
Coleção Palavra de Educador(a)

José Barros dos Anjos

EJA

Formação de professores,
práticas pedagógicas
e ensino-aprendizagem.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

Práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem



Editora
SEDUC

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO

GOVERNADOR DO ESTADO DE SERGIPE

Belivaldo Chagas Silva

Coordenador do Programa Editorial da SEDUC

Sidiney Menezes Gerônimo

VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DE SERGIPE

Eliane Aquino Custódio

Assessor Administrativo do Programa**Editorial da SEDUC:** Jonas José de Matos Neto**SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA CULTURA**

Josué Modesto dos Passos Subrinho

Membros do Conselho Editorial:

Josué Modesto dos Passos Subrinho (Presidente), Sidiney Menezes Gerônimo (Coordenador), Simone Paixão Rodrigues, Rosemeire Marcedo Costa, Eliana Midori Sussuchi, Débora Evangelista Reis Oliveira, Roberto Jerônimo dos Santos Silva, Aglaé D'Ávila Fontes.

SUPERINTENDENTE EXECUTIVO DE EDUCAÇÃO

José Ricardo de Santana

SUPERINTENDENTE ESPECIAL DE ESPORTE

Mariana Dantas Mendonça Gois

Formação de professores da EJA: práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem

Capa: Christine Mainart**Diagramação:** Rafaelle Silva**Revisão Ortográfica:** Éverton de Jesus Santos**Editora SEDUC – 2021**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Anjos, José Barros dos

A599f Formação de professores da EJA: práticas pedagógicas e
O ensino-aprendizagem / José Barros dos Anjos. – Aracaju :
Editora SEDUC, 2021.

133 f. : il. color – (Coleção Palavra de Educador (a))

ISBN 978-65-5371-053-5

1. Formação de Professores. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Prática Pedagógica. 4. Ensino-Aprendizagem. I. Anjos,
José Barros dos. II. Título.

CDU:[378.2]2-788.437:374.7

Ficha elaborada pela bibliotecária Ma. Isis Carolina Garcia Bispo – CRB-2037

Programa Editorial da SEDUC

O Programa Editorial da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC/SE apresenta à sociedade os livros produzidos por estudantes, professores(as), profissionais de gestão e pesquisadores(as) em geral, envolvidos(as) com as redes públicas estadual e municipais da educação sergipana. O lançamento dessas obras sinaliza para a concretização de metas estabelecidas no **Plano de Governo Pra Sergipe Avançar (2019-2022)**, cuja execução contou com a participação do Conselho Editorial da SEDUC, de representantes das comunidades escolares e das academias de letras locais. O resultado dessa construção coletiva está materializado nas **Coleções de livros** do Programa Editorial da SEDUC.

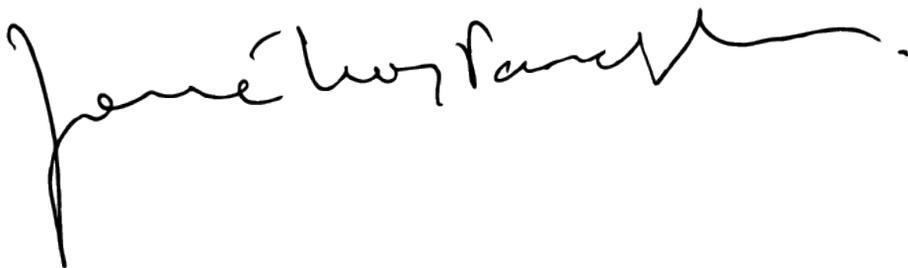
A magia de escrever e desenhar é a coleção que cultiva o jardim das primeiras letras, cuidando carinhosamente do processo de alfabetização. A coleção **Estudante escritor(a)** cuida de cada palavra como flor do processo de letramento, que evolui junto com nossos(as) estudantes dos ensinos fundamental e médio.

Já a coleção **Palavra de Educador(a)** transforma dissertações e teses em livros científicos, bem como publica as aventuras docentes pelo universo literário. A coleção **Saberes em gestão educacional**, por sua vez, abriga a produção dos(as) profissionais de gestão que atuam nas estruturas administrativas da SEDUC e das Secretarias Municipais de Educação.

Histórias de Sergipe é o nome da coleção responsável pela preservação da memória sergipana, ao passo que a coleção Para-

didáticos sergipanos gesta material de apoio didático para todos os componentes curriculares da educação básica. Por fim, a coleção **Autores(as) da inclusão** abraça as criações de estudantes com deficiência no âmbito da educação pública do nosso Estado.

Espera-se que, a cada ano letivo, um novo empreendimento editorial seja divulgado, a fim de que as comunidades escolares possam desenvolver uma cultura escolar do hábito da leitura e da produção da escrita.

A handwritten signature in black ink, reading "Josué Modesto dos Passos Subrinho". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Josué Modesto dos Passos Subrinho

Secretário de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	12
AGRADECIMENTOS	17
COMO TUDO COMEÇOU	20
CAPÍTULO I: Breve Histórico – EJA.....	25
CAPÍTULO II: Caminhos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	35
CAPÍTULO III: Estrutura Formativa de Educadores no Brasil	43
CAPÍTULO IV: Alfabetização e Educação de Adultos	49
CAPÍTULO V: O Professor da EJA no Contexto do Século XXI	54
CAPÍTULO VI: Formação de Professores e a Prática Pedagógica.....	59
CAPÍTULO VII: A Prática Pedagógica e a Aprendizagem de Jovens e Adultos	64
CAPÍTULO VIII: Práticas Eficazes de Ensino para Apoiar a Aprendi- zagem da EJA	71
CAPÍTULO IX: Análise e Discussão dos Resultados: Formação do Professor, Práticas Pedagógicas e Ensino-Aprendizagem.....	85
CAPÍTULO X: Considerações Finais	110
REFERÊNCIAS	120

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma dissertação do curso de mestrado que trata das práticas pedagógicas e da formação dos professores da EJA: influência no processo de aprendizagem de alunos de cinco municípios de Sergipe.

Para que se tenha uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, é necessário se ter profissionalização dos educadores de EJA, pois os professores são capazes, através de seu fazer pedagógico, de conceber práticas de EJA mais criativas, possibilitando garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes na escola. E, quanto melhor a formação desses educadores, maior a possibilidade de formar cidadãos críticos e se ter uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade, superando as ideias de suprimento e de educação compensatória.

Neste estudo, se apresentam as circunstâncias e condições necessárias para processar as mediações em situações de ensino que aprimoram a aprendizagem do aluno sobre os assuntos que lhe são ensinados, de modo a problematizar o significado de mediação que mais adequadamente responda à complexidade da Educação de Jovens e Adultos e como essas mediações criam condições para desenvolver o pensamento crítico entre os estudantes e a práxis educacional nesse tipo de educação.

Além disso, a pesquisa aponta que a formação específica dos profissionais do magistério que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos é um mecanismo substancial por meio do qual são desencadeadas mudanças significativas nas práxis educativas e na vida dos estudantes. Sendo assim, a formação dos professores hoje no Brasil tem sido alvo de grandes questionamentos. Soares (2003) relata que, a res-

peito da preparação dos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, é necessário avaliar os momentos e os espaços nos quais essa formação vem sendo realizada, bem como as exigências, as expectativas e os interesses envolvidos, assim como as instituições que majoritariamente vêm assumindo a função de formadoras de educadores.

Este trabalho teve como objetivo principal avaliar as práticas pedagógicas dos professores e a influência no processo de aprendizagem de alunos da EJA a partir da formação desses professores. Para tanto, esta pesquisa foi realizada em cinco diferentes escolas pertencentes a cinco municípios do Estado de Sergipe, especificamente com alunos e professores da segunda fase da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental – EJAEF.

O livro está organizado em dez capítulos. Inicia-se contando um pouco sobre onde tudo começou, tratando de um breve relato a respeito do autor e do processo de surgimento da dissertação de mestrado; em seguida, é apresentado um breve histórico da EJA no primeiro capítulo. O segundo capítulo, por sua vez, aponta caminhos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. No terceiro capítulo, evidencia-se a estrutura formativa de Educadores no Brasil. Em relação ao quarto capítulo, aborda a Alfabetização e Educação de Adultos. No tocante ao quinto capítulo, traz uma abordagem sobre o professor da EJA no contexto do século XXI. Já o sexto capítulo tece considerações sobre a formação de professores e a prática pedagógica, mostrando aspectos da formação de professores e da prática pedagógica, focando principalmente na EJA. No sétimo capítulo, explicita-se sobre a prática pedagógica e a aprendizagem de jovens e adultos. Em seguida, no oitavo, apresentam-se as práticas eficazes de ensino para apoiar a aprendizagem na EJA. No nono capítulo, faz-se uma análise e discussão dos resultados a partir do tripé

formação do professor, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem, apresentando a análise dos dados levantados durante o estudo. E, no último capítulo, dispõem-se as considerações finais na direção de apresentar a contribuição da pesquisa, as limitações do trabalho e as sugestões para futuros estudos.

Vale ressaltar que o estudo científico foi apoiado em uma pesquisa bibliográfica e de campo, com enfoque especialmente quantitativo. Aplicou-se a entrevista semiestruturada para coletar dados junto aos professores pelo fato de tais dados perpassarem a subjetividade dos entrevistados em algum momento.

Nesse âmbito, diante do escopo de embasar a pesquisa, fez-se necessária a utilização de referências bibliográficas que nortearam este estudo científico, com fulcro em pensadores da educação como: Arroyo (2000, 2001), Cunha (1999), Di Pierro (2006), Freire (1987, 1996, 1998, 2005), Gadotti (1995, 1999, 2000), Haddad (1997, 1999, 2000, 2007), Pimenta (1998) e Rossato (2008), os quais contemplam esse objeto, investigando e analisando a importância da formação específica do professor para atuar na modalidade EJA.

Assim como toda pesquisa empírica necessita de fato concreto com referência ao tema pesquisado, o presente estudo tem como enfoque central a questão da formação dos professores, evidenciando-se, a partir do aporte teórico selecionado, que há uma quase unanimidade no que concerne à constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática pedagógica e da necessidade de uma preparação específica para esses profissionais que atuam na EJA.

Conforme afirma Souza (2007), a especificidade da EJA exige que o educador de jovens e adultos se qualifique continuamente na bus-

ca de conhecimentos que o ajudem e contribuam para a formação dos seus alunos jovens e adultos. Com isso, objetiva-se uma formação que não valorize somente a dimensão técnica exigida para o mercado, mas, sobretudo, a formação humana dos sujeitos.

Essa falta de especificidade acontece devido a uma não formação continuada de qualidade e também, como relatado por Haddad (1998), a uma carência de espaço de reflexão sobre a EJA tanto nos cursos de magistério quanto nas faculdades de educação e na pós-graduação. E, embora já exista certo movimento em alguns programas, a maioria das faculdades de licenciatura não percebe a EJA dentro do seu próprio currículo.

Outro fato importante é que geralmente os órgãos competentes oficiais não têm interesse na EJA, sendo que os municípios devem dar garantias permanentes de formação específica e continuada para os professores dessa modalidade, já que o Estado tem o dever de assegurar uma educação de qualidade, e, para que isso ocorra, é necessário que exista a formação continuada dos docentes. Essa realidade é encontrada em todo o Brasil.

Os resultados alcançados durante a pesquisa apontaram que os professores das escolas estudadas possuem formação em nível superior, mas não uma qualificação específica para atuação na EJAEF. Também se verificou que não há investimento nesse processo, nem público ou pelos professores, o que ocasiona práticas que não contemplam de forma expressiva as especificidades dos alunos da EJA.

Assim, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido a fim de alcançar a consolidação da formação específica dos professores que atuam na EJA, bem como o redimensionamento do ensino e da

aprendizagem dos estudantes. Compreende-se que tais mudanças não ocorrem somente pela incorporação de novos paradigmas de comportamentos nas práxis educativas, mas é necessário, sobretudo, investigar suas motivações.

PREFÁCIO

Caro leitor,

A palavra amplitude é o termo com melhor expressividade para caracterizar esse autor e esta obra. Ocorre que esse jovem escritor, além de possuir uma percepção empreendedora, no âmbito educacional, é um incansável e reflexivo investigador científico que investe suas forças físicas e intelectuais, enquanto professor pesquisador, nos contextos educativos. Reforço minha afirmação quando alego que este livro representa a dedicação que o autor deposita nos variados pontos didáticos e metodológicos sobre a arte de ensinar e que circundam a Educação de Jovens e Adultos.

E é neste valioso livro que encontraremos significativas questões que permeiam o meio educacional dessa modalidade; estou me referindo à práxis educacional na EJA e à formação dos educadores inseridos nesse contexto. É uma produção científica que contribui para a reflexão criativa no que concerne ao desenvolvimento desses professores para um processo de ensino e aprendizagem que favoreça o crescimento de desenvolvimentos e capacidades dos seus educandos.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos possui um público-alvo com perfil especial, no entanto são estudantes tão dignos quanto os demais educandos, necessitando de uma intensa e diferenciada dedicação. Refiro-me a ações que englobem não só as esferas educacionais, como também todos os âmbitos da economia, sendo que é irrefutável que a atenção assinalada também deve advir para os educadores, pois é circunstância básica para um maior rendimento educacional.

É com este livro, resultado de uma significativa pesquisa decor-

rente da dissertação de mestrado do professor Mestre José Barros dos Anjos, que encontraremos uma confirmação representativa através de variados profissionais, estimulando nossas reflexões acerca de uma adesão ideológica. A citada produção incita a presença de uma base estrutural e técnica que coopere com entendimentos adequados e atualizados para que existam melhores condições de trabalho e rendimentos nessa modalidade.

Ao se dedicar a edificar esta obra, o autor consegue, mesmo implicitamente, estimular nossas ponderações sobre os direitos que a EJA possui de ser zelada com prioridades condizentes. Percebo que apoia a perspectiva de que os direitos sociais, correlacionando aos compromissos que a sociedade possui ao pagar ínfimos impostos, evidenciam-se na obrigatoriedade que os gestores têm de investir na vida educacional da modalidade.

Tais alegações são essenciais, uma vez que se percebe como fundamental um olhar diferenciado para essa clientela que é composta por alunos que no binômio idade/série não conseguiram, por diversos motivos, acompanhar seus estudos nas conformidades da Educação Básica.

E, ciente de toda a corroborada problemática, o nosso intenso autor conduziu sua pesquisa para cinco localidades do interior sergipano, demonstrando, através destes escritos, um transcorrer de fortes e reflexivas percepções pertinentes aos vieses pedagógicos da EJA nesses lugares. Com isso, são evidenciadas interessantes conjecturas, com bons e fundamentados argumentos, sobre a realidade educacional da EJA nessas localidades, inclusive com veemência no tratamento de temas conexos à formação dos professores.

Nesse âmbito, o trabalho englobou tais conteúdos de forma con-

ceitualizada, através de concepções contextuais, sobre a enfática realidade não só em Sergipe como no Brasil, demonstrando que é necessária uma renovação das práticas educacionais e das condições de ensino para que exista uma maior produção educacional e, dessa forma, uma sociedade mais equitativa, principalmente ao se refletir sobre a dita população em estudo.

Diante de todo esse panorama, o audaz autor, para chegar a esse e a outros resultados, preocupou-se em desenvolver uma pesquisa – por isso citei a amplitude – que abrangesse três relevâncias, as quais particularmente concebo como esferas importantes para uma contemplação resultante de uma análise científica. Refiro-me às relevâncias deste estudo, que demonstrou que tem uma importância para a sociedade como um todo, pois esta conhecerá, apesar dos variados meandros dessa modalidade, que os cidadãos nela envolvidos, estudantes da EJA, são pessoas dignas e têm perspectivas futuras para uma vivência social, educacional e produtiva.

