dificuldade presente nessa modalidade que se revela como barreira à atuação docente é a necessidade dos professores compreenderem e internalizarem as especificidades das diferentes idades em um único ambiente, ou seja, jovens, adultos e idosos, em que cada um aspira coisas distintas da vida, experimentando vivências e expectativas relativas à faixa etária as quais pertencem, escolhendo estar na escola por motivos completamente diversos (MOURA; SILVA, 2018).

Para Moretto (2011),

É preciso que o professor conheça as características psicossociais e cognitivas de seus alunos. Ele precisa ter sensibilidade e fundamentação necessárias para detectar o contexto de vivência de seus alunos e com isso saber ancorar os novos conhecimentos propostos pela escola. Assim, precisa identificar, analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social deles para que seu ensino seja eficiente e eficaz. Assim, conhecendo suas realidades, poderá usar uma linguagem adequada e contextualizada (p. 104).

Ao saber das expectativas, fica mais fácil atingir o objetivo que é ampliar seu conhecimento, não simplesmente memorizar, mas valorizar a interpretação, o senso crítico a sabedoria dos educandos, a sua autoestima que é um

dos pontos negativos e dificuldades enfrentadas pela escola. Estimulando-os a sua autoconfiança, fé em si, em, sua capacidade de aprender e de ensinar, porque o educando ensina o educador todos os dias (CARBONE, 2013).

A evasão escolar nessa modalidade de ensino também é tida como outra grande dificuldade. Segundo Delmonico (2017), essa pode ser amenizada consideravelmente caso haja uma aprendizagem significativa que leve em consideração a realidade dos alunos, seu convívio social e profissional, interligando a teoria com a prática, algo que relacione sua vida e seu trabalho. Estratégias de ensino que proporcionam esse tipo de aprendizagem cativam os alunos ao mesmo tempo em que preza pela permanência desses na sala de aula. Observando até o momento podemos inferir que o conhecimento da realidade discente revela-se fundamental às soluções dos problemas elencados.

Por fim, outro fator percebido que pode desestimular o aluno a dar continuidade em seus estudos é o despreparo dos docentes e das instituições de ensino num todo para atuar neste segmento. Segundo Moura (1999), a educação de jovens e adultos deve ser considerada como uma prática sem improviso, a qual deve resultar de um planejamento de acordo com a realidade do aluno.

Indo além, Moretto (2011) faz as seguintes colocações:

Fazendo a análise da escola de hoje, parece que ela não percebeu ainda a mudança de rumos que se exige da educação, isto é, a necessidade de se deslocar o foco da simples aquisição de conteúdos para então focalizar o desenvolvimento de competências e correspondentes habilidades (p. 12).

É incontestável a importância da modalidade de ensino EJA, uma vez que visa garantir o direito aqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los no tempo convencionalmente proposto (NASCIMENTO, 2013). Essa modalidade revela-se como um instrumento redutor de desigualdades e proporcionador de expectativas de elevação social aos que concluem seus estudos por meio dessa modalidade de ensino.

Muitos alunos são compromissados com o estudo, a escola e o aprendizado e o trabalho pedagógico deve corresponder a essa expectativa tratando os educandos com seriedade e com carinho, acolhendo suas

experiências e respeitando suas dificuldades, para que não perca o interesse e conseqüentemente haja a evasão, pois “quando o aluno decide voltar para a sala de aula, ele traz consigo não somente a vontade de melhorar sua vida por meio dos estudos, mas também a canseira, a vergonha, desmotivação, o preconceito, a discriminação e às vezes até mesmo a doença” (CARBONE, 2013, p. 32).

E a tudo isso a comunidade escolar deve estar atenta, conhecendo a realidade de seus alunos bem como adequando a suas práticas pedagógicas a fim de conseguir atingir seus objetivos, bem como dar dignidade e remediar os prejuízos educacionais que o alunato tenha sofrido. Por meio de ações como essas haverá a amenização da desistência, da evasão e da perda do interesse.

A superação do analfabetismo na EJA e o processo de ensino-aprendizagem

Para Pelloso (2014) uma das principais ferramentas de ensino, a qual se estuda e interpreta o conhecimento obtido é a avaliação que é tida como uma ação que alimenta e proporciona um norte para ocorrência da intervenção pedagógica. Para a mesma autora na avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA, faz-se primordial considerar o que constitui a própria experiência do aluno, de modo a não ser um método especificamente técnico, sendo importante domínio de técnicas, com critérios que visem à autonomia do aluno, entendendo a avaliação como processo contínuo e descritivo.

Barcelos (2014) traz uma contribuição pertinente para se compreender as práticas avaliativas na EJA, o mesmo afirma que para compreender as práticas avaliativas bem como seu contexto em torno da educação EJA, é necessário que se considere os múltiplos elementos do ato pedagógico os quais estão inseridos, como: currículo, escola, professor, aluno, as práticas educacionais entre outros aspectos que visem contribuir para a efetivação da avaliação em busca da aprendizagem dos alunos.

Nota-se, portanto, a necessidade e importância de pensamentos voltados a não só transmitir conhecimento, mas sim uma visão da efetivação da aprendizagem de modo que o aluno EJA se veja de fato inserido na educação que vise aprendizagem. Para tanto, se faz importante uma formação docente com uma visão ampla e ao mesmo tempo focada ao público de atuação.

Neste sentido, Barcelos (2014) afirma que conhecer quem são os alunos da EJA, suas necessidades bem como seus desafios e necessidades é o primeiro passo a ser verificado pelo professor que se proponha a ensinar jovens e adultos, sendo primordial o conhecimento de quem são os alunos e do que precisam, compreendendo suas trajetórias de vida bem como as fases escolares.

No entanto Filho *et al.* (2019), destaca que os obstáculos para a escolarização da população acima de quinze anos, são diversos, sobretudo no que se refere às percepções errôneas voltadas à formação dos docentes da EJA, e do público atendido. Conforme destaca Rodrigues e Vitoreti (2014), para eles, o docente para atuar na EJA bem como no Proeja não necessariamente precisaria de um elevado nível de formação, tendo em vista que o público passou anos fora do ambiente escolar, sendo necessário reduzir o nível de exigência seja no trabalho pedagógico, formação científica, pedagógica e na aprendizagem dos conteúdos.

Discordando com o mencionado anteriormente, Dantas (2012) destaca que a concepção de formação de profissionais para atuar na educação do público EJA deve se atentar para o público diversificado, o qual é formado por indivíduos com interesses diversos, diferenças culturais, experiências distintas dentre outros fatores que constituem cada indivíduo.

Marques e Pachane (2010) a formação inicial de muitos docentes é tida como precária, demonstrados não somente por relatos apontados no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como por análise breve dos currículos de formação dos pedagogos atuantes na EJA, as mesmas autoras também destacam que os docentes precisam trabalhar na superação de obstáculos, visando proporcionar educação de qualidade que abrangesse a todos.

Conversando com Marques e Pachane (2010) Ribas e Soares (2012) destacam que a educação do público EJA, encontra-se perante desafios antigos e novos para melhoria da sua qualidade, entre os desafios, encontra-se a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino, que vise proporcionar ao educando o desenvolvimento da autonomia, sendo assim importante investir em uma formação que proporcione ao aluno aprender de forma crítica e construtiva para vida.

Para Machado (2008) o desafio na educação EJA não se limita somente em pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial,

na graduação, isso porque existe um número expressivo de professores que já concluíram a graduação, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino.

Nesta perspectiva Barcelos (2014) destaca necessidade de considerar que a trabalho do professor não é somente conferir notas, mas também proporcionar o aprendizado do aluno, buscando utilizar de avaliações que demonstra ao aluno o que ele aprendeu bem como suas dificuldades, proporcionando o retorno ao processo de aprendizagem, buscando melhorias e aperfeiçoamento do conhecimento e assim se envolvendo no compromisso com sua própria formação. Neste sentido nota-se a necessidade de um conhecimento conciso, pautado em ações efetivas, que busque adequar à prática docente aos indivíduos com os quais atua com a visão de melhorias, adequações e contribuições para o ensino e aprendizagem.

Métodos de alfabetização de Paulo Freire e Emília Ferreiro

O método de alfabetização de jovens e adultos idealizado por Paulo Freire, antes de tudo, é uma ferramenta que busca contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, de modo a permitir fazer a leitura da palavra, mas também do mundo (FREIRE, 1983).

É um método que apresenta uma base política e humanista, que busca a emancipação transformadora do aluno, que os torne sujeito do seu próprio processo de libertação. Está intimamente ligado as vivências do educando, ao contexto sociocultural em que ele está inserido. O processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla entre o educador e o educando em que ambos trocam conhecimentos em uma relação dialética (KOZELSKI, 2011).

Na pedagogia freireana, o educador é mediador do processo de desconstrução e (re)construção no processo de ensino-aprendizagem. Nessa mediação, o educador deve instigar a problematização da realidade do educando que propicie a tomada de uma postura crítica e atuante. O educando se torna sujeito da sua própria história.

A primeira experiência do Método Freire foi na década de 1960 dentro do Movimento Cultura Popular do Recife (MCP), mas somente em Angicos, Rio Grande do Norte, que o método ganhou mais visibilidade, com a alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias. Freire apresenta o

conceito de círculo de cultura para aplicação de seu método. A proposta do círculo de cultura é substituir a sala de aula, em uma perspectiva de espaço de igualdade e confiança, em uma relação dinâmica em que o professor incentiva os educandos a contarem sobre sua vida cotidiana, o que contribui para o professor ter o primeiro vislumbre do universo vocabular dos alunos. Freire não descarta os saberes e vivências do aluno, estes são utilizados pelo educador no processo de ensino em uma relação dialógica (FREIRE, 1967).

Segundo Maciel (2015), Paulo Freire utiliza o método da descoberta do universo vocabular, que em sua primeira fase consiste no levantamento do universo de palavras dos grupos que irão ser trabalhados. A segunda fase diz respeito à seleção de palavras, dentro do universo vocabular. Essa seleção deve obedecer aos critérios de riqueza silábica, dificuldades fonéticas e conteúdo prático da palavra. Essas palavras selecionadas são chamadas de geradoras. Após a seleção das palavras efetua-se a codificação e a decodificação. A terceira fase é a criação de situações que reflitam a vida cotidiana dos educandos. São situações codificadas com algum significado social, que quando descodificadas pelos alunos com a mediação do educador, devem contribuir para tomada de consciência do mundo vivido pelos alunos.

A quarta fase se refere à elaboração de fichas indicadoras que auxiliam os educadores no debate do trabalho pedagógico. A quinta fase é a elaboração de fichas que apresentam as famílias fonéticas originárias das palavras geradoras. Quando essas fichas estão prontas em forma de material pedagógico é iniciado efetivamente o processo de alfabetização. O método Freire, sobretudo é um método crítico e transformador da realidade, que visa contribuir para a tomada de liberdade e emancipação do educando (FREIRE, 1967).

Emilia Ferreiro é natural da Argentina e nasceu no ano de 1937. Suas pesquisas revolucionaram a educação por meio da psicogênese da língua escrita. Além disso, Ferreiro tinha posicionamento crítico referente às causas do analfabetismo, que em sua visão, um problema que não remedia somente a escola, também social e ligado a várias formas de exclusão social (SILVA, 2017). Estudou em Genebra sob a orientação de Jean Piaget e integrou o Centro de Investigação e Estudos Avançados (Cinvestav) do Instituto Politécnico do México. Produziu diversas obras e recebeu vários prêmios (ROCHA, 2018).

Ferreiro trabalhava em duas vertentes do processo de alfabetização das crianças e dos jovens e adultos. Para Oliveira (1988), nos escritos dela

[...] estão presentes em suas preocupações as duas faces da problemática mais ampla com as quais a tarefa de alfabetização deve se comprometer: procurar sanar uma “carência” em relação aos jovens e adultos, o que ela chama de “alfabetização remediativa”; promover uma ação preventiva no caso das crianças, para evitar que se convertam em futuros analfabetos (p. 48).