Uma segunda estimação para este livro é direcionada ao mundo acadêmico, na medida em que se confirma que, no estabelecer das análises sobre as práxis educacionais, as conceitualizações e as concepções didáticas e metodológicas, que são consistências desta obra, convirão como referencial teórico para futuras pesquisas aos pesquisadores dos meios universitários.

E, finalmente, chamo atenção para o valor da obra para o público-alvo, ou seja, para os educadores e educandos da EJA. Estou evidenciando que deste volume se aprecia uma renovação metodológica, bradando sobre recursos de qualidade e suficientes para o despertar da criatividade produtiva na Educação. Constitui-se uma produção complementada por educadores com formação específica e constante para

que ocorra uma maior multiplicidade de educadores motivados e capacitados, já que a preparação e a motivação desses profissionais são um apoio essencial para os resultados positivos da EJA.

Sendo assim, podemos notar que se reafirma, a partir desta obra, que a Educação precisa de uma EJA renovada, atualizada, adaptada às demandas do cotidiano da sociedade e principalmente à realidade desses estudantes. E é evidente que compete ao professor essa compreensão do hoje correlacionada à didática e aos conteúdos escolares, porém nunca trabalhando solitariamente, mas, sim, com parcerias entre os vários âmbitos sociais, de modo inclusivo, na totalidade político-administrativa no que idealiza a criação de oportunidades, condições de trabalho e outras condições que você, leitor, entenderá e conceberá no decorrer de sua leitura.

Pois bem, caríssimo leitor, fico aqui com minhas poucas palavras no desejo de demonstrar-lhe como será reflexiva e por consequência frutífera sua leitura. Digo-lhe que haverá diversas descobertas e garanto que você encontrará uma significativa sensibilidade literária, visto que é uma característica necessária a um escritor que não falta ao Professor Barros. Assim, no seu entusiasmo, ele nos revela a imensa importância destas duas temáticas: EJA e formação de professor. Parabéns pela obra, amigo BARROS.

E a vocês uma boa leitura!!

Profª. PhD. Sandra Siqueira Santos

Aos MEUS PAIS, João Alves dos Anjos (in memoriam) e Clea Maria de Barros, gratidão por segurar firme em minhas mãos...

Vocês me incentivaram a buscar os meus ideais mesmo diante das adversidades da vida e são os principais responsáveis por eu ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer por ocasião do término deste trabalho. É preciso, pois, reconhecer aqueles que me ajudaram a realizá-lo, mesmo sem saber, e generosamente dizer obrigado, compartilhando as alegrias – muito maiores que as dores – de chegar até aqui.

Ao grande Pai Celestial, arquiteto do Universo, pela serenidade, pelo equilíbrio, pela luz e por sempre se fazer presente na minha caminhada, sobretudo pela oportunidade da minha existência.

Gratidão aos/às professores/as da modalidade EJA da Escola Municipal Abelardo Vieira de Menezes, da Escola Municipal Fausto de Aguiar Cardoso, da Escola Municipal Eulina Vasconcelos, da Escola Municipal “José Dantas do Prado” e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cel. Sabino Ribeiro, os/as quais participaram e colaboraram respondendo às entrevistas e aos questionários, objetos deste trabalho de pesquisa.

O meu muito obrigado a todas as diretoras responsáveis pelos Núcleos da EJA nas instituições de ensino, situadas nos municípios de Divina Pastora, Maruim, Santa Rosa de Lima, Siriri e Riachuelo, Estado de Sergipe, pela autorização concedida para a realização da coleta de dados e informações desta pesquisa.

Sou muito grato a todos os meus alunos da modalidade EJA

que foram relevantes na minha trajetória profissional, pois muito mais do que ensinar, ou transferir o saber, eu tive a oportunidade de aprender com a história de vida de cada um desses seres humanos, o que me possibilitou seguir firme no meu aperfeiçoamento profissional.

Não poderia esquecer os amigos, “aqueles a quem abraço sem reservas”, que me incentivaram nessa caminhada, e em especial meus agradecimentos a um grande amigo, José Nilton Santana Pereira.

“Por mais que as cruentas e inglórias batalhas do cotidiano tornem um homem duro ou cínico o suficiente para permanecer indiferente às desgraças ou alegrias coletivas, sempre haverá no seu coração, por minúsculo que seja, um recanto suave onde ele guarda ecos dos sons de algum momento de amor que viveu em sua vida. Bendito seja quem souber dirigir-se a esse homem que se deixou endurecer; de forma a atingi-lo no pequeno núcleo macio de sua sensibilidade e por aí despertá-lo, tirá-lo da apatia, essa grotesca forma de autodestruição o que por desencanto ou por medo se sujeita, e inquietá-lo e comovê-lo para as lutas comuns da libertação.”

(Epígrafe do livro *A invasão cultural norte-americana*, de Julia Falivense Alves. São Paulo: Moderna, 1988.)

COMO TUDO COMEÇOU

O motivo pelo qual se possibilitou a ideia de pesquisar sobre a temática intitulada: As Práticas Pedagógicas e a Formação dos Professores da EJA: influência no processo de aprendizagem de alunos de cinco municípios de Sergipe e tornar isso objeto de estudo de investigação científica está relacionado às minhas vivências e experiências no âmbito do campo profissional em que atuo como professor efetivo da Rede Municipal de Ensino do município de Santa Rosa de Lima, Estado de Sergipe, ano 2002, e também como professor efetivo da Rede Municipal de Ensino do município de Divina Pastora, Estado de Sergipe, ano 2005. Algo a ser ressaltado é que em cada município em que atuo profissionalmente existe apenas uma unidade de ensino que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos -EJA, unidade essa que fica situada na zona urbana e funciona no período noturno.

Indubitavelmente, para a escolha deste tema de pesquisa, faz-se necessário que exista uma relação entre este pesquisador e seu objeto de estudo a ser investigado. Logo, o conteúdo pesquisado tem que fazer sentido ou ter relação direta com o pesquisador, além de que se sabe que se exige convivência, leituras, re(leituras) sobre o assunto. Desse modo, o estudo apresentado nesta pesquisa de mestrado emerge das minhas vivências e experiências no âmbito do campo profissional em que atuo como professor.

Esse processo iniciou-se quando ingressei em um Curso Pedagógico em Nível Médio na modalidade normal, Projeto SOMEM (Sistema de Organização Modular de Ensino), ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe – SEED/SE, no ano de 1999. Portanto, foi nesse período que houve em mim um despertar, no estágio de

regência de classe, no sentido de possibilitar às pessoas a vivência do universo da leitura e da escrita. No ano seguinte, fui convidado a participar de um Curso de Treinamento de Alfabetizadores Voluntários promovido pela ALFALIT BRASIL; após a conclusão do curso, foi expedido o certificado de alfabetizador voluntário, o que me permitiu desempenhar a função de alfabetizador em uma turma de alunos que não sabiam ler e nem escrever, oriundos da Fazenda Usina Lourdes, situada no município de Santa Rosa de Lima. Essa experiência foi de extrema relevância e consolidou o sentimento de alfabetizar cidadãos e possibilitar a eles enxergar o mundo através da leitura e da escrita.

No ano de 2001, consegui meu primeiro contrato de trabalho temporário na área do magistério pela Prefeitura de Santa Rosa de Lima e logo fui designado a trabalhar em uma classe de adolescentes na Escola Municipal Senador Leite Neto, situada na Rua Alzira de Azevedo, s/n, na cidade de Santa Rosa de Lima. Nessa experiência, passei a vivenciar algumas contradições entre a minha formação pedagógica inicial e a práxis educativa.

Nesse ínterim, e concomitantemente à minha atuação, fui aprovado em um Concurso Público de Provas e Títulos do Magistério realizado pela Prefeitura de Santa Rosa de Lima-SE. A minha lotação para lecionar na condição de professor efetivo também foi em classes de jovens com distorção idade/série, de modo que o município não estava aquém de uma proposta pedagógica limitada.

A partir dessas experiências, senti a necessidade de cursar uma Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluída no ano de 2004. Com essa vivência no Curso de Pedagogia, foi possível perceber a fragilidade que havia na formação do pedagogo para trabalhar com a modalidade EJA, diga-se de passagem, pelo menos

no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e ainda, no dia a dia da escola, tendo em vista os desafios enfrentados pelos professores na sua formação após a conclusão do curso, já no exercício da carreira do magistério.

Em 2005, consegui aprovação em um Concurso Público de Provas e Títulos na área do magistério pela Prefeitura Municipal de Divina Pastora, cuja Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Semec – lotou-me na modalidade da Educação Infantil (Pré-escola). Essa minha experiência inicial no ente federado citado foi um contraponto com a realidade enfrentada no município de Santa Rosa de Lima, mas havia algo em comum, o desafio da prática pedagógica em alfabetizar pessoas. No ano posterior, fui designado para a modalidade do Ensino Fundamental e, em 2003, fui designado para desenvolver minhas atividades laborais nas classes de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas da 2ª fase da EJAEEF, e volto a sentir com os demais professores as angústias e dúvidas que vivenciei em anos anteriores nesse mesmo campo de atuação.

No ano de 2013, fui nomeado dirigente municipal de educação pelo município de Santa Rosa de Lima para gerenciar a pasta da Secretaria Municipal de Educação. De imediato, uma das primeiras medidas e ações foi através do Conselho Municipal de Educação do município de Santa Rosa de Lima – CME/SRL, que, após estudos e análises junto ao Órgão Colegiado, procedeu à normatização da nova estrutura organizacional da EJA, desde a proposta pedagógica, passando pela matriz curricular, pelos diários de classe e processos de avaliação etc. Em 2016, finalizei o mandato na condição de dirigente municipal sem conseguir a proeza em avanços de uma política de formação específica para atender ao professor que atua na modalidade de ensino EJA, uma vez que muitos foram os obstáculos e os desafios enfrentados.

Ao longo desses 20 anos, a trajetória deste pesquisador no âmbito do magistério público municipal, em especial as experiências em vários setores da educação entre os municípios de Santa Rosa de Lima e também de Divina Pastora, ambos no Estado de Sergipe, possibilitou-me a atuação não somente em sala de aula como professor da EJA, como também na função de diretor-geral de Rede Municipal de Ensino, gestor de unidade escolar, coordenador pedagógico, pedagogo, assessor técnico de Conselho Municipal de Educação e dirigente municipal de educação. Mas, apesar de desempenhar vários papéis na área educacional, o que mais se destaca é o de professor em sala de aula por ser o que contribui mais efetivamente para a compreensão da importância da formação específica do professor, bem como para a reflexão e o entendimento acerca do meu papel no âmbito da docência, tanto neste quanto nos demais contextos. Assim, esses processos me favoreceram para além da minha área de formação, exigindo um olhar mais crítico para a formação do professor.

Nesse sentido, o olhar crítico voltado para a ausência de políticas públicas educacionais e de investimentos financeiros para essa modalidade sempre foi uma questão instigante no decorrer do meu percurso profissional na área da educação. A Gestão Pública Municipal cumpria sempre o mínimo necessário exigido pela Legislação, quando não, nem se cumpria esse mínimo; como consequência disso, havia a continuidade da precarização da formação continuada do professor, sobretudo a ausência de meios e mecanismos para a formação específica do profissional que atua na EJA. Além disso, os critérios de seleção de professores para lecionar nessa modalidade ainda não atendem ou estão de acordo e em conformidade com a habilitação profissional correspondente ao currículo escolar e à legislação educacional vigente.

Dessa forma, houve um despertar da necessidade de analisar a literatura das referências teórico-metodológicas que possam contribuir na compreensão da formação específica dos professores que atuam na modalidade EJA, sobretudo, no tocante ao professor designado ou lotado na modalidade EJA, o qual vivencia o desafio diário de ter que atender às expectativas de estudantes oriundos de realidades e necessidades diversas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma formação específica desse profissional, de modo que, para atuar com o público dessa modalidade, exige-se um excelente nível de preparação profissional, além de habilidades e competências diferenciadas.

Portanto, considera-se o estudo de grande relevância social, educacional e científica e talvez profícuo no sentido de abordar essa temática com sujeitos de cinco escolas públicas de cinco municípios pertencentes ao território do Estado de Sergipe que ofertam a modalidade EJA.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DA EJA

A breve apresentação histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se no Brasil Colônia, onde a educação para adolescentes e adultos estava vinculada, inicialmente, à educação religiosa. A evangelização de índios e escravos era praticada juntamente com normas de comportamento e ofícios de acordo com o interesse econômico da época.

Após a saída dos jesuítas, as aulas eram dadas por convidados/as e, até 1888 (Proclamação da República), não havia o direito de educação para o povo, somente a elite poderia exercer esse direito, pois, como sinaliza Feitosa (2012), aos filhos dos trabalhadores destinava-se o trabalho e não “a perda de tempo” do estudo; já aos filhos da elite, por sua vez, dar-se-ia o estudo, pois se esperava deles um futuro.

Ao observar os dias atuais, essa situação não está muito diferente: os filhos dos trabalhadores trabalham durante o dia e pagam matrículas em escolas particulares para poderem estudar no período noturno, enquanto que, nas universidades públicas e, principalmente, nos cursos diurnos, a elite ainda é a maioria. Isto posto, a realidade apresenta resquícios de um passado que continua expulsando da escola filhos/as de trabalhadores/as, indicando como recurso a escolarização tardia (a Educação de Jovens e Adultos).

A educação como um direito e gratuita no ensino primário para todos os cidadãos é indicada desde a Constituição de 1824. Na época, o fato foi apenas uma intenção legal, e o direito à educação compreendia apenas as crianças. Mas hoje esse direito é exercido de fato? Realmente as crianças, os jovens, os adultos e os idosos possuem esse direito garantido? Não se pretende aqui responder a essas questões, mas apenas anunciá-las para reflexão frente ao passado, ao presente e ao futuro da EJA.

Alguns liberais apresentaram uma preocupação em relação à alfabetização de adultos no período final do Brasil Império, mas suas ações não se mostraram efetivas. Como exemplo, sinaliza-se o Decreto de Carlos Leôncio de Carvalho (1878), que estabeleceu a criação de cursos noturnos para adultos não alfabetizados, mas apresentavam uma dinâmica que muitas vezes não permitia a continuidade dos estudos, expulsando, mais uma vez, as pessoas da escola. Aliás, como indica Freire (1989), o analfabetismo teve início com os jesuítas quando excluía mulheres, negros e índios do processo de construção da nação, como que sinalizando quais eram os papéis sociais que cada um deveria exercer.

Paiva (1999, p. 26) pontua que, desde o século XIX, os movimentos relacionados à educação de adultos

Surgiram no palco político em estreito vínculo com as ideias dominantes nos círculos que pretenderam promovê-los. Organizações conservadoras não tiveram dúvidas de que a aprendizagem da leitura e da escrita serviria à paz social e à preservação da ordem. No polo oposto, anarquistas e, mais tarde, cristãos apostaram na educação como instrumento da revolução mundial. O movimento dos trabalhadores, por sua vez, sempre reivindicou maiores oportunidades de educação. As igrejas e as forças religiosas em geral, apoiadas sobre a ideia de responsabilidade pessoal pelos atos humanos e, portanto, sobre as condições subjetivas das escolhas morais (consciência), há séculos sublinham a importância da educação, lançando-se a ela, nas mais variadas formas e situações. Não fizeram por menos os movimentos nacionalistas, nem os que buscaram explicação das mazelas políticas dos países em atributos ou funções biológicas.

Com o período de governo de Vargas, a nova Constituição, baseada na preocupação da sociedade civil e de alguns governantes do Brasil pelo fato de o país ser um dos países da América Latina com um número grande de pessoas analfabetas, propôs um Plano Nacional de Educação

(PNE) garantindo a fixação, a coordenação e a fiscalização por parte do governo federal, determinando quais seriam as competências da União, dos Estados e dos Municípios. Sendo assim, foi estabelecida “constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino”, reafirmando “o direito de todos e o dever do Estado para com a educação”, e se estabeleceu “uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Nessa direção, com esse plano (o PNE), houve o início de um olhar voltado para a Educação de Jovens e Adultos, pois uma das normas era o ensino primário integral, gratuito e obrigatório, estendendo a meta ao ensino de adultos. Após a CF/1988 e a LDBEN 1996, houve o PNE-2001 e o PNE-2014 do século XXI, com metas para a EJA.