Nesta perspectiva, Marques e Rubio (2012), afirmam que Emilia Ferreiro acreditava que o analfabetismo era tido como causa e não efeito causado pela situação econômica do país, e o adulto analfabeto era visto como marginal e incapaz. Por isso a necessidade em prevenir o problema do analfabetismo adulto com o processo de alfabetização das crianças.

Sobre como alfabetizar adultos, Marques e Rubio (2012), dizem que

Seu intuito foi o de identificar os processos cognitivos implicados na aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses de escrita dos adultos, descobrir o tipo de conhecimento que o adulto possui antes de iniciar processos formais de alfabetização (p. 13-14).

Ferreiro acreditava que era necessário aproveitar a bagagem cultural e técnica dos adultos e assim formá-los para uma vida cidadã (SILVA, 2017). Desta forma, segundo ela, é preciso aceitá-los como seres inteligentes e como portadores de conhecimento da língua escrita (MOURA, 1999), pois Marques e Rubio (2012) observam em Ferreiro que mesmo os que não sabem escrever mantêm contato intenso com a escrita em decorrência da nossa sociedade moderna ocasionado pela convivência com outros que sabem ler e escrever o que levam essas pessoas a terem ideia de como a escrita funciona e para que ela serve.

A orientanda de Piaget, diz que todas as experiências que o adulto tem ou já teve com a escrita, mesmo longe da escola, o auxilia no momento de realizar as diversas inferências sobre textos escritos (MOURA, 1999).

Para Ferreiro, a escrita não pode ser compreendida apenas como um código, pois empobrece a imagem do sujeito que se está alfabetizando. O seu caminho evolutivo é comprometido porque não tem as suas experiências compreendidas. Deste modo, é preciso conhecer a sua forma de vida e de trabalho, seu modo de existir, mesmo que seja semelhante com

outros sujeitos como a relação de fracasso escolar, a má remuneração, a desvalorização social e o desprovimento do ensino crítico e sistematizado, é importante que cada um seja visto de forma singular (SILVA, 2017).

Pelas suas experiências providas das diferentes necessidades diárias, os adultos, em seu processo de alfabetização, diferem das crianças pois já levam uma bagagem de leitura e escrita para a escola, mesmo que rudimentar e assim, a escola precisa potencializar essas noções para convertê-las em efetiva aprendizagem.

Educação transformadora

“Faço sapatos”, disse outro, “e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros” (FREIRE, 1967, p. 109). A frase que inicia esse tópico é de um dos educandos de Freire, participante do projeto de alfabetização de Jovens e Adultos, na cidade de Angicos/RN. A fala desse trabalhador que acabara de aprender a escrever o próprio nome e principalmente acabava de se enxergar como indivíduo único e de valor no e para o mundo, é o resultado de uma educação transformadora. Mas de fato, o que é uma educação transformadora? Como orquestrar os pilares de uma educação que transforma?

De acordo com Guerra e Costa (2019), o ato de transformar implica ação, sendo assim a prática de ensino – aprendizagem acontece na inter-relação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. É um processo histórico-social em que a prática pedagógica se adequa a realidade dos educandos na criação de uma relação horizontal e democrática entre educador e educando.

Freire (1983) acreditava que uma educação transformadora somente seria possível através de uma prática pedagógica emancipadora, em que a educação bancária daria lugar à uma educação calcada na autonomia e liberdade. A educação seria instrumento pra libertar o sujeito e não para reproduzir e manter o *status quo*. Educação transformadora é acima de tudo uma educação revolucionária. A liberdade é alcançada quando o indivíduo consegue desenvolver a consciência crítica sobre si e a realidade que está inserido. Uma vez que o educando alcança a liberdade, ele está pronto para mudar o mundo.

Discutir educação transformadora na EJA é interessante, uma vez que a modalidade é alicerçada em discursos lindos sobre educação emancipadora, libertadora e transformadora. A prática pedagógica transformadora na EJA precisa possuir metodologia e teoria diferenciada, adequada aos alunos que frequentam a modalidade, levando em consideração a bagagem prévia do aluno e como ele enxerga o mundo. Freire apresenta essa prática pedagógica emancipadora enquanto discute sobre o conceito de Omnilateralidade, sobre a construção de um indivíduo omnilateral, sujeito histórico e único, protagonista do processo educacional (FREIRE, 1983; 2006; 2007).

Mas isso de fato acontece? Alcançar uma educação transformadora na EJA sempre foi um desafio, apesar das palavras bonitas dos textos oficiais da modalidade, a execução de tais palavras sempre foi feita de maneira insuficiente. A educação que transforma não é apenas a que oferta um diploma para quem conseguiu concluir. Existem experiências bem sucedidas na modalidade, na década de 1960, o já citado livro Educação como prática da Liberdade (FREIRE, 1967), traz relatos de resultados positivos na educação de jovens e adultos, no entanto, experiências isoladas não representam a realidade da modalidade, nem no passado, nem agora.

Apesar dos discursos apaixonados de inclusão e equidade, a EJA dentro das modalidades de ensino, é desaplaudida. Sofre com o planejamento inadequado e a execução nas coxas de políticas públicas medianas. Como pode ser modalidade pensada e discutida, ter verba oficial, estar na legislação e sofrer com o descaso? Desde 2019, o número de alunos matriculados na EJA caiu, o número de escolas que ofereciam a modalidade diminuiu, o orçamento para modalidade foi reduzido drasticamente e secretarias da EJA dentro do Ministério da Educação foram extintas. Como podemos falar que a EJA é compromissada com uma educação que transforma se o próprio governo tenta inviabilizá-la?

Para alcançar uma educação transformadora, o processo de ensino – aprendizagem deve libertar e emancipar o aluno, contribuindo na construção de um ser histórico – social, que é capaz de agir de maneira ética, sociocultural e política no e para o mundo. Para que isso aconteça na EJA é necessário repensar políticas públicas, investir na qualificação de profissionais que atuam na modalidade, criar espaços e metodologias adequados para esse público.

Considerações Finais

Pensar a educação de jovens e adultos sob o olhar de Paulo Freire é pensar na construção de uma escola para todos que permeie o caminho da ruptura da dualidade histórica entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos. O ensino para “pensar” e o ensino para “fazer”. Ele diz que a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1983, p. 84). Para que essa transformação aconteça, Freire acreditava que o processo educativo deveria colaborar para libertação e emancipação do aluno que iria se tornar agente de transformação social, na possibilidade de construir uma sociedade mais igualitária e solidária.

Na perspectiva de Freire (1983), o professor é mediador do processo de ensino, o aluno é protagonista, o espaço escolar é palco do diálogo entre a cultura e a ciência na orquestração de um ensino sustentado pelo debate e discussão de ideias.

A construção de uma escola que acolha os sujeitos da EJA deve ser pautada pelo comprometimento com o respeito, diálogo, equilíbrio, que considere as vivências dos alunos para o desenvolvimento de um ambiente educacional em que aquele aluno é enxergado como ser único e importante, como ser histórico e social na busca de sua autonomia social no e para o mundo.

Referências

BARCELOS, V. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 13/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Conselho nacional de Educação**, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

CARBONE, Solange Aparecida Beletato. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos**: Uma reflexão com alfabetizadores da EJA. 2013. 38 f. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação De professores Em EJA**: Uma Experiência Pioneira Na Bahia. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/471/406>. Acesso em: 19 out. 2021.

DELMONICO, Fábio. Os Desafios para a Educação de Jovens e Adultos na Contemporaneidade. **Revista Saberes da FAP**, Pimenta Bueno, 7ª edição, set. 2017. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/ed7/2.pdf> Acesso em: 25 out. de 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. *In*: BEN-COSTTA, M. L. A. (org.) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas** – itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FILHO, Paulo de Sá *et al.* Educação de Jovens e Adultos: entre casa e trabalho uma oportunidade a mais por meio da educação a distância. **EJA em debate**. Florianópolis, Ano 8, n.14, Jul./Dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2752>. Acesso em: 23 out. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUERRA, Lúcia Flávia Santos; COSTA, Maria Adélia da. A prática

pedagógica transformadora: uma visão conceitual. **Anais VI CONEDU Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58719>. Acesso em: 06 dez. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: SBHE, n. 1, p. 9-43, jan/jul 2001.

KINKLE, Karina; FERREIRA, Liliana Soares. **A cultura escolar no currículo oculto da educação de Jovens e Adultos sob o aspecto da linguagem**. *Poésis Pedagógica*, v. 7, p. 13-34, 2009.

KOZELSKI, Adriana Cristina. O Método Paulo Freire de alfabetização: estratégia de representação social dos movimentos populares. *IN EDUCERE - X.*, Congresso Nacional de Educação. 2011, Curitiba. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**, Curitiba, 2012. p. 1-16.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MACIEL, Jandrei José. O Método Paulo Freire: origens históricas, influências históricas e aspectos metodológicos. *IN EDUCERE - XII* Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**, Curitiba, 2016. p. 1-10.

MARQUES, Bárbara Charlois; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O processo de alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 3, n. 1, 2012.

MARQUES, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010.

MARTINS, José de Souza. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. **Estudos Avançados**. 14 (38), p. 268-278, 2000.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MOURA, Carmen Brunielli de; SILVA, Marluce Pereira da. O Sujeito da

EJA. In: GARCIA, Renata Monteiro, SILVA, Marluce Pereira da (orgs). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. 480 p.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Eja-educação de jovens e adultos, na visão de Paulo Freire**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adolescentes e adultos: processo de aquisição e leitura do mundo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 1988.

PELLOSO, Silvia Maria. **Reflexões sobre Avaliação: Esboçando Retratos da EJA**. Curitiba-PR. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_mat_artigo_silvia_maria_peloso.pdf Acesso em: 21 out. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAICHELIS, Raquel. Gestão pública e a questão social na grande cidade. **Lua Nova**. São Paulo, n.69, p. 13-48, 2006.

RIBAS, Stiegler, Marcele; SOARES, Solange Toldo. **Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. Paraná. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305730940>. Acesso em: 19 out. 2021.

ROCHA, Antônio Carlos. Influências de Paulo freire e Emília Ferreiro na educação brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 09, Vol. 05, pp. 39-66, Setembro de 2018.

RODRIGUES, M. E.; VITORETI, J. M. B. PROEJA dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do estado de Goiás: práticas pedagógicas e formação continuada de professores. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 253-282, jan./jun. 2014.

ROSSI, Rafael; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. Contribuições sobre a diversidade na educação de jovens e Adultos: O desafio de volta à

totalidade. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 30, n.95, 2015.

SANT'ANA, Nelson Gomes de; SILVA JUNIOR. Jovens, Adultos e Idosos como Sujeitos do Conhecimento. *In*: GARCIA, Renata Monteiro, SILVA, Marluce Pereira da (orgs.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Julya Moraes Silveira da. **Contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos**. TC graduação. UFJF, Juiz de Fora, 2017.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MEIOS QUE PERMITEM AS CLASSES SOCIAIS MAIS BAIXAS A CHEGAREM AO CONHECIMENTO

Deise Guedes Barbosa

Marilane Domingos de Deus

Rafael Oliveira Silva

Veronica Rodrigues Mendes

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Introdução

Quando se fala em educação, é difícil não pensar na história da educação brasileira que começou a ser feita pelos jesuítas no período colonial e ao ser comparada com a atualidade, portaram inúmeros avanços. Contudo, encontram-se os vários problemas provenientes dessa mesma época, a educação sempre é utilizada para minimizar o sofrimento dos mais pobres os guiando para ser bons trabalhadores para a indústria e para o governo. Simplificando ainda mais temos a educação voltada para tornar os mais pobres uma mão de obra qualificada para o trabalho.