Para Paiva (1999), foi o sentimento nacionalista, após a Primeira Guerra Mundial, que fez a sociedade se preocupar com a escolaridade do país.

No Brasil, em primeiro lugar, é necessário reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) historicamente não assumiu um lugar privilegiado nas políticas educacionais do país. Como apontado por Di Pierro (2010, p. 940),

[...] somos levados a acreditar na existência de um amplo consenso em torno do humano direito à educação, em qualquer idade e a necessidade de vida educação continuada. No entanto, quando examinamos as políticas educacionais implementadas, verificar a importância secundária da EJA frente a outras modalidades educativas e grupos etários.

Contudo, nas últimas duas décadas (1990-2010), muito tem sido

feito na tentativa de inserir a EJA em agendas públicas (ARROYO, 2006). Mas, não obstante, nota-se que a maior parte das ações é direcionada para combater o analfabetismo ou a inserção inicial e precária no Ensino Fundamental e, mais recentemente, no Ensino Médio.

Só muito recentemente, a partir de mudanças nos setores produtivos e nas relações comerciais, as políticas educacionais assumiram papéis diferentes dos assumidos historicamente. Isso ocorreu devido a vários fatores, inclusive alguns dos mais importantes são o fenômeno da globalização, as várias mudanças no modo de produção no país e no mundo e as situações e os cenários historicamente formados; portanto, é possível entender que os sujeitos históricos produzem sua existência através do trabalho, o que transforma o mundo e os homens e as mulheres em si.

O surgimento do programa nacional de integração profissional e da educação básica no modo de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2006, tornou-se um marco na história da EJA no país, não apenas por considerar grandes parcelas da população que não tinham completado o Ensino Médio ou não tinham acesso a ele, mas também o enorme contingente de jovens e adultos pouco escolarizados que não tiveram acesso a treinamento ou qualquer outra qualificação profissional.

Considerando que o primeiro pressuposto político da EJA é o direito à educação, ele deve ser oferecido sob diversas condições de entrada e permanência no ambiente educacional. Também considerando as novas necessidades sociais e as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, tornou-se imperativa nesse cenário a associação entre a Educação de Jovens e Adultos e a qualificação de seus profissionais, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu art. 37, § 3, que diz: “ a educação de jovens e adultos deve se articular preferencialmente com qualificação profissional, sob a forma

de regulação” (BRASIL, 1996, p. 12).

A rede federal de educação profissional e tecnológica (PTE) desde 1959 sofreu mudanças que serviriam de base para a participação na EJA.

A partir da entrada em vigor da Lei nº 3.552/1959, as instituições que originaram os atuais CEFETs começaram a oferecer cursos na última etapa da educação – Ensino Médio atual – e cursos técnicos de nível médio. Em alguns momentos históricos, essa oferta ocorreu de forma integrada, embora a integração nunca tenha acontecido na plenitude de seu significado. Em outras ocasiões, demarcou os lugares separadamente, ou seja, Ensino Médio de um lado e cursos técnicos de nível médio do outro. De qualquer forma, nas últimas quatro ou cinco décadas, essas ofertas educacionais estavam presentes dentro da rede federal de PTE. Logo, diante dessa experiência associada à renomada qualidade dos cursos oferecidos, o país é qualificado como um lócus importante na fase inicial de implementação do PROEJA (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 23).

Deve ser dito que praticamente todas as ações voltadas para o estabelecimento do EJA como política pública educacional sofreram pressão de movimentos sociais, ONGs, associações, movimentos de base (especialmente do campo), universidades e fóruns de EJA em todo o país.

A necessidade de integração entre a Educação de Jovens e Adultos e os profissionais da educação, de acordo com o documento de base do Ensino Médio do PROEJA, assinala que

[...] pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que procuram e precisam assim como as necessidades econômicas e mudando a forma de organização do processo de produção. É necessário garantir o acesso à alfabetização, o ensino elementar, educação escolar e

profissional para 62 milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD 2003) que não possuíam condições para completar a educação básica na adolescência que deve preceder, na lógica da cultura moderna, o trabalho (BRASIL, 2007, p. 33).

No ano de 1997, pelo contrário, foi criado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto nº 2.208/1997, que separava a educação profissional da alta escola, tendo em vista que a educação básica não deve se articular com o mundo do trabalho. Esse modelo educacional deve fornecer acesso a níveis mais altos de educação. Em seu artigo primeiro, que trata dos objetivos da educação profissional, o item I diz que a educação profissional deve “promover a transição entre escola e trabalho, capacitando jovens e adultos com formação geral e específica e conhecimentos e habilidades para atividades produtivas”, bem como no artigo 5 da mesma lei se estabelece que a “educação de nível técnico terá organização curricular específica e independente do Ensino Médio e podem ser oferecidos concomitantemente ou sequencialmente” (BRASIL, 1997, p. 1).

No entanto, com a mudança de governo em 2003, também mudaram as perspectivas de assistência e integração da EJA à educação profissional. O governo brasileiro criou, em seguida, o Decreto nº 5.154/2004, que integra a educação profissional à EJA, com as seguintes diretrizes:

[...] os cursos [...] devem ser articulados, preferencialmente, com cursos de jovens e adultos. Educação, visando a qualificação para o trabalho e elevando o nível de escolaridade do trabalhador, que, com a conclusão bem-sucedida de tais cursos, viverá de acordo com ou certificados de treinamento contínuo para o trabalho (BRASIL, 2004, p. 1).

Visando à integração entre três áreas de distância histórica, a EJA, o Ensino Médio e a educação profissional, regulamentada pela Portaria

nº 2.080, o governo brasileiro lançou o Decreto nº 5.478/2005, de 24 de junho de 2005, que estabelece o programa de formação profissional e integração da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROTECT) em instituições de educação profissional.

Em 2003, após o fim do mandato de Fernando Henrique Cardoso, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo brasileiro, com um mandato de 8 anos, tendo em vista sua reeleição. Este Presidente havia criado, como compromissos de campanha, vários acordos de atendimento a segmentos sociais historicamente marginalizados. A seguir, destacam-se alguns pontos da pauta:

[...] passou a abranger também cursos de formação inicial e continuada, expandindo educação EJA e possibilitando a participação do Estado, do distrito e do município nos sistemas de educação, bem como entidades paraestatais nacionais [o sistema “S” que trabalham com aprendizagem. Outra mudança é a possibilidade de operar com o concomitante, além do integrado, conforme diretrizes estabelecidas no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, s/d, p. 3).

Vale ressaltar que pouco antes do lançamento do Decreto 5.840/2006 o Governo criou um grupo de trabalho (GT), formado por especialistas em EJA de algumas universidades, representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), fóruns EJA, CEFETs, EAFs e Escolas Técnicas ligadas a universidades federais, para produzir um documento-base para o PROEJA que orientasse sua implementação e fundamentação teórica, política, filosófica e epistemológica. O documento foi divulgado em 2007. Seu principal objetivo era o fortalecimento de “uma política que proporciona acesso ao público da EJA ao ensino médio integrado ao profissional técnico e educação de nível

médio” (BRASIL, 2007, p. 33).

Um projeto como esse, necessário para o desenvolvimento nacional, precisa, de forma estratégica e nível tático, de uma política pública de educação profissional e técnica articulada com outras políticas. Uma educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política exige enfrentar uma política de qualificação profissional e educação não orientada para adaptar e preparar o empregado de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas enfrentando a perspectiva de experimentação de um processo crítico, emancipador e fertilizante de outro possível mundo (BRASIL, 2007, p. 32).

De várias limitações à implementação do programa em algumas instituições de educação profissionalizante, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em 2007, convidou, em Brasília, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, o Comércio, os sindicatos, os movimentos sociais, as universidades, os representantes de estados e municípios, os fóruns EJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica para a criação de uma estratégia de planejamento do PROEJA como forma de fortalecer a implantação/implementação do PROEJA em todos os seus campos. Naquela época, foi criado um tipo de “passo a passo” com as diretrizes do programa, intitulado “Report do planejamento estratégico do PROEJA 2007: 1. Programa de políticas públicas”. Tal documento foi organizado “[...] com o objetivo de pensar, coletivamente, as concepções, estratégias e ações de Secretaria, a fim de proceder à implantação/implementação do PROEJA em toda a abrangência prevista no Decreto nº 5.840/2006” (BRASIL/MEC/SETEC, 2007, p. 2).

A partir do relatório estratégico de 2007 e da tessitura de várias diretrizes sobre o programa e sua implantação/implementação, alguns avanços foram alcançados nas instituições, no entanto a tensão e a conformidade ainda eram reais na rede federal de profissionais e técnicos da educação, especialmente considerando o que aponta Moll (2010, p. 134) ao dizer que o objetivo da educação profissional, da educação básica e da EJA é “produzir uma nova abordagem epistemológica, pedagógica e curricular”.

CAPÍTULO II
Caminhos da Educação de
Jovens e Adultos no Brasil

No século XXI, dentre as várias abordagens à educação, uma a se considerar é a sua função social a ser desempenhada. Numa era de tecnologias, a educação brasileira requer em sua configuração como pilar social ser uma educação para o contexto das sociedades modernas.

Tanto a escola como a sociedade deverá ser responsável pela formação do cidadão, o jovem e o adulto que se encontra matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA, estes que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo por algum motivo, buscam no retorno as aulas, isto é, busca no retorno a sala de aula compreensões significativas que o fazem perceber o quanto estudar pode lhe ser benéfico.

Segundo Fischer (1992), historicamente o caminho desenvolvido pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil se direciona a dois caminhos delineados em diferentes concepções e práticas. Por um lado, de forma institucionalizada, um conjunto de ações educativas emerge permeado por princípios teóricos que ligam a educação à organização popular. Por outro lado, de forma institucionalizada, há a estruturação de práticas pedagógicas sistemáticas destinadas a compensar a falta de escolaridade em uma idade considerada adequada. No primeiro caso, tem-se o chamado modelo popular ou de conscientização para a educação de adultos; no segundo, o modelo sistemático ou escolar para a educação de adultos (LOVISOLO, 1988). No modelo popular, as ações educativas são estabelecidas a partir de iniciativas da sociedade civil, enquanto no modelo escolar as iniciativas são tomadas pelo Estado. Esses modelos estão fundamentados em diferentes concepções sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, geram diferentes práticas educacionais.

Em conformidade com Moll (2001, p. 78), em seu artigo “Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: desafios da contempo-

raneidade”, apresenta o seguinte pensamento: “Não há como pensar em políticas e, mais especificamente, em políticas públicas sem abordar o campo das relações historicamente estabelecidas entre o governo e a população ou entre a esfera estatal e a sociedade civil”. E o autor ainda acrescenta que, “historicamente, confundimos Estado com governo e não podemos estabelecer [...] continuidade com os vários programas educacionais” (MOLL, 2001, p. 78). O estudioso destaca dois momentos distintos da história da educação brasileira no campo da Educação de Jovens e Adultos no século XX que mostram a polarização Estado/sociedade: nos anos 50 e início dos anos 60, o forte movimento da sociedade civil com o desenvolvimento de experiências na educação popular por organizações não governamentais, associações populares e instituições eclesiais; e, após o putsch militar em 1964 e nos anos 70, a total centralização e estatização de programas de alfabetização e atividades educativas para adultos pelo governo federal através do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), complementando a educação.

Segundo Torres (1999, p. 11), em uma revisão crítica sobre as ações nacionais de alfabetização de adultos na América Latina, também aponta para “... uma profunda e histórica divisão entre Estado e sociedade civil... operando em ambos os lados”. Na perspectiva do Estado, a tendência é de uma visão hegemônica e até monopolizadora de seu papel na educação de adultos, negando, com isso, a experiência reunida fora do Estado que é construída por agências não governamentais e organizações populares. Do ponto de vista não governamental, a tendência predominante era reproduzir uma visão homogênea do Estado a que, de maneira não histórica, fossem atribuídos todos os vícios de um Estado antipopular.

É necessário fazer a seguinte indagação: quais foram as caracte-

rísticas das propostas de Educação de Jovens e Adultos, levando-se em conta esses dois caminhos que demarcaram a história desse campo da educação no Brasil? Esses dois caminhos são diferentes do ponto de vista conceitual e operacional. Uma análise que considere os critérios propostos mostra que as propostas, segundo o popular modelo de Educação de Jovens e Adultos, concebem o processo educacional como emancipatório, na medida em que propõe a conscientização política de grupos populares e estimula sua organização para sua participação em um projeto de transformação social. O modelo escolar de Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, propõe, por meio de uma educação direcionada a fornecer um conjunto mínimo de conhecimento sistematizado, desenvolver uma educação compensatória para aqueles que não tiveram acesso à escola na “idade apropriada” ou que fizeram parte da educação e, por algum motivo, fizeram parte da estatística de evasão escolar.

Segundo o modelo popular, as práticas de EJA visam a contribuir para moldar os atores sociais no ambiente popular, associando a educação à mudança social e à mobilização em torno da solução de problemas relacionados à sobrevivência e a uma melhor qualidade de vida dos grupos populares (RIVERO, 1997). Por outro lado, as práticas de EJA que seguem o modelo escolar têm como principal objetivo permitir que adultos e jovens “adultos” que não frequentaram a escola ou que abandonaram a escola realizem seu processo educacional formal para que possam alcançar as habilidades culturais e sociais necessárias para atender às demandas relacionadas à família, ao mercado de trabalho e ao exercício de seus direitos como cidadãos.

Sob a perspectiva do modelo sistemático ou erudito de EJA, os projetos desenvolvem seu processo de qualificação enfatizando o caráter de ‘instrumentalização’ do processo. Eles trabalham em um conjunto sis-

temático de conteúdos e enfatizam a ideia de que um conjunto mínimo, básico, comum e elementar pode e deve existir, um que deve ser aprendido por cada cidadão. Esse ‘mínimo’ está sendo traduzido na Proposta Curricular do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, proposta desenvolvida pela Ação Educativa, em cooperação com o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil. Esse conhecimento sistemático que é distribuído no processo educacional se tornaria instrumento na vida dos indivíduos. Nesse sentido, na perspectiva do modelo sistemático, a educação seria a distribuição de instrumentos; a vida seria usar, descartar, inovar ou ignorar esses instrumentos (LOVISOLO, 1990).

Essa questão é vista de maneira diferente nos projetos de EJA na perspectiva de educadores populares que entendem que a educação é uma resposta às demandas da vida ou, ainda, a expressão da própria vida. Nesse contexto, os tipos de qualificação de competência no popular modelo EJA não encontram referência em um programa oficial de Educação de Jovens e Adultos ou no estabelecimento de um denominador comum em termos de conhecimento, faculdades mentais e atributos morais que cada cidadão deve alcançar, de acordo com os parâmetros do grupo social dominante. Em vez disso, emergem levando em consideração os objetivos distintos de cada projeto e conforme as características dos grupos populares para os quais foram projetados, sem quaisquer programas ou materiais de uniformização. Sob essa perspectiva, a educação é vista como um processo em que se estabelecem as condições para o desenvolvimento de potencialidades inerentes aos indivíduos ou a determinados grupos, desempenhando, assim, um papel predominantemente formativo.