Mesmo vendo essa finalidade na educação, o educador Paulo Freire ainda crê que a educação é o principal fator para mudança na vida das classes sociais mais baixas. O amor pela educação faz com que seja criada uma pedagogia diferente para ensinar aos jovens e adultos, utilizando de coisas do dia a dia para fixar o conhecimento. Fazendo assim paralelo com as dificuldades e dando capacidade de que as pessoas saiam da observação das sombras, como descrito no mito da caverna de Platão, e procurem meios de usar a educação e os conhecimentos adquiridos como fonte motora e inspiradora para uma mudança de vida.

Foca-se muito na educação de jovens e adultos, pois a educação para

estes na maioria das vezes não pode ser uma prioridade, além de serem boa parte da população brasileira estes se preocupam primeiro com subsistência básica da sua família, então são obrigados a primeiro pensar em moradia e alimentação, para depois em sua cognição e melhorias de vida.

Nota-se que o governo tenta diminuir os índices de analfabetismo no país, para melhorar a sua imagem com outros países e poder exigir uma melhor qualificação dos seus trabalhadores. Contudo, nas salas de aula, onde se estão os professores e os estudantes, sempre se encontra a educação como um fator motivador para buscar melhorar a qualidade de vida, sem falar na compreensão científica de inúmeras situações que ocorrem no dia a dia.

A história do Brasil na Educação de Jovens e Adultos

A inspiração para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA) está sendo reformada e também tem atraído muito incentivo, principalmente porque visa incluir na escola os jovens e adultos que não têm chance de completar os estudos. E, porque precisam dar atenção especial à satisfação dos meios que possam construir um caminho de tolerância, respeito, desenvolvimento social e econômico.

Para Souza e Lopes (2004), a história da EJA mudou ao ampliado dos anos, o que mostra que ela está diretamente relacionada às mudanças sociais, econômicas e políticas em diferentes momentos históricos do Brasil. Quando os portugueses chegaram, a primeira forma de ensino no Brasil era que a Igreja Católica tinha interesse em ensinar os índios a ler, com o objetivo de ensiná-los e incorporá-los aos projetos políticos locais.

O objetivo do ensino dos jesuítas não é apenas divulgar o conhecimento científico e acadêmico, mas também o cristianismo. Nesse período, a EJA foi realizada de forma assistemática, sem grandes iniciativas governamentais para melhorar a qualidade da educação prestada aos cidadãos. Interpreta, que a EJA não é novidade no país. Além disso, com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a doutrina antes instituída tornou-se caótica (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Em 1876, o Ministro José Bento da Cunha Figueiredo escreveu um relatório informando que 200.000 alunos participavam da escola noturna, que se chamava educação de massa, e assim descobriram o analfabetismo

de adultos. O Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, instituiu cursos para homens adultos analfabetos, livres ou liberados. Nesse período, surgiu o levantamento entre economia e educação. Quanto maior o grau de analfabetismo, mais grave é a desqualificação dos trabalhadores. Enfatiza a indiferença ao trabalho feminino em um mundo puramente masculino. Com a promulgação da Lei Saraiva em 1882, as pesquisas passaram a ter características de aprimoramento social (BARROS, 2010).

A campanha de alfabetização do Brasil - Fundação MOBREAL é considerada a primeira iniciativa importante para a EJA. Até meados de 1969, a estrutura do MOBREAL estava vinculada ao Ministério da Educação Nacional e promovia atividades de alfabetização e planos claros nas áreas de saúde, lazer e cidadania através de convênios com entidades públicas e privadas. Em 1970, o MOBREAL, operava a partir de convênios estabelecidos com os Ministérios da Educação e as Comissões Municipais, para o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada – PEI com uma tradução compactada dos primeiros 4 anos da educação primária. Os acordos prolongaram à outras instituições públicas e privadas (BELLO, 1993).

Meados de 1980, com o final o regime, a sociedade brasileira passou a vivenciar o desempenho da reabertura democrática, dando origem, a importantes transformações sociopolíticas. Nela a perspectiva, discentes, professores e políticos se uniram para defender o direito universal da educação. A EJA avançou com a as leis do BRASIL (1988) na Nova Constituição de 1988, que passou a garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito para quem não tivesse acesso à escola na idade adequada.

De acordo com Bello (1993) a EJA é um modelo apoiado por lei para o público que, encaixa em uma determinada causa, de não poder receber uma educação formal adequada à idade. Visa tentar ou corrigir certos problemas como a exclusão e exploração, e outros problemas com consequências mais graves, como a marginalização perigosa. O Projeto de Alfabetização implementado em 1963 trouxe 380 trabalhadores para Angico-RN, este que causou ampla difusão em todo território, foi retraída pelo golpe militar em 1964. Voltando ao Brasil depois de ter vivenciado adultos na África e América Latina, ele influenciou a prática pública de ações educativas. A proposição leva à tolerância econômica, social e pessoal.

A EJA a partir da pedagogia apresentada por Freire

No Brasil, pensar na educação dos jovens e adultos é pensar em Paulo Freire. Célebre instrutor brasileiro, com desempenho e aprovação internacional, corriqueiro, sobretudo pelo regulamento da formação que reuniu seu nome, expandiu uma crítica político educacional. Com isso, o principal objetivo é a sensibilização, em particular, para as camadas desfavorecidas da população. O ensino freiriano visa aumentar a consciência para remoção do analfabetismo no limite, simultaneamente, ler seu mundo para com base na experiência, sua cultura, sua memória. Compreende como reprimido e livrar disso é o prognóstico de que Freire (1987) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (p. 31).

Freire manifesta o hábito da autonomia é uma educação necessária; quanto mais os alunos são problematizados como seres, eles sentirão desafiados e responderão de um aspecto diferente a uma educação doméstica bancária que ‘deposita’ o conteúdo sobre os discentes. Patrono do saber justo e da compreensão para a operação, Paulo Freire inspirou muitos grupos sociais que batalhou na busca da dignidade comunitária. As ideias de Freire motivam até hoje ações das entidades civis em benefício da efetivação da cidadania.

No que se refere ao educador Paulo Freire deve-se considerar a importância em sua perspectiva, tendo a educação como instrumento de mudança social. Nesse cenário, para Freire, o ensino deve sempre visar à liberdade, à permutação radical da autenticidade, e torná-la mais humana, permitindo assim que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como indivíduos de sua história e não como meros objetos. A educação, na sua visão mais ampla, deve possibilitar a leitura crítica do mundo. Em descrição ao papel da educação, para Freire (2002) “a alfabetização é mais

que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler” (p. 74).

Ainda sobre Freire (2002), o autor sempre se mostrou preocupado com a aprendizagem significativa. Em sua discussão sobre a EJA, enfatizou a transcendência de vincular o conhecimento da compreensão e escrita com mudanças profundas no pensamento. A tendência do agrupamento dos jovens e adultos de tomarem nas próprias mãos o seu destino.

A educação como fonte transformadora de vidas

O discurso no ensino é um caminho muito rico para nós, permitindo focar em discussões envolvendo diferentes pessoas e diferentes classes sociais. Vale ressaltar que educação é um tema amplamente discutido, portanto a convicção e os conceitos formados não são os mesmos. Eu diria? Isso é ótimo, por que não? Porque a perspectiva educacional que trataremos neste trabalho é do indivíduo para o meio ambiente, do especial para o universal, e não o contrário. Ainda há um longo caminho para se realizar esse tipo de compreensão, o que se propõe é a transformação de nossa concepção educacional para o desenvolvimento do ensino e mudança social.

O debate semelhante do desempenho do ensino já existe há muito e muitos comentários são feitos. Sabemos que tem boas características na discussão e no desenvolvimento social, se for assim discutido deve ter grande importância. Existem muitos pontos de vista sobre a educação e diferentes direções, mas também existem alguns pontos de convergência satisfatórios. Ao tratar do tema educação e transformação social, trazemos um fato importante: ressaltamos a transcendência de suas características dinâmicas. Logo, nessa perspectiva, é inaceitável o contrário de Freire (1979, p. 14), “defende que a educação tem características eternas e que não existem pessoas instruídas e sem instrução. Todavia, está se gradualmente no educando. Mesmo que já existam graus educacionais, eles não são absolutos. As pessoas são incompletas e não absolutas”.

De acordo com Freire (1979, p. 5) “Na verdade, o que impressiona é que a tradição docente insiste em cultivar tais instruções, difundindo a relação entre educadores e alunos sobre o que se ensina e se aprende”. Assim, surge o questionamento, essa abordagem também é ideológica, não visa colocar os mais pobres na teia da opressão?

Aqueles que têm aptidão em outras áreas como política, educação, cultura e sociedade em geral, se beneficiam de reprodução de antigos rumos, da velha visão de qualificada, promissora e indiscutível educação. De fato, tudo isso é um alvo de poder que não quer aceitar a sociedade aos vários grupos marginais. Consequente, dão continuidade ao ensino técnico, promovem o surgimento de interesses e sufocam a capacidade de serem contrariados, sufocando o saber baseado na formação crítica pessoal.

Não se pode continuar a cultivar as velhas estruturas que nos mantiveram no poder por muito tempo e encontrar maneiras de libertar as pessoas dos grilhões do ensino tradicional. Entende-se que, quando o processo de ensino oferece a oportunidade de examinar criticamente a realidade que o cerca, ele se torna cada vez mais viável, é esse o caminho de mudança de que se fala, deseja e precisa acontecer rapidamente.

O analfabetismo e a EJA

O analfabetismo é uma provocação vivenciada por pessoas de diversas idades, acarretando principalmente uma parcela de jovens, adultos e idosos que não tiveram condições de concluir seus estudos. A EJA é uma espécie de ensino que busca dar oportunidade aos estudantes jovens que não obtiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. Segundo Brasil (1996) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 os sistemas de ensino deverão oferecer gratuitamente aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de ingressar ou concluir o ensino regular, oportunidades adequadas para que estes alunos aprendam.

Assim, pode-se ver que Ferreiro (2004) é bem coerente quando fala na transformação do conhecimento que se adquire:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido (p. 65).

Os seres humanos estão aptos de obter o aprendizado em qualquer fase da vida, seja na infância, na adolescência, na fase adulta ou na velhice. No entanto, o desempenho da aprendizagem é individual, cada indivíduo tem um tempo necessário para aprender ler e escrever, assim para ensiná-los

são necessárias metodologias integradoras, observar contextos histórico, econômico, cultural. Além dos infinitos fatores que descrevem o ambiente de desenvolvimento pessoal, a força do ambiente social também atua pelo foco que podem ocorrer em vários estágios. Essa interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na construção dos indivíduos.

Constatou-se na pesquisa de Ferrero (1999) sobre a psicogênese da língua escrita, que os adultos analfabetos também chegam à escola com saberes adquiridos antes do seu acesso ao sistema de ensino. Além disso, já sabem que a escrita é uma classificação que representa a fala, porém diferentemente das crianças eles já dominam o nível pré-silábico, ou seja, relacionam o que fala e o que escreve.

Os discentes da EJA chegam à escola após uma rotina de trabalho cansativa, o que acaba dificultando sua continuidade no ambiente escolar. A principal causa da desistência é o cansaço e o desgaste psicológico que interferem diretamente na aprendizagem e desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega a uma atuação cujo início é na maioria dos casos anterior à escola é que não termina ao finalizar a escola primária”.

Em decorrência disso, acabam vivenciam um cenário de dificuldades que influenciam sua vida em vários sentidos. Segundo Rego (2003, p. 99) “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto socio-cultural (sic) em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica e dialética através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Sendo assim, os alunos da EJA necessitam de estudos elaborados para o seu nível de aprendizagem adquirido. Dessa forma, a escola que atua nessa modalidade de ensino não deve utilizar os mesmos métodos que usam para alfabetizar crianças, e sim, aplicar metodologias de ensino, recursos didáticos, ferramentas avaliativas do recomendado para adolescentes, adultos e idosos não alfabetizados.

A escola da vida e a vida da escola

Há um consenso sobre sentença da qualidade da educação no Brasil que vai da conversa de vizinhos na calçada em um fim de tarde a um

seminário sobre educação em ambiente acadêmico: é ruim!