Em relação às estratégias de qualificação, o modelo popular de EJA

faz uso de metodologias ativas e participativas direcionadas à problematização das práticas sociais dos diversos grupos sociais aos quais se dirige. Os problemas são gerados pelo significado do conhecimento no contexto da vida dos grupos populares e não pela sintaxe. Assim, os “conteúdos” são trabalhados no contexto experiencial dos indivíduos envolvidos no processo formativo, cujo movimento metodológico básico são os processos de ação-reflexão-ação. A estratégia de qualificação encontrada no modelo escolar de EJA, por sua vez, pode ser descrita como sendo predominantemente formal, embora também seja possível encontrar nela formas ou processos educativos que estão inseridos em pedagogias ativas e, particularmente, que criticam o formal. No entanto, deve-se ressaltar que, enquanto no modelo popular de EJA a estratégia de qualificação destaca o processo na dinâmica de formação, o modelo sistemático de EJA enfatiza os produtos de qualificação.

No tocante à organização do currículo, o modelo sistemático de EJA, considerando seu caráter escolar, estabelece uma relação direta com a tarefa de realizar os conteúdos e níveis curriculares de forma a obter certificações que possam ser utilizadas no cotidiano e no trabalho. Em oposição a uma estrutura curricular mais rígida do modelo EJA sistemático, há uma estruturação curricular mais flexível no popular modelo EJA. Esta é uma proposta não segmentada, de natureza mais holística, que se opõe ao desenvolvimento de uma prática educativa universalista. Segundo Lovisolo (1990, p. 33),

No modelo de ‘escola sistemática’ há uma forte tendência a realizar uma prática educativa de caráter universal, seja em termos de seu conteúdo ou das faculdades que pretende desenvolver (raciocínio, capacidade de observação e experimentação, entre outros). Por trás de suas posições, há uma crença em um indivíduo universal, o resultado da

evolução da razão, cujos componentes básicos seriam dados por visões iluministas.

Oposto a essa visão, o modelo popular de EJA aumenta o que os indivíduos têm em termos de diferenças e características únicas, daí a importância do contexto nos processos formativos da educação popular. Os modelos da EJA descritos aqui estão a serviço de diferentes tipos de políticas públicas. Torres, em um estudo sobre educação de adultos como uma política pública, identifica quatro abordagens alternativas para a educação de adultos, tomando como parâmetros o tipo de contexto social (ativação e participação política ou controle político com participação limitada) e os modos de formulação de políticas na educação (da perspectiva incrementalista ou inspirada pelas críticas estruturalistas): a abordagem da modernização, o idealismo pragmático, a pedagogia dos oprimidos e os modelos de educação popular e engenharia social.

O modelo EJA sistemático está incluído na abordagem da modernização da educação de adultos que surge como uma estratégia de política educacional de natureza incrementalista em uma dinâmica social de ativação e participação política. Esse tipo de abordagem considera a educação em geral e a educação de adultos, em particular, como uma variável intimamente relacionada ao desenvolvimento socioeconômico de um país. Sob essa perspectiva, programas de alfabetização e educação básica para adultos são instrumentos relevantes para se levar em conta, a fim de antecipar mudanças no domínio sociopsicológico, nas atitudes, nos valores e nas expectativas que são importantes no processo de modernização, tomando as sociedades capitalistas avançadas como um modelo.

A abordagem da pedagogia dos modelos de educação popular e

oprimida surge como estratégia de uma política orientada para o estruturalismo em um contexto social de ativação política e participação cidadã. A pedagogia do oprimido é caracterizada como pedagogia para a transição social, definindo sua atividade educativa como ação cultural de libertação. O desenvolvimento do programa de educação não ocorre na sala de aula, mas em um círculo cultural. Baseia-se na pedagogia dos oprimidos de Paulo Freire, desenvolvida nos anos 60 em no país, que estruturas modelos de educação popular.

Por fim, em relação à dimensão operacional das propostas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve-se referir ao caráter centralizador da administração no modelo de sistematização e ao caráter descentralizador de decisões e gestão presentes no modelo popular. Além disso, cabe ressaltar que há um espaço padronizado para o desenvolvimento de processos educativos para a EJA no modelo sistemático e a possibilidade de espaços múltiplos e variados para a realização do modelo popular de Educação de Jovens e Adultos – em sindicatos, partidos políticos, associações comunitárias, entre outros.

CAPÍTULO III

Estrutura Formativa de Educadores no Brasil

De acordo com a história da formação de professores em cursos específicos no Brasil, tem-se como marco os fins do século XIX, que assinalam a ascensão das Escolas Normais como instituições voltadas à formação de professores para as primeiras letras. Nesse momento, poucos eram os apreciados com a oferta de escolarização, e essa oferta ficava limitada aos níveis primários. Com a chegada do século XX, surge a necessidade de se pensar na formação de professores para o secundário. Surge também a preocupação de instituir cursos específicos. Nesse sentido, a garantia da formação de professores para o secundário traz consigo a imprescindível necessidade da instituição de centros especializados de formação, decorrendo daí a criação das universidades.

Nos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis, propõe-se o acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (GATTI; BARRETO, 2009). Esse formato contemplou também o curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação.

No andamento que atravança a formação de professores, a partir da década de 1960, muitas foram as legislações que apareceram no sentido de regulamentar os currículos dos cursos propostos à formação docente. Nesse contexto, aparece no período após 1960 a Lei 4.024/61, seguida da Lei 5.540/68. Logo depois, instituem-se a 5.692/71 e ainda a 7.044/82.

No que diz respeito ao campo da EJA, em fins da década de 1980, instituições de ensino superior trataram da atuação do pedagogo e sua habilitação. Desses debates estabelecidos entre as faculdades de Educação, surgiu, segundo Machado (2008), a compreensão de que os pedagogos deveriam ser habilitados prioritariamente como professores, podendo operar na gestão pública da educação em vários campos, como

diretores, coordenadores, supervisores, mas sua matriz de formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. A partir daí alguns cursos de Pedagogia passaram a ter ênfases específicas em suas habilitações. Essas experiências resultaram nos cursos de Pedagogia com foco em EJA.

Em relação às licenciaturas em geral, naquela época, o Conselho Federal de Educação normatizou, por meio de suas resoluções, um currículo mínimo a ser cumprido em cada uma das licenciaturas. Definiu, também, as disciplinas obrigatórias e privilegiou, essencialmente, a formação em área específica com uma complementação pedagógica ao final do curso.

Quanto às licenciaturas nos vários campos de conhecimento, imprescindíveis para a atuação nas áreas específicas, o licenciando estava entre duas formações estanques, “[...] com identificação problemática: especialista em área específica ou professor? Historiador ou professor de história? Físico ou professor de Física? Matemático ou professor de Matemática?” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42).

A educação na década de 1990 ganhou grande ênfase nas discussões mundiais, sendo tema para encontros, conferências e diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Banco Mundial, BM, todos BIRD discutiam o futuro da educação nos países em desenvolvimento.

No Brasil, muito das diretrizes apresentadas foram explicitadas no Plano Decenal de Educação, o qual refere-se a diversos consensos definidos enquanto exigências ao mundo do trabalho.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, após anos de sua hegemonia, se segue a ela o Novo plano Nacional de Educação e atualmente a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, como documentos de diretrizes oficiais da educação do Brasil. Essas diretrizes se somam a um perfil de formação docente e a uma cultura diretora que fomenta a autonomia da educacional brasileira.

Os documentos legais e os debates desencadeados a respeito dos padrões formativos propostos antes da LDBEN 9.394/96 dão conta de atestar muitas falhas formativas presentes nos modelos adotados. As deficiências deixaram seus ranços na educação contemporânea, ainda que, em muitos aspectos, tenham sido moderados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96.

Apesar de que a estrutura dos cursos formativos tenha carregado as marcas de legislações anteriores por um período razoável, foi a partir da LDB de 1996 que os cursos de formação de professores passaram a sofrer transformações. Através dos seus artigos 62 e 63, a LDBEN de 1996 estipulou, para os professores da educação básica, a exigência de nível superior. Para a execução dessa normatização, foi dado o prazo de dez anos para os sistemas de ensino fazerem as adaptações à legislação vigente. Esses dois artigos deram vazão à possibilidade de as universidades organizarem a formação de professores de acordo com seus próprios programas institucionais, com a ressalva de que os cursos ofertados fossem em licenciatura plena, com probabilidade de incorporar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e a Escola Normal Superior (ENS).

No ano de 2002, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cujo enfoque textual repousa na ampliação de competências individuais, so-

ciais e profissionais dos professores. Portanto, essa diretriz, a formação de professores, com atuação nos diversos níveis e modalidades da educação básica, precisaria observar princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, levando em conta a formação de competências imprescindíveis à atuação profissional e também à pesquisa, centrada no ensino e na aprendizagem, para a compreensão do processo de construção do conhecimento.

Ainda que tenha havido ajustes em razão das diretrizes, averigua-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar, específica, com grande peso em número de disciplinas, essencialmente sem integração com as disciplinas pedagógicas (GATTI; BARRETO, 2009).

As questões acerca das estruturas formativas de professores continuam a movimentar as discussões e a compor as seções das legislações educacionais. Em 2006, após muito debate, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, em nível de licenciatura. Nesse contexto, confiou a esses cursos a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também como no Ensino Médio, na modalidade normal, e na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, houve a aferição de diversas atribuições para os cursos de Pedagogia. Para além da formação de professores para desempenhar funções de magistério, o art. 4º instituiu que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Assim, organizar uma matriz curricular que considerasse todas

essas postulações tornava-se tarefa difícil de ser executada, sobretudo se fosse considerada a dinâmica dos cursos noturnos de licenciatura, formados essencialmente por alunos trabalhadores. As dificuldades encontradas para efeito de operacionalização dessas normatizações legais têm conduzido a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados.

CAPÍTULO IV

**Alfabetização e Educação
de Adultos**

A alfabetização é um processo longo e lento, que se adquire em um processo de construção, que vai sendo construído com o passar do tempo, um passo ou etapa de cada vez, com paciência para assim se alcançar aonde se quer chegar. E a alfabetização inicial é onde se tem o pontapé das ações que serão desenvolvidas, é onde eles começam a fazer a relação do que sabem, com aquilo que estão ou estarão vivenciando, ampliando seus conhecimentos e interligando saberes. Ferreiro (2001, p. 13) afirma que, “é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)”.

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

De acordo com as colocações de Ferreiro (2001) e Val (2006) pode-se afirmar que alfabetizar transcende decodificar códigos linguísticos, mas vai além da forma mecânica de aprender por memorização, mas aprender de forma significativa indo ao encontro das necessidades dos alunos da EJA. Neste sentido, tem-se o letramento como forma /meio de adquirir de forma significativa a aquisição da leitura e da escrita.

O sistema educacional brasileiro é altamente descentralizado. A disponibilidade da educação básica é principalmente de responsabilidade dos 26 Estados e mais de 5 mil municípios que compõem a federação. A responsabilidade do Governo Federal é coordenar, avaliar e promover a equidade. Escolas particulares também participam do sistema, mas cerca de 90% dos alunos da educação básica estudam em escolas públi-

cas gratuitas e onde nenhum tipo de taxa pode ser cobrado.

A organização jurídica da educação brasileira reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma forma de escolarização específica, à qual é atribuída maior flexibilidade quanto à carga de trabalho, ao currículo, às formas de avaliação e ao uso de metodologias de ensino à distância. No nível da educação básica, é voltada para a população que se inicia a partir de 15 anos de idade mínima exigida para o ingresso na EJAEM e 18 anos como idade mínima para o ingresso na EJA. Essa forma de escolaridade, atualmente denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fornecida principalmente pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, e os mesmos profissionais que lecionam no ensino regular estão designados às salas de aulas dos alunos da EJA. Além disso, alguns governos estaduais e municipais, bem como o governo federal e organizações da sociedade civil, também mantêm programas de alfabetização de adultos fora dos sistemas escolares, empregando monitores não profissionais.

As matrículas de EJA dentro dos sistemas escolares são contabilizadas no Censo Escolar realizado anualmente pelo Ministério da Educação, que reúne informações fornecidas por escolas cadastradas em todo o país. No entanto, o Censo Escolar não inclui programas de alfabetização fora dos sistemas escolares, então a melhor fonte de dados relacionados à participação nesse tipo de programa é a PNAD, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. A PNAD registra as informações fornecidas pelos chefes de família sobre a frequência dos membros do domicílio em todos os níveis de escolaridade e nos programas de alfabetização de adultos durante o período em que a pesquisa está sendo realizada.

Embora a legislação permita um tipo específico de educação para jovens e adultos, há um número considerável de alunos com 15 anos

ou mais matriculados no ensino regular. Em teoria, a Educação Básica, sobretudo o Ensino Fundamental de 9 anos, deve atender aos alunos em idade escolar regular (6 a 14 anos).

Além do problema dos jovens que levam mais tempo do que o esperado para concluir o Ensino Fundamental, observa-se que nos últimos anos cada vez mais matrículas de pessoas idosas foram registradas no ensino regular. Essa distorção deve-se aos mecanismos que regem o financiamento da educação no país, o que não estimula os estados e municípios a oferecer a EJA, como será explicado adiante. Considerando a existência dessa distorção, para estimar a cobertura das demandas educacionais de jovens e adultos, é necessário considerar matrículas em EJA e no ensino regular. Essa comparação pode dar uma ideia da distância entre as oportunidades educacionais das demandas da população jovem e adulta e as metas do Plano Nacional de Educação.

Em particular, a alfabetização educação de adultos reflete uma filosofia específica sobre aprendizagem e ensino baseada na suposição de que os adultos podem e querem aprender, que eles são capazes e estão dispostos a assumir responsabilidade por esse aprendizado e que a própria aprendizagem deve responder às suas necessidades.

Impulsionada pelo que se precisa ou quer aprender, pelas oportunidades disponíveis e pela maneira como se aprende, a aprendizagem de adultos é afetada pela demografia, globalização e tecnologia. O aprendizado acontece de várias maneiras e em muitos contextos, assim como a vida de todos os adultos é diferente. A aprendizagem de adultos pode estar em qualquer um dos três contextos, quais sejam:

Formal - Aprendizagem estruturada que normalmente ocorre em uma instituição de ensino ou treinamento, geralmente com um currículo

definido e com credenciais;

Não formal - Aprendizagem que é organizada por instituições educacionais, mas não credencial. Oportunidades de aprendizagem não formal podem ser oferecidas no local de trabalho e através das atividades de organizações e grupos da sociedade civil;

Educação informal - Aprendizado que acontece o tempo todo, resultante de atividades de vida diária relacionadas ao trabalho, à família, à comunidade ou ao lazer (por exemplo, aula de culinária comunitária).

Na realidade, quando se refere aos princípios da alfabetização e educação dos adultos acima, aponta-se para certos desafios centrais. Portanto, embora a escolaridade seja considerada um dos grandes entraves para os três níveis de governos (Federal, Estadual e Municipal), políticas públicas estruturantes deverão ser adotadas para a educação de jovens e adultos no Brasil, a fim de garantir a emancipatória do processo educativo.

Nesse sentido, vários estudiosos do Brasil consideram esse momento insuficiente, pois a educação no Brasil é um direito consignado para todos pela Constituição de 1988, estabelece que

[...] a educação é um direito de todos, um dever do Estado e das famílias, e deve ser promovido com a colaboração da sociedade com o objetivo de desenvolver a cidadania e participação dos cidadãos na força de trabalho, trabalhando para os benefícios sociais que todos tenham benefícios (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 32).

Assim, a educação é clamante entendida como um meio para garantir uma sociedade mais igualitária em uma das sociedades mais desiguais do mundo.

CAPÍTULO V
O Professor da EJA no
Contexto do Século XXI

Atualmente, é bastante comum a prevalência de práticas dos docentes desconectadas do ideal de atuação direcionado à EJA. Isso acontece, na maioria das vezes, porque o professor de EJA também faz parte do quadro do ensino regular, e grande parte dos conhecimentos que detém, e mesmo suas percepções metodológicas, são constituídas a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes. Como mencionam Di Pierro e Graciano (2003, p. 17),

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Educadores da EJA demandam um conhecimento distinto, pois estão em contato com um tipo diferente de aluno no que diz respeito ao perfil, aos interesses, às necessidades e às situações de vida. Nesse contexto, Machado (2000) revela que é quase unânime a comprovação das dificuldades encaradas pelos professores em suas práticas e das precisões de preparação específica dos educadores que atuam na modalidade EJA.