A questão da educação brasileira se traduz num emaranhado complexo de relações de força, objetivos, obrigações legais, nuances ideológicas, influências políticas, entre outras várias peças que compõe o quebra-cabeça educacional nacional e que torna a questão extremamente complexa. Mas para entendê-la, é preciso inicialmente entender a história da educação no Brasil.

Assim como a maioria dos países de matriz católica na América (GADOTTI, 1979), o Brasil sempre teve uma educação classista, onde a população pobre recebia o mínimo possível para executar funções de trabalho e ofício ao passo que as famílias mais ricas e, portanto, influentes recebiam o melhor que educação, geralmente com forte influência europeia, poderia oferecer e com caminho trilhando sempre o ensino superior e tendo as melhores posições de trabalho garantidas. Soa atual não é mesmo? Pois é, a educação no Brasil continua existindo para atender a um modelo social de classes. A manutenção de um *Status Quo* perpétuo. Uma espécie de pirâmide de castas formada desde o início da colonização.

Com o avanço por saltos dos tentáculos do capitalismo no início do século XIX, o país que gozava de uma saúde econômica devido à enorme exportação do açúcar no século anterior e da explosão da demanda do café no século XX devido, sobretudo às duas grandes guerras mundiais, o estado tenta melhorar o panorama da educação devido à industrialização que o país passava. Tímida, mas com capacidade de exigir mão de obra qualificada.

O Estado passa então a investir em escolas técnicas e abre universidades, mas a educação básica ainda ficava em segundo plano já que essa “revolução” atendia as pessoas das castas das elites econômicas. O que mudou desde então? Na educação, Nada! Mas o país sofreu seu enorme êxodo rural e o aumento populacional explodiu o que faz a escola cumprir a partir de então uma nova tarefa: pacificação.

A maneira que as classes dominantes entenderam para evitar isso seria a pacificação da massa, oferecendo uma sensação de caminhos de igualdade e uma leve melhoria na qualidade de vida. O sorriso amarelo da democracia burguesa também é outro aspecto. O acesso universal à educação é uma forma de acalmar a população pobre. Um bálsamo insípido! Há oferta de educação, mas sem garantia de futuro. Isso mesmo; a educação no Brasil não oferece ao

pobre nenhuma garantia, o que estimula a evasão e a exclusão.

O economista Haddad (2013), traz um panorama numérico em seu artigo Educação e exclusão no Brasil, publicado originalmente no jornal *Le Monde Diplomatique* Brasil. Desse artigo podemos fazer algumas reflexões importantes. A saber:

Há abrangência estrutural, mesmo que as condições sejam ruins, mas as condições sociais e determinados lugares anula a questão. Em grande parte do Brasil profundo, a educação mais atrapalha que ajuda às pessoas que tem como objetivo somente sobreviver ao dia. Mesmo em locais com mais qualidade de vida, o adolescente pobre, na maioria das vezes apoiado pelos pais, abandona ou divide o tempo com o primeiro emprego. Os pequenos luxos imediatos seduzem bem mais que projetos de vida a longo prazo incertos, e a situação de dificuldade do acesso ao emprego no país deixa pouca margem para análise. Se der, levo os dois. Se não der, só trabalho (s.p.).

Eis a questão que incomoda os entendidos de educação: como mudar o quadro? A resposta é sempre genérica, melhorar a estrutura das escolas, os rendimentos dos educadores, investir em formações e reciclagens, mas tudo isso já foi feito do maior ao menor investimento e nada muito resultante acontece. Aliás, é vivenciado um momento histórico de melhores salários para professores em mais da metade dos estados da federação, mesmo assim amargam-se últimos lugares em sistemas internacionais de avaliação da educação.

Contudo, não seria intelectualmente honesto, apontar sem oferecer meios oportunos para mudar essa realidade. Mediante isso, o caminho para um impacto na qualidade do ensino, seria um projeto de estado – não de governo – em que existam projetos específicos de país, onde prepararíamos o país para uma industrialização 2.0, criando novos empregos, indústrias e mercados, formando uma reação em cadeia que impactaria na representatividade da escola na vida dos mais pobres.

Sendo assim é preciso que a educação seja pensada de forma não hermética, mas sim com o alcance mais amplo, pensando em garantias mínimas de manter os filhos na escola, que não impactem na dinâmica de existência familiar e que o ensino superior possa receber alunos por aptidão e não por mera capacidade de vencer um concurso de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Referências

- ALMEIDA, V. **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas: EDUFT, 2018. 391p.
- BELLO, J. L. de P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF**. História da Educação no Brasil. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26.Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Introd. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos – relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HADDAD, S. Educação e exclusão no Brasil. Ação Educativa. *In*: **Le Monde Diplomatique**, 2013. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2300/1/educacao_exclusao_brasil2.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2021.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

EJA, SUAS PECULIARIDADES OU DIVERSIDADE DE SEU PÚBLICO

Bruna de Almeida Ribeiro Ferreira Borges

Deborah de Almeida Ferreira Oliveira

Fabiana Cristina da Silva França

Regina Geralda Amorim Vieira

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Introdução

O presente estudo traz uma discussão a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tratará a respeito da diversidade do público atendido, discorrerá sobre a importância do papel do professor como mediador e sujeito reflexivo, através do respeito e trabalho com os conhecimentos prévios dos sujeitos que procuram a EJA. Assim como a importância da EJA para o atendimento daqueles que não tiveram acesso na idade certa à escola, ou por algum motivo precisaram abandonar a sala de aula. Essa abordagem irá apresentar o quanto é fundamental o papel do professor, através de uma prática mediadora e reflexiva. Sempre frisando o quanto é essencial e fundamental o conhecimento das vivências dos alunos e reconhecimento de seus objetivos para com a escola naquele momento.

Essa modalidade de ensino atende a uma demanda de público bem diversificada, tanto na questão de idade, quanto nos objetivos pretendidos, ao retornarem para sala de aula. A pesquisa foca no público de jovens, adolescentes e mulheres, abordando a crescente procura dos jovens pela EJA e como esse retorno é fundamental a esses sujeitos. Para as mulheres que, em sua maioria, em um determinado momento da vida decidem cuidar somente da família e filhos e precisam parar de estudar, passando a perceber tal modalidade como uma forma de se integrar melhor na sociedade.

Com relação aos adolescentes e jovens o texto traz reflexões de o

que está sendo feito para atender tal público e qual o motivo da procura da EJA para conclusão dos estudos. Ao abordar sobre o público feminino, queremos relatar de que forma essa modalidade faz a inserção das mulheres na sociedade, e como possibilita a ressocialização daquelas que vivem em situação de privação devido a algum delito cometido durante sua trajetória. Todos os questionamentos serão abordados utilizando materiais bibliográficos para subsidiar o trabalho.

O perfil e a diversidade dos sujeitos da EJA, seus saberes e história de vida

A Educação de jovens e adultos é uma oferta de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Os sistemas de ensino deverão assegurar essa oferta de forma apropriada e considerando as características desse público e todas suas expectativas (BRASIL, 1996).

Para ingressar nessa modalidade de ensino é necessário ter a partir de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Com essa classificação de idade o público desta fase já possui uma trajetória de vida, por mais curta que seja eles já adquiriram certos conhecimentos no meio familiar e social, trazem para a sala escolhas políticas, culturais e algumas decisões e defesas de pontos de vista. Então ao olharmos para essa fase é necessário compreender que teremos uma sala de aula heterogênea e com uma diversidade de histórias, histórias essas que devem ser valorizadas e reconhecidas.

O educador deve ser o mediador do conhecimento e manter uma relação dialógica, e para isso precisa conhecer a realidade do seu aluno e partir dela traçar planos para o atendimento integral, através de uma prática crítica e reflexiva. E considerar a trajetória do aluno é um papel fundamental. De acordo com Silva (2014), ao tratar a respeito da importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e a bagagem que trazem consigo, o autor afirma:

Em todos os níveis e modalidades de ensino a escola deve estar voltada ao aluno reconhecendo-o como sujeito ativo. Na EJA, este conceito deve ser reforçado, pois o adolescente, o jovem e o adulto que procuram esta modalidade de ensino já trazem consigo

experiências de vida e conhecimentos informais acumulados historicamente. Esta bagagem cultural deve ser aproveitada pelo professor, uma vez que é necessário fazer uma ponte entre o interesse de seus educandos e suas experiências com o conhecimento científico, formal, para que haja uma educação que esteja a serviço desse perfil de aluno (p. 15).

A autora traz a reflexão sobre a importância de se valorizar e conhecer o aluno como um sujeito ativo e que possui interesses e conhecimento que precisam ser aproveitados, na EJA tal pensamento e prática deve ser acentuado e cada vez mais refletido, pois nessa etapa de ensino são pessoas que já passaram por vários acontecimentos que de alguma forma marcaram sua vida.

É possível dizer que na EJA um dos maiores objetivos é resgatar a trajetória de vida dos educandos, para isso ocorrer é necessário conhecer o perfil do educando que retorna para a escola, em busca de concluir seus estudos e qual objetivo pretende naquele local para que haja inclusão, e aqueles que antes ficavam isolados de uma educação de qualidade ou até mesmo de um acesso adequado, possam se sentir de forma acolhedora dentro da sala de aula.

Segundo Silva (2014), ao relatar o perfil dos educandos que procuram a EJA, percebe-se uma variedade de público, tais como: jovens, adolescentes, idosos, mulheres, com isso é claro que cada perfil desse almeja concluir os estudos por um motivo específico. Muitas das vezes a vontade ou necessidade de voltar a estudar está vinculada a desejos individuais ou para atender o mercado de trabalho.

Quando se reflete sobre o perfil e tipo de sujeito que buscam a EJA, pretende-se ressaltar a crescente procura de jovens e adolescentes por essa modalidade, esses que muita das vezes são excluídos pelo sistema ou pela equipe gestora de seus colégios, no qual por motivos de indisciplinas são obrigados a procurarem a EJA se querem continuar os estudos, favorecendo uma visão de excluídos aqueles que chegam nesta modalidade de ensino, isso é tão marcante que reflete diretamente na visão que a sociedade tem e a falta de investimentos para essa categoria de educação.

Um público muito presente na EJA são as mulheres, estas que muita das vezes priorizam a família e que após o nascimento dos filhos as exigências sobre elas só aumentam, e com isso acabam deixando seus

sonhos de lado, e esperam anos para que possam retornar os estudos, e após necessidades individuais de conseguir serem mais bem aceitas na sociedade e se sentirem inseridas de forma integral retornam para conclusão de uma etapa antes deixada de lado, mas que com a EJA podem se inserir e almejar seus sonhos.

O texto traz reflexões em relação à vivência de uma das autoras, durante a graduação de Pedagogia. Relatando sua experiência em ministrar aulas num projeto da Universidade, quando atendia a comunidade que não teve acesso à escola na idade certa, por variados motivos. A mesma afirma que, ao iniciar as aulas no projeto, percebeu o quanto o público atendido era diversificado, formado por idosos, adultos e jovens que pretendiam finalizar os estudos por um desejo ou motivo específico.

A importância de integrar-se plenamente à sociedade letrada e o papel da escola.

Desde antes de nascer o indivíduo já está em contato com o mundo dos sons e palavras ao ouvir as vozes da mãe, de familiares, pessoas no trânsito, humanos e seus inúmeros atos de comunicação, nesse caso verbal. Após o nascimento passa a fazer parte de um mundo letrado. São placas, cartazes, outdoors, faixas; pinturas em muros, paredes e até nos chãos. São revistas, jornais, livros, aparelhos tecnológicos que a todo instante nos mostram por meio de músicas, mensagens, jogos, desenhos, etc., o quão imerso se está no mundo das palavras.

Para algumas pessoas são oferecidos mais estímulos do que para outras, a realidade de vivência de cada indivíduo condiz muito com as oportunidades que obterão. A desigualdade social no Brasil é o maior fator para desigualdade educacional, com isso a sociedade vai andando em círculos pois uma sempre acarretara a outra e é através desses anseios por uma vida melhor que jovens, adultos e idosos procuram a EJA e é nesse momento que novos sonhos e desafios são traçados.

A EJA pode ser considerada um dos tipos de educação especial, pois tem o objetivo de criar oportunidades para pessoas que de alguma forma não conseguiram exercer o direito a educação. As pessoas que decidem voltar a escola através da EJA sentem a necessidade de buscar propostas de ferramentas que gerem igualdade, como concorrência no mercado de

trabalho, autonomia ao tirar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), estudar e entender propostas de políticas públicas ao votar e diversão questões importantes no dia a dia. É essencial entender as pessoas que fazem parte dessa modalidade de ensino, pois, os estudos podem devolver a auto estima resgatando a confiança de cada indivíduo e assim se sentirem capazes para desenvolver atividades com mais qualidade, é preciso e necessários ser considerados os motivos relacionados à própria sobrevivência que os levam em busca da EJA.

De acordo com Piconez (2013):

Os jovens e muitos dos estudantes adultos, na maioria das vezes, são fundamentalmente trabalhadores; ora em condições de empregado e muitas vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego, e que estão submetidos às circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço e fadiga. Entretanto, necessitam retornar à escola para atender às exigências de competitividade do mercado de trabalho. É seu projeto pessoal de vida. E, quando desistem e retornam à escola, deve-se ainda levar em conta a diversidade destes grupos sociais em termos de perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de trajetória pessoal e escolar. O jovem que se encontra inserido no trabalho apresenta características diferenciadas dos que não trabalham, pelo contato com a realidade social do trabalho. Tais aspectos exigem o respeito ao pluralismo, ao agir com tolerância e solidariedade, conhecer as especificidades das trajetórias sociais, culturais e escolares anteriores com o intuito de criar oportunidades de espaços efetivos e afetivos de aprendizagem que possam suprimir as lacunas existentes (p. 20).

É importante fortalecer cada vez mais esses preceitos para que a sociedade entenda que a EJA é um serviço tão necessário e importante dentro do contexto educacional como qualquer outra modalidade de ensino, especialmente porque são pessoas que já estão no mercado de trabalho, as aulas geralmente acontece no período noturno pode-se considerar que esse aluno está indo para terceira jornada de trabalho, por isso a importância da motivação e do resgate.

Segundo Garcia e Silva (2018):

Quando o professor tem ciência do que os alunos já sabem e pensam sobre a escrita, é possível planejar atividades como boas situações de aprendizagens, facilitando seus avanços. Como o conhecimento não acontece para todos da mesma maneira e nem ao mesmo tempo, é

importante pensar em estratégias pedagógicas que viabilizem esses avanços. Em primeiro lugar, é importante considerar que os objetivos delineados para cada aluno a partir do diagnóstico realizado, poderão sinalizar a necessidade de reformular a configuração espacial da sala de aula, por meio da formação de pequenos grupos e planejar atividades desafiadoras (p. 307).

Os alunos que ingressam na EJA possuem uma grande diversidade a diferença de idade, dificuldades pessoais e na aprendizagem. O professor de início deve fazer uma análise individual de cada sujeito para conhecer as necessidades e anseios de seus alunos para desenvolver uma didática eficaz. A categoria traz de volta a vida escolar e toda uma demanda de pessoas que não tiveram a oportunidade em função do preconceito, do meio social em que se está inserido, a vida socioeconômica ou que tiveram que optar por outra situação e assim deixando a escola como segundo plano, é importante que se invista financeiramente na educação de jovens e adultos, na formação do professor e cada vez mais gerar ferramentas que atraia esse adulto para que ele volte a fazer parte do processo educacional

Para Garcia e Silva (2018):

É válido ressaltar que para alfabetizar jovens, adultos e idosos precisamos enxergar que não há método capaz de alfabetizar todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo, porque as pessoas são diferentes e possuem necessidades de aprendizagens igualmente diferentes. É necessário, pois, que a avaliação seja uma aliada do professor na organização do trabalho pedagógico e contribua para o planejamento de situações didáticas que viabilizem as aprendizagens de todos (p. 309).

É importante lembrar que cada aluno tem sua particularidade no aprender e todos já possuem conhecimentos prévios o professor tem que considerar e trabalhar a partir desses conhecimentos, conduzir a turma neste primeiro momento requer dedicação, elaborando atividades desafiadoras e instigadoras e assim garantindo uma rotina pedagógica. A seguir trazemos um pensamento de Gadotti e Romão (2007) que nos remete pensarmos que o sujeito adulto que ingressa na EJA precisa de uma atenção especial quanto ao sua bagagem de vida.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele 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. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. (p. 39).

Todo o processo de construção da escrita, do qual passaram a fazer parte, dependerá da forma como esse ambiente letrado será construído, daí a importância do professor alfabetizador... Instigador que levará seu aluno a refletir acerca do que lê, escreve, ouve e enxerga. Que trabalha de acordo com a realidade de seus alunos e mais que amplia a cada dia os horizontes dos mesmos pondo em prática seus conhecimentos de mundo.

Quando falamos em alfabetizar jovens, adultos e idosos utilizamos outro pensamento de Garcia e Silva (2018):

Enfim, alfabetizar jovens, adultos ou idosos exige cuidado: é preciso observar que os adultos têm mais medo de errar, mais medo de se expor; que é importante que o trabalho pedagógico seja estruturado com base nas ações que realizam cotidianamente na sociedade. A pessoa não aprende só e tampouco somente o que ensina professor, por isso é importante cuidar para se aproveite todas as possibilidades que a diversidade típica de uma sala de aula de EJA oferece, a fim de planejar situações didáticas produtivas e prazerosas para que todos aprendam e também para que todos tenham condições de utilizar os conhecimentos trabalhados em sala de aula fora da escola, para melhoria de suas vidas em comunidade, em práticas sociais reais de leitura e de escrita e em situações que lhes permitam vivenciar verdadeiramente sua autonomia cidadã (p. 309).

A EJA oportuniza a inclusão social, inclusão educacional e a inclusão profissional de pessoas que estão fora da faixa etária ou que não tiveram a oportunidade no passado, trabalhar nessa modalidade requer um olhar de acolhimento, empatia e sensibilidade, pois, o educador vai lidar com demandas diversas de história de vida que muitas das vezes podem ser barreiras que impedem o avanço da educação de cada indivíduo.

É importante criar ferramentas que atraia o adulto para que ele possa fazer parte desse processo de educação como trabalhar com a ludicidade, não de forma infantil com brincadeiras, mas com situações que dê prazer de participar, um bom exemplo é utilizar a metodologia de Paulo

Freire as palavras geradoras e assim oferecendo mais estímulos, pois mais estímulos gera mais oportunidades sociais, profissionais e de ordem pessoal a autovalorização e o auto respeito.

Programas governamentais para atender os Jovens e Adolescentes

Com a crescente procura de jovens e adultos por formação ou finalização dos estudos é necessário investimentos na educação para atender tal público, e o governo vem lançando e disponibilizando alguns programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa de Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância (EJAtec), ambos pretendem incluir e facilitar o acesso para que esses se sintam motivados e queiram finalizar os estudos para se sentirem inseridos na sociedade, conseguir um trabalho, para satisfação pessoal, enfim terem oportunidade de estarem em sala de aula.

O Projovem é:

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens que se destina a ajudar na formação educacional, ajudando a elevar a escolaridade e promover a formação e a qualificação profissional de muitos jovens no país. O foco é em pessoas que ainda não possuem o ensino fundamental completo, mas que sabem ler e escrever (IDJOVEM, s.d).

Tal programa tem o objetivo de possibilitar formação aos jovens, tornando-os aptos a exercer uma profissão, contribuindo na inserção dessas na sociedade. Ele funciona em parceria do Governo Federal com os estados e municípios, atendendo jovens de 15 a 29 anos. O programa ocorre através da oferta de cursos de qualificação profissional nas mais variadas áreas.

Este programa segundo a Lei n. 11.692, será desenvolvido através das modalidades: Projovem-adolescentes- Serviço socioeducativo; Projovem urbano, Projovem Campo-Saberes da terra e Projovem trabalhador, cada uma dessas atenderá um tipo de público e disponibilizará atendimento necessário para suprir cada demanda (BRASIL, 2008).

Neste estudo é relatado sobre as pessoas em privação de liberdade, então observando a modalidade Projovem- adolescentes- serviços socioeducativos, essa atenderá um público que em algum momento precisou ficar privado de liberdade por cometer algum delito, e através dessa esse adolescente poderá ter acesso aos estudos e se sentir menos afetado pelos

seus erros cometidos. O atendimento desse público e encaminhamento deve ser feito pelo serviço de Assistência social de seu município.

Cada vez mais o mercado de trabalho apresenta exigências para ocupação de um cargo, e através do Projovem-Trabalhador é possibilitado ao jovem uma preparação para se inserir no mercado, por meio da qualificação social e profissional, estimulando esse sujeito a se dedicar e ingressar no meio no qual pretende (BRASIL, 2008).

O programa também disponibiliza alguns valores para permanência dos adolescentes e jovem, para que frequentem tal modalidade e continuem até o final. A questão financeira é uma das questões que muitas das vezes fazem os adolescentes e jovens deixarem a escola e partirem para o trabalho, e com isso o governo tenta aliar uma possibilidade de crescimento e estímulo financeiro.

O EJATec é outro programa criado para estimular a continuidade dos estudos, este é uma das propostas sugeridas pelo novo ensino médio na EJA, através dele os estudantes desta modalidade poderão concluir o ensino médio e possuir uma qualificação profissional. Este conecta a EJA com a Educação Profissional em EaD. Serão ofertados cursos de qualificação que estejam conectados com a realidade dos estudantes.

A partir da leitura de matéria sobre o EJATec, percebe-se que este visa aumentar a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, através da oferta de ensino médio aliado com cursos de capacitação profissional, ao mesmo tempo que atenderá as demandas do novo ensino médio, também aumenta a empregabilidade. Todas essas propostas utilizando as tecnologias através da EAD.

A modalidade será ofertada através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, no qual será disponibilizado materiais, fóruns e professores capacitados para atender as demandas de cada estudante e área de conhecimento. A oferta deste programa poderá ser iniciada ainda em 2021.

Conclui-se que ambos os programas acima citados, querem incentivar os alunos na permanência na escola, e ao mesmo tempo estimular o ingresso no mercado de trabalho através de cursos de capacitação e investimentos necessários para a conclusão dos estudos de cada estudante.

Cabe ao professor estimular o aluno para querer ir além de conquistar um emprego, mas sim se tornar um sujeito ativo, crítico e reflexivo e

que reconhece seu lugar na sociedade como um sujeito de direito e deveres, assim irá muito além de se inserir no mercador, mas saberá que seu papel é fundamental para continuidade de uma sociedade justa em que todos têm seus direitos e devem ser respeitados.

A educação como transformação para mulheres em privação de liberdade

Fazendo uma breve análise sobre prisão, segundo Aquino (1995) o ato de aprisionar existe desde 1700 a.C-1.280 a.C., e este era constituído de formas de cativos, onde, na antiguidade, os egípcios pudessem manter sob custódia aqueles que não conseguiam pagar impostos tornavam-se “escravos”. E, assim como no Egito, a Grécia, a Pérsia, a Babilônia, o ato de encarcerar, tinha como finalidade precípua conter, manter sob custódia e tortura os que cometiam faltas graves, ou praticavam o que para a antiga civilização fosse considerado delito ou crime, como o furto, por exemplo, ou seja a prisão era apenas para isolar da sociedade.

Observa-se que na antiguidade aprisionar era desumano, considerado como um cativo, eram tratados como escravos. Para tanto com o passar dos anos observou que é preciso ir além, e também preciso ressocializar e trazer de volta para a sociedade e a educação é caminho necessário para êxito. Onofre (2007) revela que a escola na prisão é apontada pelo aluno como um espaço fundamental para que se possa fazer valer seu direito à cidadania e, a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido o mínimo de autonomia.