Em pleno século XXI, há a necessidade de posturas distintas para se relacionarem em classe coloca os educadores de EJA diante de desafios que requerem formação continuada. Na maioria dos municípios brasileiros, os espaços de formação e discussão da condição da EJA limitam-se a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados, muitas vezes, pelas próprias instituições que ofertam a modalidade.

Diante do cenário nacional que apresenta desafios e perspectivas no campo da formação docente, as análises acerca da formação do pro-

fessor requerem um aporte legal que garanta a sustentação das discussões nesse campo. Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece, em suas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estipula:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Como estabelece a legislação, a formação continuada é um direito do educador, mas, embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a instituição de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o texto legal e a concreta operacionalização dessas leis ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de haver certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência de políticas específicas para a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Arelados às poucas oportunidades formativas, os educadores de EJA ainda precisam lidar com desafios do cotidiano escolar que versam sobre a falta de espaço físico certo para realização dos encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários para realização de encontros coletivos; escassez de material didático específico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; carência

de recursos financeiros para melhoria dos processos formativos em EJA, dentre outras dificuldades que assolam a vida, o trabalho e a formação continuada do docente da EJA.

A formação continuada dos educadores em pleno século XXI, embora garantida por lei, atravessa um momento de pouca efetivação na realidade sólida e nas ações dos municípios que, carentes de incentivos e formação, ofertam a EJA de forma ainda pouco atrelada às normas legais, haja vista ser notória a atenção conferida pela legislação nacional à modalidade. Essa preocupação com a formação de educadores para atuar na EJA, manifesta na legislação, pode ser claramente percebida na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), que estabelecem, no item VIII, concernente à Formação Docente, que o preparo do profissional da educação deve contemplar, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino.

Ao evidenciar as precisões formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que os processos formativos sejam buscados para atender ao mundo do trabalho, é possível se conceber esses processos como atrelados à educação, na medida em que se assume a modalidade de EJA como diferenciada, privilegiando aspectos humanos e relacionais, talvez pouco percebidos e/ou reforçados em outras modalidades e/ou níveis de ensino. Mais uma vez, reforça-se a ideia de que o grande diferencial dentro da formação em EJA é o educador na assunção de sua postura e seu compromisso com o

educando. Nesse sentido, entende-se que ser educador de EJA implica disposição para aproximações que passeiam entre os saberes legitimados no campo das ciências e dos saberes experienciados e regularizados no reencontro com o espaço escolar.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do educador, tão carente do respeito devido à sua profissão. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, pois, para cada modalidade de ensino, há exigências específicas, uma vez que as necessidades são diversificadas, assim havendo a necessidade de formações e construção de habilidades e competências específicas.

Essa formação dos educadores para atender à EJA tem de partir do campo de prática desses formadores e agregar os conhecimentos necessários, selecionados como valiosos para a modalidade, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação docente para trabalhar nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

O professor do terceiro milênio não pode ser tratado como se estivesse no século XX. Pode-se dizer que a era digital veio para ficar e não podemos fazer resistência. Partir deste contexto surge à necessidade de repensar o processo de formação do professor, conseqüentemente do ensino-aprendizagem no cenário em que a sociedade se torna cada vez mais digital, o que requer investimentos em vários aspectos, seja no âmbito, federal, estadual e municipal, sobretudo mudança de comportamento dos governantes em relação a inserção de novas políticas públicas voltadas a educação.

CAPÍTULO VI

Formação de Professores e a

Prática Pedagógica

O perfil dos professores se constitui ao longo de sua carreira e requer um acompanhamento em longo prazo. “Em termos de grupo, o perfil consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias indenitárias adaptadas a cada realidade histórica social” (ESTRELA, 1997, p. 47).

Ser professor significa contribuir para a formação de cidadãos, portanto o docente faz a diferença:

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

Na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade diferenciada, chama atenção o seu caráter extensivo, por estar fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas e, com relação ao aspecto da legislação, não era algo sólido, não se configurava como um compromisso dos órgãos competentes (PAIVA, 1973).

As constantes transformações nas áreas econômica, política, social, tecnológica e cultural da sociedade atual têm pressionado a escola a se adequar conforme as exigências do mundo do trabalho, influenciando a educação. Em decorrência dessas mudanças, surgem novos desafios, no final do século XX, quando a escolarização passa a ser exigida no mundo do trabalho, aumentando, assim, a demanda da Educação de Jovens e Adultos na sociedade. A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, a oferta seja para os maiores de 15 e 18

anos. Portanto, o ingresso na EJA pode se dar aos 15 anos para o Ensino Fundamental e aos 18 para o Ensino Médio. Essa faixa etária exige várias alterações frente a essas mudanças, passando a exigir também um ensino voltado para o campo da pesquisa e do trabalho criativo.

Com relação à qualidade da formação para atuação na EJA, o que ocorre é uma crescente descaracterização dos cursos de formação, juntamente com a falta de livros escritos que propiciem apoio a essa formação; além disso, há a pouca contribuição das universidades, o desprezo das questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios, o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa (GATTI, 1997, p. 21). Segundo Ens:

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de umas práxis dinamizadas pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (2006 p. 12-13).

Assim, a concepção moderna do educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, claro que atrelada a uma prática pedagógica crítica e consciente para avaliar a atual condição da educação. Isso porque,

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE; SHOR, 1986, p. 58).

A visão pedagógica da formação docente envolve autores com diferentes comentários. Gallo (1996, p. 38) afirma que a grandeza da educação está no fato de ser uma área aberta que significa uma nova concepção filosófica de educação, que já não se restringe à formalidade do espaço escolar. Por considerar a formação dos professores como algo fundamental Mialaret (1991, p. 96), alerta para o fato de que não se deve processar uma formação idêntica de todos os alunos educadores, para levá-los a ser exemplares do mesmo modelo, mas lhes proporcionar condições de serem bons educadores em função de suas qualidades.

Em conformidade com Zeichner (1993, p. 62-63), acrescenta a necessidade de que os candidatos a professor não acabem por incorporar novas informações ou experiências a velhas estruturas. Por isso, afirmam Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) que se deve preparar o professor para a investigação científica e reflexiva na condução e avaliação de sua própria prática e dos meios para teorizar a experiência adquirida, evitando defeitos de uma formação modelizante. Afirma Nóvoa (1992, p. 54) que a formação de professores não é um conceito unívoco, por isso se deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Novamente segundo Ens,

Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço (2006, p. 19).

Dessa forma, faz-se necessária uma qualificação dos profissionais envolvidos nesse processo, sendo fundamental também que a equipe docente esteja bem preparada; por este motivo, é extremamente importante uma formação continuada, em que todos tenham a oportunidade de re-

pensar suas práticas, pois a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino dentro do contexto educacional contemporâneo.

A formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido à sua profissão, a qual está tão desgastada nos dias atuais. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1997, p. 58). Para o autor, formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

CAPÍTULO VII

A Prática Pedagógica e a

Aprendizagem de

Jovens e Adultos

A relação entre professor e aluno é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do ensino e aprendizado. Naturalmente quem ensina sempre aprende, ou porque não dizer comunga este com um processo de lapidação do conhecimento cada vez mais refinado, não tenhamos dúvidas de que o professor e o aluno são os principais integrantes desta soma do conhecimento.

Morales cita que:

Nosso impacto e nossa influência sobre os alunos vão além dos conhecimentos e habilidades que ensinamos. Nisto pode consistir o mais importante de nossa atividade como professores: incidimos em valores, atitudes, hábitos, motivação, em como eles veem a si mesmos (1999, p. 157).

À medida que a educação dos Jovens e adultos se desenvolveu, a consciência das diferenças entre crianças e adultos é percebida como aprendiz. A Pedagogia, a “arte ou ciência de ensinar a crianças”, é principalmente uma instrução dirigida por professores. O professor, ou um grupo administrativo de adultos, tem a responsabilidade de decidir quando, como e o que será ensinado e avaliar se ele foi aprendido satisfatoriamente. Essa é uma situação de ensino e aprendizagem que coloca a dependência do professor.

Dito isso, a aplicação do modelo pedagógico à educação de adultos é uma contradição em termos. Os adultos são, por definição, mais velhos e mais maduros do que a pedagogia das crianças se refere. Os adultos são, portanto, mais independentes, responsáveis por suas próprias ações e automotivados. O modelo pedagógico não leva em conta essas diferenças e pode produzir tensão, ressentimento e resistência em aprendizes adultos. O desenvolvimento da “andragogia” como um modelo alternativo de instrução melhorou essa situação. Neste sentido, deve-se

respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, os da EJA:

[...] os ritmos de aprendizagem variam as experiências anteriores dos alunos com a leitura e a escrita também. Crianças pequenas devem assimilar normas escolares de conduta e aprender a viver em grupo. Há conflitos e disputas, a professora é ao mesmo tempo mediadora, juíza, apaziguadora, estimuladora. Além disso, tem que ensinar a ler e a escrever (CARVALHO, 2005, p. 17).

“Andragogia” refere-se ao processo de envolver os alunos adultos na estrutura da experiência de aprendizagem. O termo foi originalmente usado pelo educador alemão Alexander Kapp, em 1833, e mais tarde foi desenvolvido em uma teoria da educação de adultos pelo educador americano Malcolm Knowles. Este acreditava que era crucial reconhecer as diferenças entre como as crianças e os adultos aprendem. O trabalho de Knowles (mais notavelmente o livro *Self-Directed Learning: Um Guia para Aprendizes e Professores*, publicado em 1975) tem sido controverso. Alguns afirmam que o sistema proposto declara o óbvio, enquanto para outros ele apenas propôs uma adaptação das teorias de aprendizagem infantil existentes.

Uma das diferenças mais importantes que Knowles reconheceu foi que os adultos acumularam conhecimento e experiência que podem agregar valor a uma experiência de aprendizagem ou dificultá-la. Considerando que as crianças, especialmente quando são mais jovens, muitas vezes são mais adaptáveis a situações e são naturalmente mais inclinadas a absorver informações, os adultos tendem a ter comportamentos enraizados e personalidades que são firmemente estabelecidas. Enquanto isso significa que sua autoconsciência é maior e a capacidade de focalizar, racionalizar e aplicar novas informações pode ser maior do que a de uma criança, também pode significar, às vezes, que os adultos podem ser

mais resistentes a novos modos de pensar e se comportar.

As críticas mais recentes da andragogia dizem respeito à visão geralmente unilateral do aprendiz como um indivíduo completamente desconectado de um contexto sócio-histórico. Knowles (2005) vê o aluno individual com a autonomia de uma pessoa livre e voltada para o crescimento, porque ele, Knowles, confia na psicologia humanista e parece ignorar que a pessoa é socialmente orientada. Estudiosos mais recentes no campo da aprendizagem de jovens e adultos argumentam que a aprendizagem “Raramente ocorre em isolamento esplêndido do mundo em que o aprendiz vive... está intimamente relacionado com o mundo e afetado por ela” (JARVIS, 1987 apud MERRIAM et al., 2007, p. 5).

A compreensão de Jarvis da aprendizagem enfatiza a conexão entre aprendizagem e experiência, enquanto “Aprender pode ser considerado como uma resposta, uma experiência ou mesmo como resposta a uma experiência criada através de uma ação” (JARVIS, 1999, p. 70). Seu ponto é que “Esse aprendizado e ação estão inextricavelmente interligados” (JARVIS, 1999, p. 67). O modelo de processo de aprendizado de Jarvis conecta a pessoa inteira (corpo, mente, eu, história de vida) com uma experiência encontrada em um contexto social. A distinção entre a aprendizagem das crianças e os processos de aprendizagem dos jovens e adultos é evidente na perspectiva que Jarvis fornece quando ele descreve que a disjunção entre a biografia da pessoa e a experiência leva à aprendizagem que a envolve.

De acordo com Illeris afirma que os jovens e adultos assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem, e Knowles define os jovens e adultos como alunos autodirigidos. Mas Brookfield (1986) argumenta que a primeira suposição de Knowles sobre aprendizes jovens e adultos como autodirigida é mais um resultado desejado do que uma determi-

nada condição. Se, de fato, um jovem ou adulto é forçado a entrar nas situações de ensino, ele pode não se responsabilizar por um motivo ou outro.

Se o adulto pode ou não assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, isso depende do grau de participação voluntária, que questiona uma das necessidades essenciais de elementos. E, além disso, o aluno deve aceitar uma relação assimétrica entre o aprendiz e o aluno professor, que pode até ser mais jovem, e o aluno deve, nesse contexto, aceitar as possíveis sanções (talvez se ele/a não cooperar ou participar das atividades de ensino).

Tudo isso desafia o paradoxo de aprendizagem, em que o professor, de fora, deve liderar um processo interno de desenvolvimento, enquanto tenta dar espaço para o/a aluno/a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e ter de liderar um adulto que pode não querer para ser levado a aprender

No que diz respeito a autoridade e a dinâmica de poder do docente em relação a sua prática pedagógica também são fatores-chave na educação de adultos. Na maioria das salas de aula para crianças, o professor e o aluno compartilham um relacionamento desigual; essencialmente, o professor tem (teoricamente) controle absoluto e autoridade sobre a sala de aula, modelando a autoridade dos pais de uma criança. Educadores de adultos compartilham um tipo diferente de relacionamento com seus alunos. Uma diferença menos significativa na idade e experiência muitas vezes significa que os educadores devem tratar seus alunos em um nível mais igual com mais respeito, sensibilidade e apreço.

A publicação de Stephen Brookfield, de 1995, desenvolveu ainda mais esse campo. Ele viu a educação de adultos e a teoria do apren-

dizado de adultos como comprometida com seis princípios principais: participação voluntária na aprendizagem, respeito mútuo entre os participantes, facilitação colaborativa, abordagem de práxis ao ensino-aprendizagem, necessidade de reflexão crítica sobre a amplitude da vida e proatividade e capacitação autodirigida dos participantes. Embora não esteja em contradição direta com Knowles, Brookfield se concentrou mais no pré-requisito automotivador como a mais importante garantia de sucesso. Em outras palavras, na maioria das circunstâncias, os adultos não são forçados a ambientes educacionais, mas participam de seu próprio desejo de autopromoção. Se eles forem solicitados a participar de um programa educacional, a menos que haja uma disposição de aprender e participar, provavelmente não conseguirão obter um aprendizado significativo.

Na realidade não adianta o professor falar, não é o que ele diz, o aluno acaba aprendendo através do fazer, o só escutar é algo teórico, é o início do aprendizado, mas não é o todo, quando ele se lança para o fazer, ele vai estar na vivencia, na ação. É na ação que o aprendizado acontece, o contato com a experiência vivida é o que faz este aluno aprender, ele passa a assimilar qualquer espécie de conteúdo, ao mesmo tempo este conteúdo vai se acomodar a ele, a sua essência, ele passa a se apropriar na vivencia do aprendizado, ele se modifica através da experiência.

Diante disso, a andragogia agora considera seis fatores importantes na aprendizagem de adultos: a necessidade do aprendiz de conhecer, o autoconceito do aprendiz, a experiência anterior do aluno, a prontidão para aprender, a orientação para o aprendizado e a motivação para aprender. Os adultos diferem das crianças de várias maneiras ao longo dessas seis dimensões, exigindo que a educação de adultos desenvolva metodologias diferentes daquelas da educação tradicional para ser bem-

-sucedida.

Sabe-se que a cultura trazida pelos adultos para o universo da sala de aula, os valores e vivências de cada aluno em particular reflete no seu aprendizado, na sua forma de ver o mundo, a relação com o outro, com o seu grupo também reflete diante do seu aprendizado, dos seus princípios.