A LDB n. 9394/96, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, expressa em seu artigo 37 um primeiro demarcador para situar quem seriam os sujeitos que compõem as classes de EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e

complementares entre si. §3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Segundo Gadotti (1999 *apud* MATEUS, 2014, p. 08)

Defende a educação dentro do sistema penitenciário, e ainda, que esta deve primar o trabalho com conceitos fundamentais como família, amor, dignidade, liberdade, vida, morte, comunidade, entre outros. Segundo ele, a ideia é desenvolver neles uma espírito de reflexão e compreensão da realidade que os cerca, fazendo com que eles desejem a transformação e a mudança.

O ensino nas prisões deve desenvolver nos aprisionados/educandos a capacidade de serem críticos e refletirem, fazendo-os compreender a realidade em que vive e, dessa forma desejar e atuar de maneira decisiva em sua transformação, ou seja, as atividades humanas desenvolvidas tendem a criar condições indispensáveis à existência na sociedade. Enfim somente a educação é capaz de transformar a realidade dessas mulheres em privação de liberdade.

Ensinar as mulheres na prisão é libertá-la das amarras da ignorância, possibilitando conhecer novos horizontes. A educação garante a essas mulheres a possibilidade de conhecer e garantir seus direitos, ajudando assim a serem independentes.

As mulheres na EJA, uma nova oportunidade de lutar?

As mulheres enfrentam lutas diárias pelos seus direitos básicos, historicamente foram oprimidas, marginalizadas e anuladas socialmente, ondem o único papel delas eram ser boas mães, esposas e donas de casa. Nas décadas de 1950 e 1960 às revistas de entretenimento femininas da época expressavam pontos de vistas masculinos sobre de como as mulheres deveriam agir para agradar seus companheiros e como cuidar de casa da melhor forma.

Os direitos e participações efetivas sócias das mulheres foram conquistados os poucos e até nos tempos atuais a comunidades feminina sofre com os respingos históricos de machismo, agressão e opressão. No tocante educação não poderia ser diferente, principalmente quando se trata de famílias de baixa renda, a falta de oportunidade e informações levam as jovens a se casarem e constituir famílias precocemente e assim deixando os estudos, o trabalho também entra como um dos fatores a desistência

escolas, sendo o trabalho de doméstica o mais exercido pelas jovens desistentes principalmente pelas jovens negras, isso devido ao preconceito racial que infelizmente ainda é algo muito vivo na sociedade.

Valle (2010) observa:

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar” (p. 36).

Podemos ver o quanto o fator histórico ainda está arraigado na atualidade, o desejo por uma vida melhor, por um lugar mais justo na sociedade é o que motivam constantemente a luta feminina. A EJA é uma porta que se abre a essas mulheres das quais foram negligenciados o direito a educação.

O Brasil é um país com grande índice de evasão na educação, e tem por motivo a falta de investimentos do governo, professores despreparados e também a desestrutura familiar. Destacando a relevância do caminhar da sociedade junto à escola, Freire (2000, p. 67) comenta: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...]”. Analisando a fala de Freire, entendemos que a escola é vista como único ser responsável pela educação, sendo esquecido o papel fundamental da sociedade e família.

Dentre todos os contratempos impostos à sociedade para se manterem na escola, a trajetória das mulheres tende a ser ainda mais desafiante. Visto que, desde os jesuítas a mulher não tinha o seu espaço para aprender e adquirir conhecimentos, e hoje ainda com reflexos de uma sociedade machista, as mulheres são obrigadas a se desdobrar e lutar dia após dia para ter o seu espaço. Sejam elas crianças ou adultas, seja pela busca de conhecimento ou certificado, ou apenas para um emprego melhor.

O retorno das mulheres a escola apresenta objetivos singulares, desta forma alcançar o êxito também pode ser distinto e individual. Gonçalves (2014, p. 11) diz que “Os alunos possuem objetivos diferentes para entrar, permanecer e concluir ou não a escola e o objetivo principal não é necessariamente a busca por certificações ou conclusão formal”.

Essa retomada à escola após longas experiências traz consigo uma grande bagagem, incluindo frustrações trazidas da escola, pois nossas

escolas oferecem um ensino que deixam a desejar em suas metodologias. Partindo desse ponto caberia à escola assumir esta postura de garantir capacitação de profissionais e mais qualidade em seu acesso.

Os objetivos que levam a essa retomada são diversos e intimamente ligados a obtenção de se qualificar no trabalho, buscar mais conhecimentos, se relacionar com outras pessoas ou até para aproveitar o tempo disposto para sair da rotina de dona de casa, dos trabalhos maternos ou da turbulência do dia a dia.

Vale lembrar que as bagagens trazidas por mulheres carregam em si, grandes conhecimentos, lutas e conquistas. Araujo (2007, p. 12 *apud* VALLE, 2010, p. 38), no ano de 2007, relata essas mulheres como “Adultas, ditas analfabetas, mas que demonstram certa sabedoria no que diz respeito aos conhecimentos cotidianos e até alguns saberes escolares. Sabedoria acumulada ao longo de uma trajetória marcada por mudanças, dificuldades e tentativas de superação”.

Considerações Finais

Com a construção do presente trabalho fica evidente a importância da EJA como uma forma de incluir aqueles que não terminaram seus estudos e possibilitar a esses uma nova chance de conquistar um emprego, socializar ou se sentir-se inseridos na sociedade. Essa sociedade que está em constantes transformações e cada vez mais exige que os sujeitos estejam preparados para tais mudanças.

É possível afirmar que a EJA é um espaço de diversidade de público e histórias, e que essas precisam ser consideradas durante todo o percurso das aulas, o professor tem um papel fundamental nesse trabalho, em que o mesmo precisa conhecer seu aluno e saber que ele é um sujeito com uma trajetória de vida e que está ali por motivos infinitos. Colocar em prática o seu papel como mediador da aprendizagem, e possibilitar que esse sujeito se sinta acolhido e consiga conquistar seus objetivos.

A EJA deve ser um lugar de acolhimento, de reflexão crítica sistemática e que possibilite ao aluno uma visão nova de mundo e que estes possam ser verdadeiramente incluídos para que consigam finalizar essa etapa de ensino e assim realizar seus desejos individuais.

Referências

- AQUINO, Rubim Santos Leão de *et al.* **História das sociedades:** das sociedades modernas às sociedades atuais. 32. ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394/96. Brasília 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e propostas. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2007.
- GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da. **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. 480 p.: il.
- GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Processos pedagógicos para permanência e êxito.** Florianópolis: IFSC, 2014. 76 p.
- IDJOVEM. Projovem: O que é, como funciona, inscrições, datas.[s.d.]. Disponível em: <https://idjovem.com/projovem/>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.
- MATEUS, Vanessa Bezerra. **Reintegração social:** O desafio do sistema Penitenciário Brasileiro. 2014. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/949>. Acesso em: 05 de novembro de 2021.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In:* ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas.** Secretaria da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SE, 2013. 55 p.; il.
- SILVA, Edimara da. **A EJA e a diversidade dos sujeitos que a compõe.** TCC (Curso de especialização em coordenação pedagógica). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 18 p. 2014.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A leitura literária de mulheres na EJA**. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2010.

EJA E A LUTA DAS MULHERES: LEIS QUE ASSEGURAM SEUS DIREITOS

Nikaele Sousa Moreira

Lara Dalila Lima Ferreira

Marco Elias Ribeiro Silva

João Marcos Ribeiro Silva

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Introdução

O mundo contemporâneo está em constante crescimento e modernização. Tais conquistas vêm proporcionando aos indivíduos da atualidade uma melhora significativa no modo de vida. Porém, em meio a tantos avanços, boa parte da sociedade brasileira não tem acesso à educação, de modo que o desafio atual é assegurar a continuação dos jovens, adultos e/ou das mulheres no seu retorno e eventual conclusão dos estudos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BOAS; HOLANDA; CASTRO, 2019).

O analfabetismo no Brasil está relacionado à infraestrutura social e aos sistemas governamentais antecedendo o período da colonização, onde o acesso à educação era restrito às altas classes sociais (FREIRE, 1989). Logo, não se pode negligenciar que parte desse abandono escolar esteja relacionado somente a ausência de infraestrutura social, monetária ou pela falta de ações pedagógicas, mas também por questões objetivas ou subjetivas, de gênero, ligadas a preconceito ou de trabalho (GONÇALVES; BIKLEM, 2014).

Assim, sabendo da luta das mulheres, que antes eram excluídas da sociedade devido ao modelo patriarcal adotado, buscam seus direitos à igualdade de gêneros para maior inserção social. Uma forma que as mulheres encontram para alcançar a desejada inserção social é por meio da escolarização, em que as mesmas estão se tornando cada vez mais qualificadas para atuar no mercado de trabalho.

Nessas vertentes, Freire (2008, p. 12) afirma que a “educação tem caráter contínuo e permanente, e que o homem ou mulher um ser incompleto por natureza, deve consecutivamente estar em formação”. Partindo desse pressuposto, é plausível dizer que não existiria educação se o mesmo constituísse um ser acabado. Em outras palavras, a busca pelo conhecimento é contínua visando o desenvolvimento do indivíduo, o seu eventual preparo para o exercício, qualificação para o trabalho e, sobretudo igualdade entre os gêneros (GONÇALVES; BIKLEM, 2014).

No entanto, sabe-se que mesmo com a constante busca de igualdade o modelo patriarcal ainda está presente, apontando a mulher o papel de responsável pelo lar. Geralmente com a construção da família ou com maternidade precoce as mulheres optam por abandonar os estudos na idade dita “regular”. Depois de um tempo, as mulheres/ mães de família almejam e veem a necessidade de continuar os estudos para proporcionar melhoria a sua família ou para a realização de um sonho. Assim, a EJA vai ao encontro dessas necessidades, dado que esse modelo de ensino busca subsidiar os indivíduos que não tiveram acesso à educação no ensino regular.

Nessas linhas conceituais, esse texto tem como propósito discutir quais são as razões que o público feminino abandona os estudos, e o que elas buscam ao regressar à escola na modalidade EJA e quais desafios são encontrados para finalizar os estudos, bem como, o que pode ser feito pelo poder público para auxiliar na permanência das estudantes mulheres na EJA.

Este capítulo encontra-se alicerçado na pesquisa documental, embasando-se principalmente em fontes teóricas que são referências do assunto de interesse, tais como: Bases legais e legislações da EJA e suas contribuições para o retorno de jovens e adultos à escola. Além disso, foi realizada uma revisão sistemática da literatura na base de dados *Google Acadêmico*, a fim de apresentar a perspectiva atual relacionada às mulheres na EJA no tange aos desafios perante a inserção dessa classe de estudantes trabalhadores no cotidiano educacional.

Bases Legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Toda instituição de ensino é regida por legislações nacionais e estaduais de educação que regulamentam seu funcionamento e apoiam ações

voltadas à melhoria da qualidade da educação. Diante disso, existem modalidades de ensino que contemplam uma legislação específica para o ensino ofertado, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SILVA, 2017).

Cabe às instituições de ensino e à gestão conhecerem e aplicarem as leis, assegurando totais condições de funcionamento ao público-alvo. Sendo assim, uma instituição educacional que oferta a EJA precisa conhecer as legislações que regem essa modalidade de ensino. O quadro 1 apresenta as principais legislações que regulamentam e sustentam essa categoria educacional (SILVA, 2017).

Quadro 1. Bases legais para a EJA no Brasil

Período	Legislação	Tratativa
1988	Constituição Federal de 1988	Artigo 208-CF alterado pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, os Incisos I e VII passam a vigorar com as seguintes alterações: I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96	Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II –no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000)	Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.
2000	Resolução CNE/CEB 1/2000	Artigo 6º, 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.

Fonte: Autores a partir de Silva (2017).

Tendo a educação na EJA o aporte das legislações supracitadas, cabe então às Unidades Escolares no ato de suas atribuições, elaborarem propostas metodológicas compatíveis com a realidade de seu público-alvo, refletindo sempre às questões como: Que características esse público apresentam? Como posso estimular e possibilitar o acesso desses trabalhadores estudantes na escola? Como posso considerar suas experiências e trajetória para seu crescimento educacional, profissional e pessoal? Todos esses aspectos requerem uma organização efetiva do currículo escolar (LORENA; MESQUIDA, 2017).

Além disso, é fundamental buscar compreender os fatores do abandono e eventual retorno. Nesse sentido, assim como buscar a garantir a permanência é imprescindível, também se faz necessário perceber o cotidiano dos estudantes e considerar sua vivência. Segundo Cardoso e Ferreira (2012):

É importante conhecer a vida dos alunos, os hábitos de vivência dos mesmos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades. Muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabaram abandonando os estudos e, depois de adultos, retornaram (p. 63).

Diante disso, busca-se compreender quais fatores sociais e econômicos vem contribuindo para a evasão do público feminino na EJA.

Mulheres na EJA: desistência dos estudos e objetivos do retorno

As estudantes da EJA vivenciaram obstáculos que impossibilitam que cursassem o Ensino Fundamental ou Médio quando crianças/adolescentes, tais como: condição financeira da família o que leva a estudante a procurar emprego para contribuir com a renda familiar, a constituição que uma nova família decorrente ao casamento ou gravidez precoce (VIGANO; LAFFIN, 2016). A modalidade de ensino da EJA vai ao encontro das necessidades das mulheres que almejam a escolarização, uma vez que a EJA visa ofertar ensino a indivíduos jovens e adultos que não concluíram na idade comum da maioria dos sujeitos, conforme descrito no Art. 37, da Lei n. 13.632/2018:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 2018).

Desse modo, o público feminino recorre a EJA ofertada pelo estado por diversos motivos, conforme relatado por Clementino, Cabral e Rodrigues (2020, p.12), “vários são os motivos que fazem a mulher retornar à escola, seja para adquirir conhecimento, melhoria no emprego, socialização, realização pessoal, ou a busca de melhorias de vida para si e para a família”. Percebe-se que de modo geral, as mulheres regressam à escola buscando sua inserção social, dado a mudança atual dá na nossa sociedade, em que a divisão sexual do trabalho e a diversidade sexual estão aos poucos ganhando e ocupando novos espaços no contexto social. Essa metamorfose na sociedade, como as novas oportunidades para as mulheres cooperam para a ampliação desse público na EJA (POGGIO, 2012).

Apesar de observar cada vez mais a emancipação das mulheres, no que tange a igualdade entre os sexos, muitas ainda estão ligadas ao domínio patriarcal. É observado em relatos presentes na literatura que trabalham com alunas da EJA, muitas falas que exteriorizam esse domínio, em que os cônjuges e/ou os pais (pai e mãe) vedaram o direito de estudar e também não as encorajaram a escolarização (VIGANO; LAFFIN, 2016).

Desse modo, as pessoas mais próximas da criança ou adolescente, como o pai e mãe, são os principais personagens da sociedade que disseminam

esse domínio patriarcal, como homem sendo o provedor do lar e a mulher sendo responsável pela criação das proles e da organização do lar. O pensador Saffioti (1987, p. 39) constatou que “pai e mãe - contribuem para a perpetuação do poder masculino e adulto”, corroborando com o supracitado.

As mulheres que não puderam estudar na idade expressa como “regular”, após alguns anos viram a necessidade de regressar à escola para se qualificar e garantir um emprego melhor. A busca pela escolarização e a associação com trabalho está assegurado pela Constituição Federal de 1988 no Art. 205, em que menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No entanto, mesmo a educação sendo direito de todos, as mulheres, com as infinitas obrigações tentam conciliar a rotina do emprego, de doméstica e de aluna, além da atenção que a família requer, e se encontra em situações discordantes com muitos afazeres. Neste momento, mesmo sabendo a importância do estudo, se vê forçada a se dedicar muitas das vezes ao emprego, dado que é o sustento da família (RIEGER; ALEXANDRE, 2011; SILVA; ALENCAR, 2021).

Em trabalho realizado recentemente por Gomes e Campos (2020) em duas unidades escolares do Estado de Mato Grosso mostram que a maior taxa de evasão da EJA é do público feminino, correspondendo a 53% do total de alunos que abandonam os estudos. Com a pesquisa os autores concluíram que vários fatores colaboram para a desistência das mulheres dos estudos, dentre eles a maternidade e a falta de suporte e apoio familiar (uma vez que não ter com quem deixar os filhos), juntamente com a dificuldade de conciliar o trabalho com os afazeres domésticos e os estudos, que envolvem fatores culturais, econômicos e sociais, igualmente relatado por outros autores (GOMES *et al.*, 2020; CLEMENTINO; CABRAL; RODRIGUES, 2020; SANTOS; CORRÊA, 2017).

Diante desse contexto, surge uma pergunta: Quais as medidas que o poder público pode adotar para auxiliar na permanência dessas alunas? Muitos pesquisadores reforçam o dever de implementação de novas políticas públicas voltadas às carências intrínsecas das mulheres que decidem ingressar na EJA (GOMES; CAMPOS, 2020). Por exemplo, dado a falta de

apoio familiar no que tange aos filhos, oferecer um auxílio creche para essas mães/estudantes propiciará maiores chances de permanência na escola.

A necessidade de apoio às mulheres por parte do poder público também pode ser observada no mercado de trabalho. Segundo a coordenadora de População e Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Bárbara Cobo (IBGE, 2019), as mulheres no Brasil com 25 anos ou mais estão mais escolarizadas do que os homens. Os dados do IBGE de 2019 vão ao encontro com o mencionado pela coordenadora, sendo 19,4% de mulheres com ensino superior, enquanto os homens apresentam um percentual de 15,1%, porém o rendimento salário das mulheres ainda é menor (aproximadamente R\$ 1.900,00) do que o dos homens (aproximadamente R\$ 2.550,00) (IBGE, 2021).

Logo, isso pode ser atribuído, provavelmente, ao fato de as mulheres optarem por cargos/ocupações que sejam mais flexíveis no mercado de trabalho, pois elas ainda têm como responsabilidades os afazeres domésticos. Conforme a coordenadora Bárbara Cobo, essa desigualdade no mercado de trabalho só pode ser solucionada por meio de políticas públicas, citando como exemplo, a oferta de creches, pois como já exposto o principal motivo para as mulheres abandonarem a escola ou emprego é devido as suas “obrigações” como dona de casa (IBGE, 2019).

Mulheres na EJA: um campo de direitos e lutas

Segundo a Constituição Federativa do Brasil de outubro de 1988 no Art. 205, expressa que a “Educação é direito para todos”. Logo, no seu Art. 208, garante que é dever do Estado assegurar à Educação (BRASIL, 1988). Portanto, essa ampliação constitucional é um benefício de todos e todas à educação, seja de jovens, adultos ou mulheres. Sendo assim, como uma diretriz legal, esta legislação reafirma a oferta pública e a obrigação do Estado para com a educação, evidenciando que os estudantes e as estudantes na EJA, são sujeitos que têm direito. Logo, fatores como idade ou gênero não devem interferir na participação das mulheres na escola (FERREIRA, 2007; MENEZES, 2005; SILVA, 1999).

Por conseguinte, apesar do suporte oferecido pelo estado alguns fatores podem interferir no acesso e permanência do grupo feminino na

EJA. Obviamente, responsabilidades familiares, sobrevividas do casamento e a maternidade contribuem para baixa inserção e frequência às aulas. Por isso, é fundamental se aperceber da diversidade e circunstância do público frequentador. Estes por sua vez, são sujeitos de diversidade étnica, financeira e de objetivos quase sempre heterogêneos, alguns com insuficiente escolaridade, desse modo, aceitar que todos são iguais pode ser o início do problema (SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009).

Brasil (1996) traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, Art. 2º, ressaltam que fatores ligados aos conjuntos de circunstância como pouca escolaridade ou monetária dos educandos não deve ser vista como um obstáculo, mais como “um universo de referência sem limitações” (ARROYO, 2006, p. 22).

No que diz respeito ao acesso das mulheres à escola e seu desempenho Clementino, Cabral e Rodrigues (2020), resalta que são vários os motivos que levam as mulheres a retornarem para a escola, sendo que na grande maioria são a busca de uma melhor condição de vida para sua família, adquirir mais conhecimento, bem como uma realização pessoal. Contudo, a principal motivação está relacionada à busca de uma colocação no mercado de trabalho, independência, igualdade e respeito.

Além disso, outra limitação que leva à evasão das mulheres na EJA é a distância até a instituição de ensino. Por sua vez, a necessidade de adaptar horários que não interferem no trabalho secular é um limitante na permanência na escola. Logo, para que a discente tenha sucesso na escola e, conseqüentemente, supere as dificuldades da permanência e conclusão dos estudos, a escolarização tem que contribuir positivamente para redefinição da imagem que essas mulheres têm de si, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e eventual permanência na escola (FERREIRA, 2007; MENEZES, 2005; SILVA, 1999).

Eventualmente, mecanismos e modalidades de ensinos estratégicos, já têm sido apresentadas como um direito constitucionalizado e cercados de mecanismo, sendo eles: LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 (BRASIL, 2000a); Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 (BRASIL, 2000b); Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) (BRASIL, 2001). Desse modo, tais parâmetros são uma evidência da busca por igualdade ao acesso à educação, que deve inter-relacionar a rotina

de estudantes trabalhadoras e suas limitações da jornada que enfrentam até a instituição de ensino. Por certo, são fatores que interferem no rendimento na escola (ALVES, 2011, p. 51).

Desse modo, a LDB 9.394/96, garante que as instituições de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular devido a inúmeros fatores, as oportunidades educacionais adequadas para esse público-alvo, considerando as características múltiplas, como seus interesses, condições de vida e de trabalho distintos. Suprindo essa multiplicidade, com cursos e exames (BRASIL, 1996).

Portanto, é notório a heterogeneidade de objetivos e realidades que cada estudante carrega. Logo, tais objetivos podem estar ligados a miscigenação cultural, inseridos em um contexto de caráter plural, caracterizado pela diversidade social, abarcados por comportamentos e visões de mundo diferentes (BANNEL, 2001). Por conseguinte, a Constituição Federal de 1988, também assegura que o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica deve ser pautado em programas suplementares com material didático-escolar que interligue a diversidade e considere o contexto social de cada educando, não negligenciando fatores como transporte e alimentação (BRASIL, 1988).

Neste contexto, no campo educativo da EJA é papel fundamental desenvolver habilidades e interligar as diferenças com os novos conhecimentos que essas mulheres já trazem também valores e atitudes que devem ser voltadas em uma gestão de qualidade, cujo objetivo não seja apenas formador, mais que atribua habilidades e competências que lhe assegure uma vaga de emprego (FRIGOTTO, 2000).

Em conformidade às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), garante que as modalidades contidas nessas etapas da Educação devem carregar vertentes que interligam as identidades próprias da Educação de Jovens e Adultos considerando suas heterogeneidades de perfis e as faixas etárias. Além disso, pautada em princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, onde as considerações aqui traçadas sobre as mulheres na EJA expressem

subsídios que auxiliem na sua permanência e contribuição dentro e fora da instituição de ensino.

Nesse sentido, apesar dos sucessos das mulheres e eventuais participações em múltiplos campos, Narvaz e Tesseler (2013) descrevem através de estudos e pesquisas mediante estudantes da EJA do município de Alegrete/RS, que ainda persiste a prescrição de gênero, enquanto categóricas das formas de existência das mulheres e dos homens dentro do campo da educação. Em conformidade, Alambert (1986) expõe que as ações de subjetivação masculinas persistem atreladas ao campo do trabalho, enquanto os processos de subjetividade feminina são caracterizados pelo trabalho apenas reprodutivo, excluídas do espaço do saber e de caráter invisível.