Sem dúvidas, a sala de aula é um lugar de descontração, de compartilhar, de socializar, de se integrar, de conviver com as diferenças, com as potencialidades, é um momento prazeroso para o professor, como também, pode ser um momento de estranheza, depende, é claro, de cada situação, de cada pessoa em especial, de sua história, de sua trajetória. Pode ser um momento de crescimento ou de engessamento do ser, isto depende muito de quem está no comando da sala de aula, daí a importância do professor da formação do professor.

CAPÍTULO VIII
Práticas Eficazes de
Ensino para Apoiar a
Aprendizagem da EJA

Ao ensinar alunos da EJA, há uma mudança na relação entre os membros do corpo docente e os alunos e uma mudança no modo como os alunos perceberão a eficácia de diferentes métodos de ensino (KAR-GE et al., 2011).

Na concepção de Hill, Kapitula e Umland (2014) definiram três áreas em que os alunos da EJA identificaram características específicas do professor que encontraram benefícios para a aprendizagem deles. Essas três áreas estão ensinando competências, relacionamentos com estudantes e atitudes dos professores, a saber:

1. As competências do professor incluíam ter conhecimento prático relevante - “fornecer tempo real e informação relevante” e “aplicações de prática de ensino, bem como teoria - e material de ensino que é atualizado e baseado em evidências, ou seja, em vivências”. Os alunos da EJA apreciaram os professores que conseguiram estruturar a aprendizagem em sala de aula, para implementar uma variedade de técnicas de ensino e estimular a discussão.
2. Ao formar relacionamentos com seus professores, os alunos da EJA valorizavam os professores que eram acessíveis e disponíveis, e eram flexíveis tanto em relação aos prazos e atividades de classe. Eles consideraram importante que o professor valorizasse e validasse sua experiência, bem como simpatizasse com as demandas colocadas sobre eles por empregos e família.
3. Com relação à atitude do professor, os alunos da EJA apreciaram os professores que eram “divertidos e entusiasmados” e que ouviam os alunos, viam os alunos como tendo conhecimento e não os tratavam como ardósias em branco (HILL; KAPITULA; UMLAND, 2014, p. 108).

De acordo com Keillor e Littlefield (2012, p. 95) desenvolveram a seguinte lista de melhores práticas para “promover um adulto de prontidão para aprender”:

1. Crie um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor;
2. Crie uma cultura de empatia, respeito, acessibilidade,

autenticidade;

3. Colaborar no diagnóstico das necessidades de aprendizagem;

4. Colaborar no desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e no planejamento instrucional;

5. Garantir a praticidade de todas as atividades de aprendizagem.

Segundo Jarvis (2004) e Rubenson (2011) identificaram alguns conceitos gerais que regem os bons métodos de ensino para EJA, tais como:

a) Os professores devem facilitar o aprendizado. Eles devem criar o ambiente no qual a aprendizagem ocorre e guiar os alunos através do processo de aprendizagem, no entanto, eles não devem ditar o resultado da experiência. “Eles podem procurar criar uma consciência de uma necessidade específica de aprendizado nos alunos; para confrontar os alunos com um problema que requer uma solução; para fornecer aos alunos uma experiência e incentivar a reflexão sobre o assunto” (JARVIS, 2004, p. 153).

b) Os professores devem proporcionar autonomia e independência. Isso pode significar a liberdade de ritmo, escolha, método, conteúdo ou avaliação. Por exemplo, os alunos “devem estar livres para trabalhar em sua própria velocidade, escolha estudar aspectos particulares de um curso, adote seja qual for o estilo de aprendizado que melhor lhes convier, e seja livre para escolher o que aprender” (JARVIS, 2004, p. 154).

c) O ensino deve capacitar os alunos. Como corolário da necessidade de fornecer autonomia e independência, os professores devem compartilhar papéis de poder e de tomada de decisão com seus alunos. Professores devem “evitar estar na posição de fornecer respostas certas”. Eles

devem se certificar de que haja igualdade de acesso a todos os recursos, incluindo a autoavaliação em cursos de graduação, envolvendo estudantes na gestão do ambiente de aprendizagem, e serem abertos e explícitos sobre o que está acontecendo e o porquê (RUBENSON, 2011, p. 57).

Existem muitos métodos de ensino específicos que podem ser usados para apoiar a aprendizagem de EJA. Esses métodos podem ser divididos em cinco categorias: autodirigido, ativo, experiencial, colaborativo e narrativo, como descrito a seguir.

a) Autodirigido

A aprendizagem autodirigida é independente – ela fornece ao aluno a capacidade de fazer escolhas, ter responsabilidade pelo próprio aprendizado e “capacidade de articular as normas e limites da sociedade e valores e crenças pessoais” (GODDU, 2012, p. 112). Na aprendizagem autodirigida, o professor se desloca do líder da experiência de aprendizagem a “facilitador da aprendizagem”, tornando-se “uma fonte a ser explorada, conforme aprendiz” (ROBOTHAM, 1995 apud GODDU, 2012, p.143). A aprendizagem autodirigida fornece aos alunos a “Oportunidade e liberdade para escolher os meios de adquirir o conhecimento que melhor se adequa” a eles com base em seu próprio autoconhecimento (ALEX et al., 2007, p. 208).

Assim, em ambientes online ou mistos, considera-se que a aprendizagem autodirigida pode ser oferecida através da criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos podem ir além do conteúdo apresentado pelo professor para explorar, interagir, comentar, modificar e aplicar o conteúdo definido e o conteúdo adicional que eles descobrem ou criam no processo de aprendizagem (LENOUE et al., 2011).

b) Ativo

O aprendizado ativo proporciona aos alunos oportunidades de aprimorar habilidades, melhorar seu pensamento crítico e “Adquirir conhecimento de maneira eficiente” (KARGE et al., 2011, p.107). A aprendizagem ativa fornece aos alunos oportunidades de aplicar seus próprios conhecimentos prévios ou experiência anterior, e aos professores a oportunidade de avaliar o conhecimento existente no aluno.

c) Ensino Didático

Uma abordagem didática pode ser muito eficaz quando usada para incentivar os alunos a analisar o conteúdo, em vez de apenas aprendê-lo por rotina. Isso pode ser feito incentivando os alunos a fazer perguntas, iniciando assim o processo de aprendizagem. Além disso, se um aluno fizer uma pergunta para a qual o professor não sabe a resposta, Jarvis enfatiza a importância de perguntar à classe se alguém sabe a resposta e, em seguida, sugerir que os alunos pesquisem e encontrem a resposta. Quando um professor admite não saber a resposta e confia que os alunos são capazes de descobrir isso, ele demonstra respeito pelo conhecimento e pela experiência dos alunos, bem como facilita a aprendizagem independente deles (JARVIS, 2004).

d) Ensino Socrático

O método socrático “introduz o questionamento no processo de ensino e aprendizagem; consiste o professor dirigir uma sequência lógica de perguntas aos alunos, para que eles possam responder e expressar o conhecimento que já detêm, mas que eles nunca poderiam ter cristalizado em suas próprias mentes”. O método socrático é um método eficaz para empregar ao ensinar EJA porque: “utiliza tanto o estoque de conhecimento quanto a experiência de vida” e ajuda “os alunos a criar, em vez

de reproduzir o conhecimento”, envolvendo ativamente os alunos no processo de aprendizagem (JARVIS, 2004, p. 151).

e) Aprendizagem Baseada em Problemas

Na PBL, a aprendizagem é ativa e autodirigida. aos estudantes são fornecidas alguma situação ou problema da vida real e algumas orientações sobre como resolver o problema. A distintiva característica da aprendizagem baseada em problemas, e a que a torna tão bem característica da aprendizagem baseada em problemas, tornando-a tão bem adaptada aos alunos da EJA, é “a focalização do processo de aprendizagem na identificação, exploração e tentativa de resolução de problemas realistas” (TIGHT, 2003, p. 105). Apresentando “um problema como uma simulação de prática ou uma situação da ‘vida real’... fazendo com que os alunos identifiquem as suas próprias necessidades de aprendizagem e uso adequado dos recursos disponíveis e reaplicar esse novo conhecimento ao problema original e avaliar seus processos de aprendizagem”, o docente envolve os alunos da EJA em problemas, atribuindo-lhes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e valoriza o conhecimento e a experiência (TIGHT, 2003, p. 105). Assim, o docente serve como facilitador, e os alunos assumem a liderança em desenvolver as soluções, sendo “uma abordagem curricular para aprender onde os alunos são encorajados a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem; mesmo direcionando esse processo de aprendizagem, utilizando a sua experiência, sua pesquisa e sua colaboração” (KARGE et al., 2011, p. 28).

f) Experiencial

A aprendizagem experiencial permite que os alunos da EJA façam uso prático de seus conhecimentos e os apliquem em um contexto

semelhante à maneira como o conhecimento seria usado na vida real (GODDU, 2012). Nesse âmbito, técnicas experienciais, como discussão, simulação, método de caso e resolução de problemas, aproveitam as experiências do aluno e envolvem os alunos da EJA (CAMINOTTI; GRAY, 2012).

g) Simulação

É um método bem-sucedido porque incentiva experiências, atividades ativas e aprendizagem reflexiva. Alunos “criam conhecimento usando conhecimento prévio... cria uma atmosfera onde processos internos e externos de aprendizagem podem ocorrer” (RUTHERFORD-HEMMING, 2012, p. 35).

Simulações fornecem aos alunos um ambiente em que eles podem refletir sobre suas escolhas, “rever o que foi aprendido... e contemplar o que poderia ter sido feito de outras maneiras” (RUTHERFORD-HEMMING, 2012, p. 102).

h) Colaborativo

A aprendizagem colaborativa é eficaz para os alunos da EJA, pois permite que eles usem suas “conexões compartilhadas” e experiências para explicar e construir conceitos da classe, de maneira que os professores não podem intervir nas ideias dos alunos, por serem compartilhadas vivências (DAVIS, 2013).

Os alunos da EJA relataram sua apreciação pelos “ambientes interativos de aprendizado” criados através da aprendizagem colaborativa (SCHERLING, 2011).

Para alunos da EJA que já ocupam cargos profissionais, “o trabalho em grupo colaborativo aguça habilidades”. “Além disso, beneficia a

classe ao levar à “afiliação em grupo e ao desenvolvimento de identidade” (DAVIS, 2013, p. 52). Na sala de aula online, projetos colaborativos, como trabalhos em grupo, “promovem ambiente de aprendizagem solidário”, fornecendo a “comunicação e interação necessárias para reduzir o isolamento e construir o engajamento do grupo” (SCHERLING, 2011, p. 203).

i) Discussão

A discussão em sala de aula é uma atividade colaborativa que exige que os alunos participem ativamente, aplicando o pensamento crítico às suas perguntas e respostas e negociem “o significado de textos e em relação às suas experiências individuais... preenchendo a necessidade de os alunos da EJA encontrarem relevância em seus estudos” (DAVIS, 2013, p. 154). Ao planejar a integração de uma discussão em uma atividade em sala de aula, é importante determinar primeiro o “propósito abrangente e as expectativas para a discussão” (DAVIS, 2013, p. 208). Tendo em vista qualquer plano de discussão em sala de aula, deve haver estratégias para garantir que todos os alunos participem ativamente.

Antes que qualquer discussão possa ocorrer, o professor deve gerar diretrizes, bem como modelar o formato e a estrutura para os alunos. Essa modelagem deve incluir “fazer perguntas que ajudem os alunos a acessar níveis mais elevados de pensamento e, em seguida, fornece oportunidades para os alunos criarem questões próprias” (DAVIS, 2013, p. 212). Perguntas eficazes para incentivar na sala de aula uma significativa discussão incluem “pedidos de esclarecimento de declarações de estudantes, apoio a reivindicações através de formas de evidência apoiadas por disciplinas e maior elaboração de ideias”. Respostas e feedback devem “consistentemente ser direcionadas para ajudar os alunos a construir seu próprio entendimento” (DAVIS, 2013, p. 233).

Oportunidades para os alunos fornecerem “evidências tangíveis documentando suas conversas” devem ser embutidas em qualquer plano para discussão em grupo. Dependendo da estrutura da turma, os grupos podem relatar de volta para toda a classe, ou os alunos individuais podem escrever uma breve reflexão sobre a discussão no final da aula (DAVIS, 2013).

j) Narrativa

Na aprendizagem narrativa, o EJA têm a oportunidade de formar uma ligação entre “experiência vivida e experiência conteúdo. Porque a aprendizagem de EJA tem a ver com a criação de significado, essas conexões autobiográficas são integrais ao processo” (CLARK; ROSSITER, 2006, p. 115). A autobiografia incentiva os alunos a identificar onde seus sistemas de valores se alinham ou divergem dos novos conceitos ou ideias apresentados no conteúdo do curso (CLARK; ROSSITER, 2006). Os alunos são encorajados a ver como estão situados dentro das narrativas criadas pela família, bem como por organizações, culturas e sociedades. Histórias pessoais “servem não apenas para vincular o conceito aos alunos” e como experiências de vida, mas também para transcender essas experiências e ver como as estruturas sociais e culturais “moldam suas vidas e seus significados” (CLARK; ROSSITER, 2006, p. 148).

k) Contação de histórias

Uma maneira pela qual a aprendizagem narrativa pode ser introduzida na sala de aula é através de narrativa. Ao introduzir a narrativa na sala de aula, deve-se ter em mente que a história deve sempre estar relacionada aos objetivos da aula (CAMINOTTI; GRAY, 2012). Porque, se contar as histórias é um ato de significado, um ato através do qual o

eu é revelado e criado, então as histórias que nós incentivamos os nossos alunos a dizer influenciarão o significado que eles fazem (CLARK; ROSSITER, 2006).

Definir regras básicas e criar um ambiente de sala de aula de apoio são atitudes especialmente importantes ao pedir aos alunos que contem suas próprias histórias. Os alunos devem saber que sua história não será um alvo para desacordo, julgamento ou argumento. A escuta receptiva e a vigilância constante são necessárias por parte do professor. O compartilhamento de histórias pessoais deve ser “estritamente voluntário e não considerado em avaliação” (CLARK; ROSSITER, 2006, p. 18).

O Storytelling também pode ser facilitado como parte de um ambiente de aprendizado online. Histórias podem ser comunicadas através de uma conversa no quadro de discussão. Vídeos também podem ser enviados para se contar histórias. Histórias na forma de estudos de caso ou artigos recomendados podem ser enviados quando uma história se correlaciona com o tópico atual do estudo para uma semana em particular (CAMINOTTI; GRAY, 2012).

As seguintes estratégias de ensino – comunidades de aprendizagem, levam em conta as características do aprendiz jovem ou adulto e combinam as cinco principais metodologias de ensino –autodirecionado, ativo, experiencial, colaborativo e narrativo – para criar uma experiência de aprendizado que será eficaz para alunos da EJA.

1) Comunidades de Aprendizagem

Numa experiência de aprendizagem autodirigida, os alunos da EJA são “responsáveis por construir sua própria compreensão do assunto do curso, desenvolvendo uma relação dinâmica entre novos conhecimentos, experiência anterior e seu contexto profissional atual. Os novos

entendimentos aplicados a sua prática é pessoal e única” (CORNELIUS et al., 2011, p. 48). Para que esse aprendizado se torne transformativo, os alunos devem “ampliar suas perspectivas e chegar a ver que os valores e crenças dos outros, embora diferentes das suas próprias, são igualmente válidas”, e construir “novas estruturas de significado para dar sentido ao mundo mudando”. Essa transformação pode ser facilitada através do estabelecimento de comunidades (BOHONOS, 2014, p. 64). “Uma comunidade de aprendizagem é qualquer uma das várias estruturas curriculares que ligar vários cursos existentes – ou realmente reestruturar o material curricular inteiramente para que os alunos tenham oportunidades para uma compreensão e integração mais profundas do material que estão aprendendo, e mais interação uns com os outros e seus professores como colegas participantes do empreendimento de aprendizagem” (BOHONOS, 2014, p. 54).