Por conseguinte, a LDB n. 9.394/96 no parágrafo 1º garante que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Considerações Finais

Nesse sentido, embora tenham ocorrido suscetíveis vitórias das mulheres em múltiplos campos do saber, ainda sobrevivem estereótipos de gênero, como evidenciados nos dados coletados a partir da EJA, sobretudo quando são interligados a fatores como condição financeira e obrigações domésticas, bem como a maternidade, sendo apontada por diversos autores como uma das principais causas de desistências.

Portanto, os estudos e pesquisas acerca dessa temática devem subsidiar ferramentas e suportes para superar as dificuldades encontradas, especialmente no que tange à exclusão das mulheres da escola, ambientes sociais do saber e do poder. Assim, é esperado que as considerações aqui esboçadas se tornem suporte para reflexão e eventuais discussões acerca das desigualdades de gênero, embora marcantes em nossa sociedade, o que certamente fornecerá suporte para construção de um país mais equitativo e igualitário para mulheres na EJA.

Assim sendo, os principais fatores que motivaram as mulheres no retorno ao EJA, estão principalmente, relacionados à conclusão do ensino

básico para obtenção de uma função profissional melhor, interligados a motivos de êxito pessoal e o estímulo da família. Estes por sua vez, interligados a leis e Diretrizes que reafirmam a obrigação do Estado para com a educação e que as mesmas são sujeitas que têm direito.

Por fim, conclui-se que a EJA é uma modalidade de ensino de grande relevância enquanto agente do processo educativo, devido contribuir com a diminuição do analfabetismo, além de um crescimento pessoal, ingressar em um curso superior, bem como conquistar melhores oportunidades de trabalho que tanto vem ajudando especialmente as mulheres a retomar projetos de vida interrompidos ou não planejados anteriormente.

Referências

ALAMBERT, Z. **Feminismo: o ponto de vista marxista**. São Paulo: Nobel, 1986.

ALVES, E. F. Características demográficas e ocupacionais do estudante: Trabalhador de Enfermagem e o risco de Acidentes de Trabalho. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n.3, p.49-61, set./dez. 2011.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BANNEL, R. I. Formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. *In*: **Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 4. Niterói, Set. 2001.

BOAS, G. B. V.; HOLANDA, M. J. B.; CASTRO, A. C.. Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. **Revista Projeção e Docência**, v. 10, n. 1, p.142, 2019.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 de mar. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Pareracer CNE/CEB 11/2000**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 07 de Junho de 2000a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília/DF: Ministério da Educação, 05 de Julho de 2000b.

CARDOSO, J.; FERREIRA, M. J. R. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 61-76, 2012. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/26> . Acesso em: 20 out. 2021.

CLEMENTINO, I. T. A.; CABRAL, K. C. A.; RODRIGUES, F. S. Mulheres, trabalhadoras e mães: desafios para a conclusão do ensino médio na EJA em uma escola estadual de Fortaleza. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/56/47>>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, A. T. Ler e escrever são também uma questão de gênero. *In*: LEAL, T. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Ler e escrever são também uma questão de gênero**. *In*: LEAL. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. *In*: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, E. C.; CAMPOS, M. G. Jovens Mulheres: Motivos do Abandono Escolar na Educação de Jovens e Adultos, em Duas Unidades Escolares do Estado de Mato Grosso. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 21, n. 2, p. 206-212, 2020. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao>.

pgsskroton.com.br/article/view/7509>. Acesso em: 18 out. 2021.

GOMES, J. E. H. *et al.* Profile of students of Youth and Adult Education (EJA) in Macapá City, Amapá State, Brazil (2018). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, pág. e594985989, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5989>>. Acesso em: 19 out. 2021.

GONÇALVES, R; BIKLEM, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto. v. 1, n.1, p 80-101, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2 ed., 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **ODS 5: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**. Agência de IBGE Notícias. 2019 Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/17064-ods-5-alcançar-a-igualdade-de-genero-e-empoderar-todas-as-mulheres-e-meninas>>. Acesso em: 18 out. 2021.

LORENA, V. A.; MESQUIDA, P. Da legislação para a EJA a uma experiência do Proeja em processo. **Revista de Educação do COGEIME**, n.51, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/730/678>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MENEZES, C. S. A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22-setembro, 2005.

NARVAZ, R. M; TESSELER, L. Gênero e educação de jovens e adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-popular. **Canoas, Ed. UnilaSalle**, v. 1, n. 23, 2013.

POGGIO, I. S. N.. A construção das relações de gênero. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.

RIEGER, M.; ALEXANDRE, I. J. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 2, n.2, 2011, p. 161 – 170.

- SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SANTOS, C. I. G.; CORRÊA, J. S. Reconhecendo os sujeitos da educação de jovens e adultos. *In*: Congresso Internacional de Educação, 7, 2017, Santa Maria, **Anais eletrônicos** [...] Disponível em: <<http://revistas-old.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie/article/view/1004/0>>. Acesso em: 30 out. 2021.
- SCOTT, P; LEWIS, L; QUADROS, M. T. **Gênero, diversidade e desigualdade na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Ed. Universitária, UFPE, 2009.
- SILVA, V. M. **As implicações das relações de gênero no processo de evasão da educação de jovens e adultos**. 1999. 89f. Monografia (especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.
- SILVA, V. M. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo/SP. v. 3, n. 2, p. 104- 110, 2017.
- SILVA, V. R. B.; ALENCAR, M. F. S. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de Caruaru-PE. **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema/AL. v. 6, n.1, p.1606 - 1619, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1433>. Acesso em: 17 out. 2021.
- VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**. v. 5, n. 7, 2016. Disponível: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>>. Acesso em: 25 out. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano. Coordenadora da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática – ECNEM. Licenciada em Matemática pela UFG. Especialista em Educação Matemática pela UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo CEFET-MG. Mestre em Ciências pela UFRRJ. Doutora em Educação pela Universidad Interamericana – PY e Doutoranda em Educação pela UNR – AR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos - IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) - Linha de Pesquisa Relações de Gênero e Raça e Ensino Crítico - IF Goiano. E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>.

Ricardo Santos de Almeida

Professor da rede pública de Porto Calvo/AL e atua na Universidade Estadual de Alagoas e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil. Doutor em Educación pela UI – PY. Doutorando em Geografia na UFSM. Mestre em Geografia pela UFS. Especialista em Cartografia e Sensoriamento Remoto pela FAMEESP, em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática pelo IFRN; graduado em Geografia Humana e Econômica pela UNINTER; graduado em Administração Pública, em Geografia e Meio Ambiente; graduado em Educação do Campo e em Formação para a Docência do Ensino Superior pela UCAM; graduado em Pedagogia pela UNINTER; licenciado em Geografia pela UFAL; graduado em Gestão de Pequenas e Médias Empresas pela FAA. Pesquisador do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL);

Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Campestinos (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020; do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET/UFMS) e Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN) desde 2021. É também associado e Conselheiro Fiscal do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire). E-mail: ricardosantosal@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Adilson Bicudo da Rocha

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Economista, Pedagogo e Mestre em Ciência Política. Professor da Rede Municipal de Educação de Anápolis. E-mail: adilson.roccha@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9330250128508235>.

Andressa Viana Soares

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas e graduada em Bacharelado em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Técnico Profissionalizante em Produção em Áudio e Vídeo. E-mail: vsoares.andressa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0663995648752707>.

Bruna de Almeida Ribeiro Ferreira Borges

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: bruninhals64@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1037452629199800>.

Brunielly Ferreira de Aguiar

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas, Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática e Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Mestranda em Ensino de Ciências. E-mail: bruniellyferreira@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818846655199499>.

Daianny de Souza da Mota

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas, Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática, Licenciada em Ciências Biológicas e Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação em Ciências. E-mail: dmsouzabio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3065493998617042>.

Daniel Severo

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC (GO). Graduado em Tecnologia em Produção Cênica pela Escola do Futuro em Artes Basileu França (GO). Estudante da Licenciatura em Dança pelo Instituto Federal de Goiás. Professor de Arte/Dança na Associação Desafio pela Fé em Aparecida de Goiânia – GO. Artista Cênico, Bailarino, Performance intérprete-criador, Improvisador e Pesquisador. Email: profdanielsevero22@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8757029683418763>.

Deborah de Almeida Ferreira Oliveira

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Centro Universitário Faveni. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professora dos anos iniciais da Rede Municipal na cidade de Jaraguá-GO. E-mail: Debora-171@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0227486554441059>

Edson Donizeti Marra Junior

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Claretiano – GO. Diretor do Colégio Imaculada Conceição. Professor de pré-vestibulares em Ceres – GO. E-mail: edsonmarra96@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261396052096374>.

Elisângela Celimar da Silva

Licenciada em Física pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Docente na Escola Municipal Professora Veridiana de Oliveira Penna Sousa – Pilar de Goiás – GO. E-mail: elisangelacelimar.prof@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5270295017306975>.

Fabiana Cristina da Silva França

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Mestranda em Educação – PPGE – Inhumas-GO. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT – pelo IFG – Campus Goiânia. Licenciada em Letras - Português – pelo Claretiano Centro Universitário. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professora do quadro temporário da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.. E-mail: fabianacristina_13@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3860930246332502>.

Fernanda Georgia Passos Parrião

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Licenciada e bacharel em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudante do Curso de Pedagoga pela Faculdade de Itapuranga - FAI. Especialista em MBA em Gestão de Negócios, Inovação e Estratégia Competitiva pela FAI. Especialista em Meio Ambiente e

Sustentabilidade - FAMART. Docente no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - CEPMG Itapuranga (de março de 2019 a fevereiro de 2020). Docente nos cursos de Pedagogia e Gestão e Segurança Pública e Privada - FAI (desde 2019). E-mail: f_parriao@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184935310298511>.

João Marcos Ribeiro Silva

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: joaomarcos1523@hotmail.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179759084069581>.

Kárita Parreira de Paula

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Licenciada em História. Especialista em Docência Universitária e Sócio-filosofia. Docente da Educação Básica de Ciências Humanas na Associação Educacional Imaculada Conceição em Ceres – GO. E-mail: karithaparreira@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7161529995090562>.

Lanna Vanessa Silva Rodrigues

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas e Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: lannasrodrigues20@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686027940056944>.

Lara Dalila Lima Ferreira

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas, Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: laradalila@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9095347771988542>.

Levi Júnio de Camargo

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Mestre em Ciências Sociais e Humanidades. Licenciado em

Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Professor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: levijcamargo@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3010599858712206>.

Lorrana Beatriz de Jesus Carvalho

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas e Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: lorrana_beatriz@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3078797907423200>.

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano. Coordenadora da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática – ECNEM. Licenciada em Matemática pela UFG. Especialista em Educação Matemática pela UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo CEFET-MG. Mestre em Ciências pela UFRRJ. Doutora em Educação pela Universidad Interamericana – PY e Doutoranda em Educação pela UNR – AR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos - IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) - Linha de Pesquisa Relações de Gênero e Raça e Ensino Crítico - IF Goiano. E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>.

Marco Elias Ribeiro Silva

Licenciado em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Professor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: marcoelias1996@outlook.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8535621742984471>.

Maria Raquel Martins da Silva Brandão

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas e Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: mr_martins.16@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3903131354703718>.

Nikaele Sousa Moreira

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas, Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Doutoranda em Química e Mestra em Química pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: nikaele_sousa@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1293350775246475>.

Regina Geralda Amorim Vieira

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Especialista em Ensino interdisciplinar e sobre infância e direitos humanos pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professora concursada no município de Jaraguá-GO. E-mail: rvaamorim@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2064064946496374>

Thaís Carvalho Bernardes

Estudante do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas e Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Mestranda em Educação. Especialista em Ensino de Ciências. Especialista em Matemática e Física. Especialista em Docência do Ensino Superior de Libras. Professora efetiva do Estado de Goiás. E-mail: thais_11carvalho@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4070418227237609>.