As comunidades de aprendizagem ajudam os alunos a abandonar a “discussão dos exemplos concretos da sua prática para começar a explorar questões conceituais mais amplas”, desenvolvendo colaborativamente significados, valores e prática (CORNELIUS et al., 2011,). Elas criam um ambiente de aprendizagem de apoio que promove a colaboração, abraça a diferença e permite que os alunos sintam que têm voz. Elas foram mostradas para ser “Instrumental no desenvolvimento de grupos de apoio para ajudar os alunos a equilibrar as lutas que eles enfrentarem no contexto da educação superior” e reduzir o atrito e aumentar o desejo do estudante de continuar os estudos (BOHONOS, 2014, p. 74).

Os mesmos processos usados para criar comunidades de aprendizagem em cursos presenciais podem ser usados para construir e manter comunidades de aprendizagem em ambientes online (LENOUE et al., 2011).

m) Flexibilidade

À medida que as pessoas envelhecem, as diferenças individuais aumentam, portanto “a educação de EJA deve fazer diferenças de estilo, tempo e ritmo de aprendizagem” (LENOUE et al., 2011, p. 104). Por causa disso, há uma necessidade de “Abordagens flexíveis que podem acomodar características, preferências, motivações e metas” (CORNELIUS et al., 2011). Observar as características do aluno, incluindo conhecimento prévio, valores culturais, motivação, capacidade cognitiva, habilidades e curiosidade, isso pode ajudar o professor a moldar o ambiente de aprendizagem e acomodar as necessidades dos alunos (ALEX et al., 2007).

Alunos da EJA “se adaptam bem a papéis ativos como co-criadores do processo instrucional”. Essa co-criação inclui um “papel na seleção de conteúdo e desenvolvimento da experiência de aprendizagem” e na “construção imediata relevância entre as atividades de aprendizagem e as necessidades de suas vidas diárias” (LENOUE et al., 2011, p. 142). Cornelius et al. (2011) descrevem um modelo focado na atividade com um design de curso transparente que permita a entrega flexível de conteúdo para os alunos. As metas para esse modelo são:

1. Proporcionar flexibilidade no estudo para atender às necessidades individuais;
2. Incentivar autonomia e aprendizagem independente;
3. Fornecer variedade em formato e estilo;
4. Dar suporte ao inquérito colaborativo.

Esse modelo também envolve um conjunto de atividades de aprendizagem – “tarefas que envolvem interações com informações para atin-

gir o resultado da aprendizagem” dos estudantes (LITTLEJOHN; FALCONER; MCGILL, 2008 apud CORNELIUS et al., 2011). Exemplos desses “pedaços” de aprendizado incluem:

1. Artigo de pesquisa com perguntas associadas;
2. Questionário no qual os alunos devem comparar e discutir seus resultados;
3. Discussão de um cenário de estudo de caso e desenvolvimento de uma estratégia para lidar com uma situação;
4. Desenvolvimento colaborativo de uma definição para um termo-chave;
5. Fornecimento e compartilhamento de recursos sobre um determinado tópico (CORNELIUS et al., 2011).

Essas atividades podem ser realizadas individualmente, em grupos, em equipes colaborativas ou com a orientação do professor. Um grande número de atividades é oferecido, e os alunos são responsáveis por gerenciar sua própria carga de trabalho. Não há ordem definida para completar as atividades; cada aluno deve traçar seu próprio caminho através do curso, com base em seus próprios conhecimentos e interesses (CORNELIUS et al., 2011).

Os recursos incluídos para essas atividades são diversos – eles são de autoria de uma ampla variedade de colaboradores, fornecem múltiplas perspectivas sobre ideias-chave e existem em uma variedade de formatos – acomodando diferentes preferências, melhorando a motivação para explorar o conteúdo do curso e incentivando a interação com o material de recursos (CORNELIUS et al., 2011).

Para ajudar os alunos a planejar sua jornada através das atividades,

os professores encorajam a avaliação periódica, pedindo aos alunos que reflitam sobre suas habilidades e seus conhecimentos e revisem a abordagem conforme seja necessário. Os alunos podem selecionar questões profissionais ou desafios para serem o foco da colaboração e das investigações. Os alunos então usam tarefas para “construir sobre o trabalho realizado para investigações” para “desenvolver sua própria estrutura narrativa para os recursos disponíveis” (CORNELIUS et al., 2011, p. 87).

Esse modelo foi executado em um formato de sala de aula invertida. Na parte online, o aprendizado é autodirecionado. Os resultados dessa aprendizagem independente são então trazidos para a parte presencial da classe, em que se tornam “Contribuição negociada para um produto do grupo”. Assim, as reuniões face a face são usadas para construir uma “abordagem coesa”, numa “Comunidade de aprendizagem focada”, desenvolvendo habilidades de pesquisa e explorando “interesses comuns em torno de sua prática”. Envolve, ainda, “as atividades dentro de uma estrutura de colaboração e reflexão esforço”, sendo que as atividades de aprendizagem formam uma narrativa coesa (CORNELIUS et al., 2011, p. 75).

CAPÍTULO IX
Análise e Discussão dos
Resultados: Formação do
Professor, Práticas
Pedagógicas e
Ensino-Aprendizagem

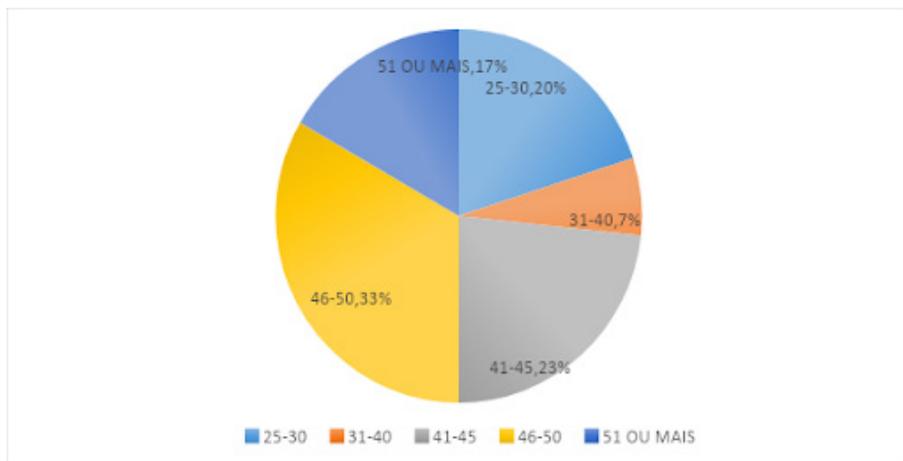
Este capítulo analisa os dados coletados. Ele também apresenta e discute os resultados do estudo. Os questionários foram pré-testados e analisados por estatística descritiva e estatística avançada. Gráficos de pizza e porcentagens foram utilizados na apresentação do relatório.

A realização da pesquisa de campo aconteceu no ano de 2018 em cinco municípios sergipanos e envolveu os professores atuantes das seguintes escolas que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Escola Municipal Abelardo Vieira de Menezes, código do INEP 28014855, situada na Praça da Bandeira, s/n, bairro centro, cidade de Siriri, Estado de Sergipe; Escola Eulina Vasconcelos, código do INEP 28016858, localizada na Travessa Teófilo Barreto, bairro centro, s/n, na cidade de Riachuelo, Estado de Sergipe; Escola Municipal Fausto de Aguiar Cardoso, código do INEP 28030770, está situada na Rua Fausto de Aguiar Cardoso, nº 124, bairro centro, cidade de Divina Pastora, Estado de Sergipe, Escola Municipal “José Dantas do Prado”, código do INEP 28031296, localizada na Praça Antônio Dantas do Prado, s/n, bairro centro, cidade de Santa Rosa de Lima, Estado de Sergipe, Escola Municipal de Ensino Fundamental Cel. Sabino Ribeiro, código do INEP 28016629, situada na Rua José de Freitas Leitão, s/n, bairro centro, cidade de Maruim, Estado de Sergipe. Ressalta-se que a Educação de Jovens e Adultos é um campo de interpretações altamente contestadas no que se refere à formação do professor para atuar nesse segmento de estudos. Assim, foram obtidos os resultados que serão apresentados a seguir em gráficos, que, para Marconi e Lakatos (1999, p. 40),

Os gráficos utilizados com habilidade podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenômeno.

O grupo de professores teve a faixa etária apresentada a partir das informações contidas no Gráfico 01.

Gráfico 01: Idade

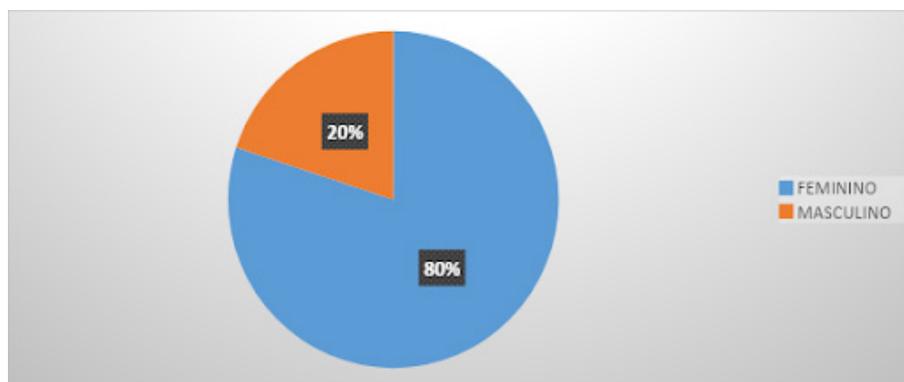


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o cenário encontrado, verifica-se que a maioria dos professores, representada por 33% da pesquisa, tem entre 46 a 50 anos, sendo profissionais que configuram um perfil importante na educação.

No Gráfico 02, é possível visualizar o gênero dos professores entrevistados.

Gráfico 02: Gênero

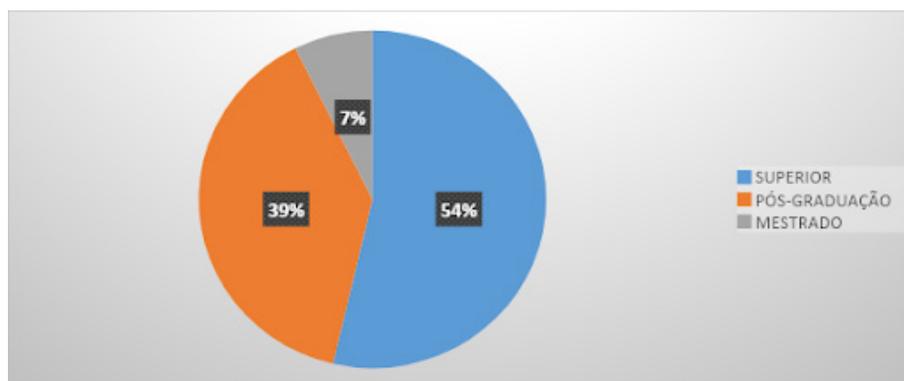


Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao gênero, 80% dos pesquisados é do sexo feminino e 20% são do sexo masculino, o que mostra uma disparidade entre os sexos dos profissionais da educação nos municípios de Sergipe em estudo.

O grau de escolaridade dos professores está representado no Gráfico 03, apresentado a seguir.

Gráfico 03: Formação Acadêmica

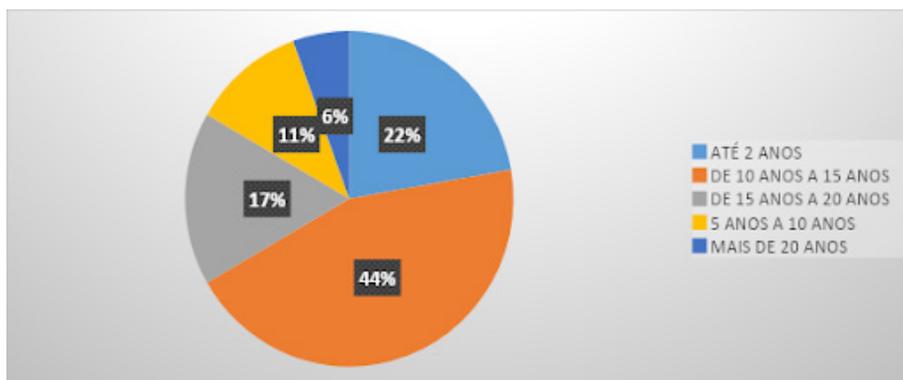


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a escolaridade da classe mensurada na pesquisa, há uma indicação de 54% para os professores que possuem ensino superior e 39% para os que possuem pós-graduação, enquanto apenas 7% se referem àqueles que já possuem título de mestrado, o que mostra uma qualificação dos professores no nível superior, deixando abaixo da média o investimento em especialização.

Foi mensurado no formulário o tempo de atuação no magistério, e, no Gráfico 04, pode ser visualizado o resultado.

Gráfico 04: Tempo de atuação no magistério

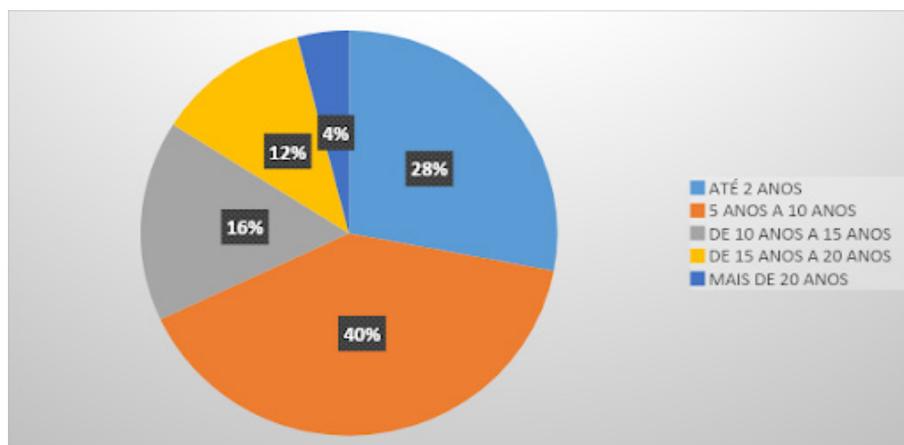


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o tempo de atuação no magistério da classe mensurada na pesquisa, há uma média de 32% para os professores que possuem Ensino Médio e de 33% para os que possuem ensino superior, o que demonstra certo conhecimento no setor da educação.

Também foi mensurada a partir do formulário a necessidade de identificar o tempo de atuação dos professores na EJA, e o Gráfico 05, a seguir, traz os resultados obtidos.

Gráfico 05: Tempo de atuação na EJA

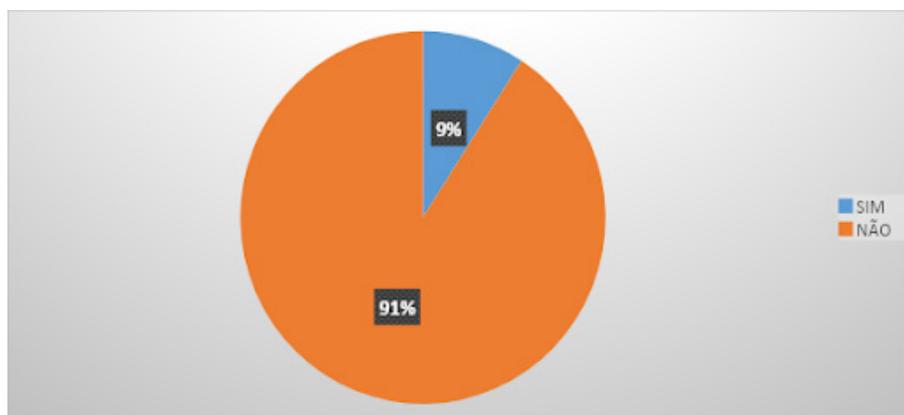


Fonte: Elaboração própria.

Esse gráfico indica o tempo de atuação dos professores na EJA, verificando-se que a sua maioria, com pelo menos 40%, está pelo menos na faixa de 5 a 10 anos nesse processo, ao passo que uma parcela, em uma média de 28%, está em atuação até 2 anos, o que indica pouca experiência na área. Considerando que essa modalidade exige um perfil mais exigente dos profissionais que atuam nela, esse índice se torna preocupante por conta dos questionamentos advindos da falta de experiência que o pouco tempo de atuação pode trazer.

Ao abordar a questão se há especialização para trabalhar na EJA, foram obtidos os seguintes resultados, conforme o Gráfico 06, a seguir.

Gráfico 06: Especialização para atuar na EJA



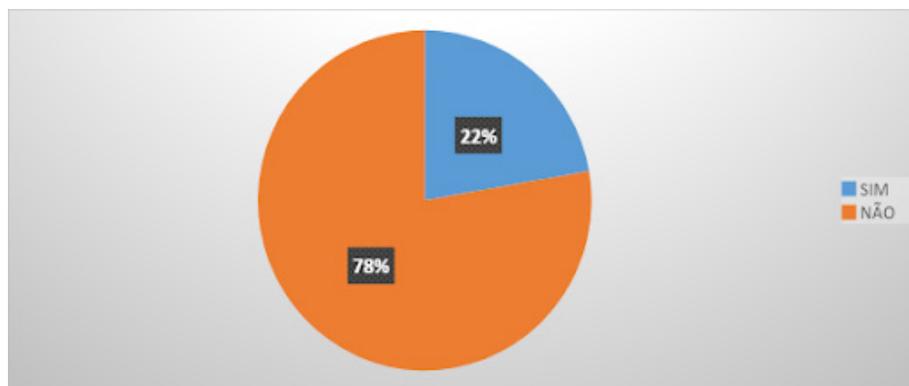
Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados confirmaram que existe uma parcialidade quanto à especialização para atuar na EJA, considerando-se qualificados para atender melhor a essa modalidade apenas 9% dos professores, que têm especialização, enquanto 91% disseram não ter qualquer especialização da área, o que se torna preocupante, ao mesmo tempo que isso significa que não há investimento próprio nem público para qualificar esses profissionais. Assim, esses indicadores constituem informações relevantes para identificar as deficiências nesse segmento de estudo.

Para Pimenta (1998), o problema de formação do educador, especialmente o educador de jovens e adultos, é da mais alta importância, devendo ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica.

No gráfico a seguir, são trazidos os resultados acerca de ter havido, na licenciatura, disciplinas voltadas para a EJA.

Gráfico 07: Na licenciatura, houve disciplinas voltadas para a EJA

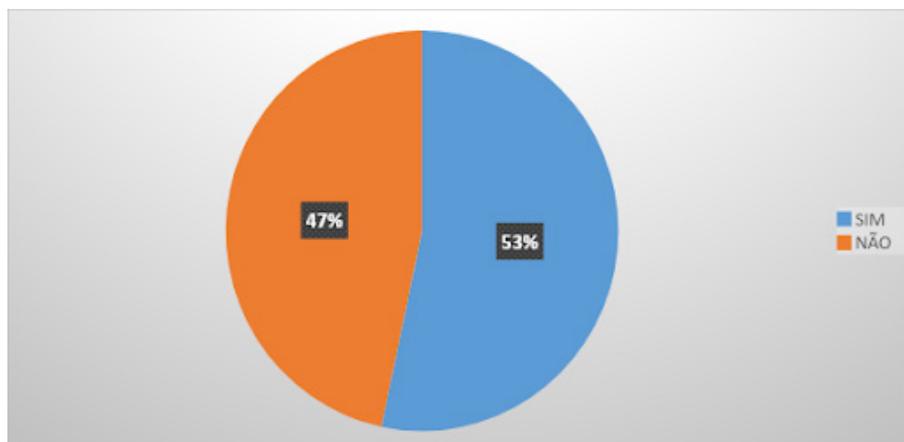


Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 07 evidencia se houve, na composição da grade curricular acadêmica dos professores, disciplinas voltadas para a EJA, sendo que apenas 22% dos respondentes disseram ter tido disciplina voltada para a EJA, ao passo que 78% disseram não haver qualquer disciplina específica para essa modalidade.

O Gráfico 08, a seguir, apresenta a resposta do formulário que se refere a saber se os professores da EJA são selecionados com base em alguns critérios ou alguma experiência de formação.

Gráfico 08: Critérios de seleção dos professores da EJA



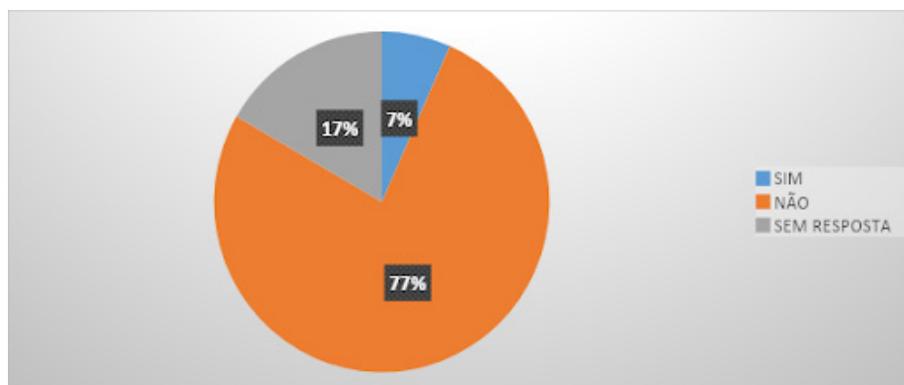
Fonte: Elaboração própria.

A pergunta que mensura o processo de seleção dos professores para atuar na EJA identificada no Gráfico 08 retrata que 53% afirmam que há critérios ou experiências para atuar na modalidade, enquanto 47% revelaram que não há qualquer critério específico, entre eles a experiência, que fazem parte do processo seletivo para atuar na EJA.

Com a grande necessidade de professores para diversas áreas da educação, muitos professores passaram a exercer funções para as quais não foram qualificados, como afirma Moura (1999). Nesse sentido, compreende-se que, se houvesse critérios bem definidos para selecionar educadores para a modalidade EJA, as dificuldades seriam melhores ou quase que inexistentes dentro do processo de ensino.

A pergunta do formulário que diz se existe processo de formação continuada promovida pela SEME – Secretaria Municipal de Educação – é representada no Gráfico 09, a seguir.

Gráfico 09: Formação continuada promovida pela SEME



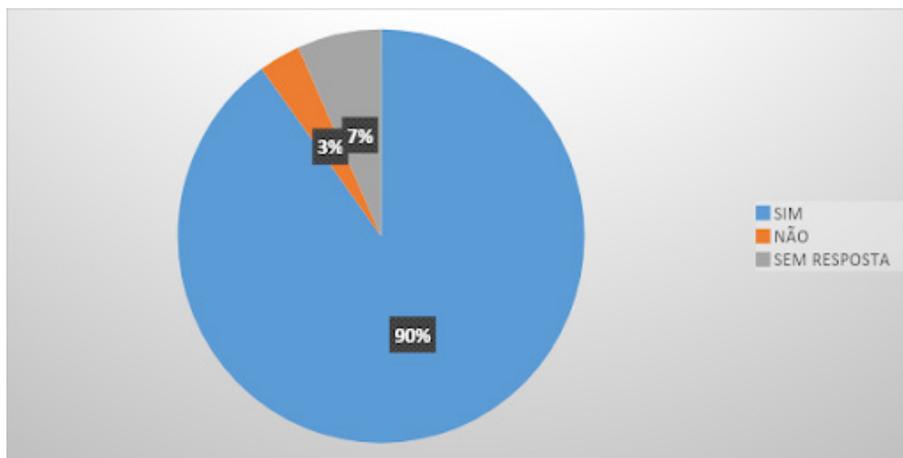
Fonte: Elaboração própria.

Conforme a pesquisa de campo identificou, apenas 6% afirmaram que há promoção e atuação da educação continuada aos professores como apoio e melhor desenvolvimento do processo de aprendizado dos alunos da EJA, e 17% se abstiveram de responder a essa questão por diversos motivos. Mas a maioria dos sujeitos, isto é, 77%, respondeu que não há formação continuada promovida pela SEME. Esse índice considerado alto indica que não existe investimento por essa secretaria para qualificar esses profissionais. Considera-se que esses professores precisam dessa qualificação para que possam sanar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino, uma vez que precisam ter técnicas e estratégias para manter o interesse do aluno que chega cansado do trabalho. Os alunos da EJA são trabalhadores que lutam para superar suas condições de vida que, constantemente, estão relacionadas ao analfabetismo, ao desemprego, aos baixos salários e às péssimas condições de vida que afetam a sua educação.

A seguir, o Gráfico 10 apresenta os dados obtidos a partir da pergunta sobre a necessidade dos professores de realimentar/atualizar

sua formação.

Gráfico 10: Necessidade de realimentar/atualizar sua formação



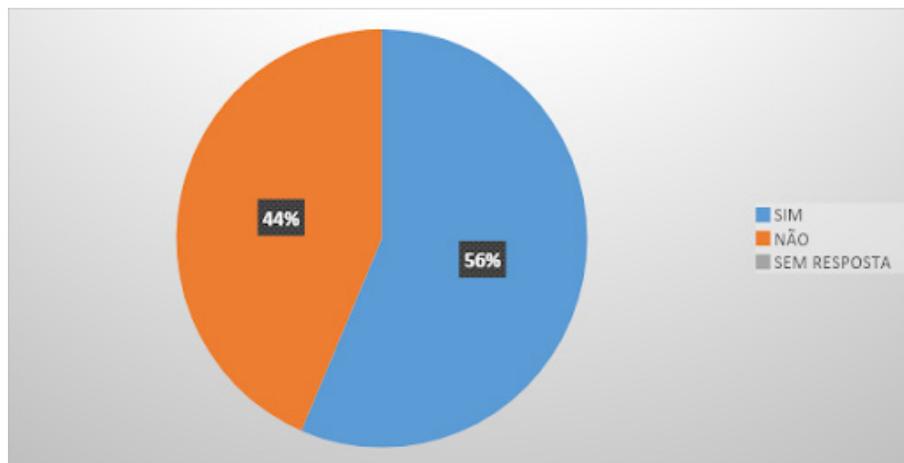
Fonte: Elaboração própria.

Com a verificação das informações, observa-se o resultado de 90% dos investigados que confirmam que precisam de realinhamento ou atualização de sua formação, uma vez que os índices informados anteriormente indicam que não há disciplinas no curso de formação acadêmica e também não há promoção de educação continuada que possa atender melhor a esses profissionais para atuar dentro dessa categoria de ensino. Assim, ainda os profissionais não suprem de forma competente essa modalidade de ensino, identificando, com isso, a necessidade de atualização para melhor atender a essa demanda no processo de ensino visando a melhorar o aprendizado.

Segundo Arbache (2001), a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, à metodologia, à avaliação e ao atendimento a esse grupo tão heterogêneo de alunos. Portanto, realinhar a formação dos professores é de suma importância para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Quanto à disponibilidade de recursos didáticos e se são coerentes à realidade dos alunos da EJA, seguem as respostas no próximo gráfico.

Gráfico 11: Material didático



Fonte: Elaboração própria.

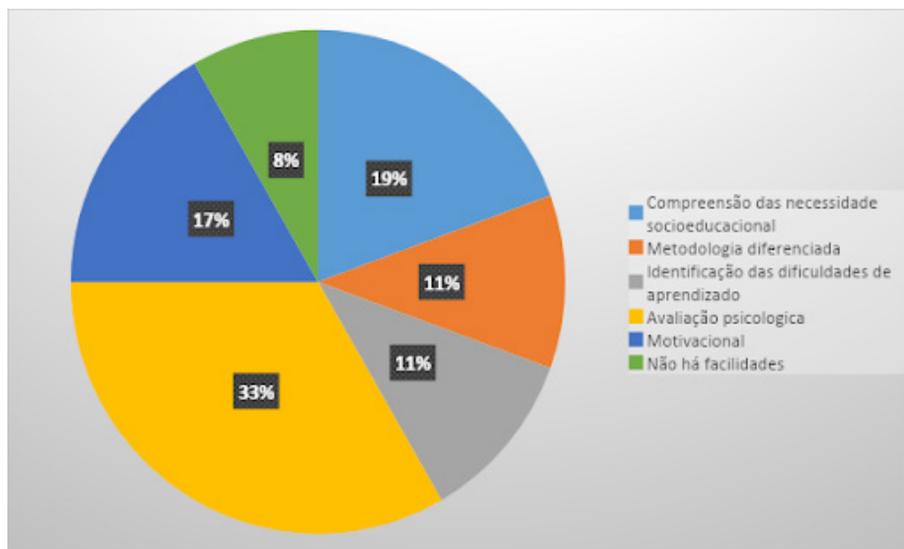
De acordo com a figura apresentada sobre o material didático disponível para os alunos da modalidade EJA, 56% dos respondentes disseram que são coerentes quanto à realidade dos alunos, já 44% disseram que não. Isso indica que há deficiência ou insuficiência de material didático para melhor atender ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

O material didático é o condutor de um conjunto de atividades que procura levar à construção do conhecimento, através de uma linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando a leitura leve e motivadora (BELISÁRIO, 2003).

Já de acordo com Bandeira (2009), o material didático vai ser a ponte para a construção do conhecimento, mostrando que pode servir até para substituir em algumas situações o professor. Pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, mais especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática.

Foi mensurada uma questão sobre a facilidade no desenvolvimento do trabalho numa turma da EJA a partir da formação do professor. As respostas dos avaliados seguem no Gráfico 12.

Gráfico 12: Principais facilidades no desenvolvimento do trabalho numa turma de EJA a partir da formação do professor



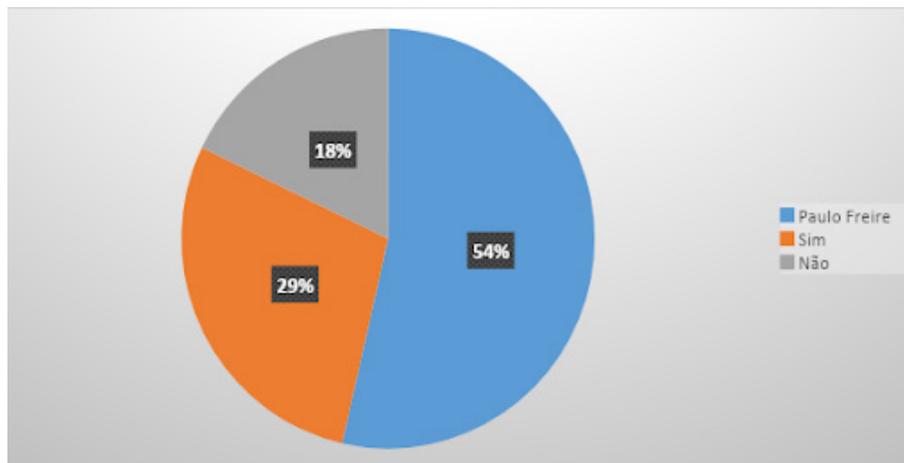
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 12, 33% disseram ser capazes de realizar avaliação psicológica por serem qualificados para tal ação; 20% respon-

deram haver facilidade na compreensão das necessidades socioculturais, as quais podem ser identificadas para melhor serem trabalhados os conteúdos em cima das vivências dos alunos; já 17% apontaram a facilidade ligada às estratégias que visam à motivação dos alunos, como meios que os levam a ser influenciados a não desistir do programa, mesmo diante de tantas dificuldades que enfrentam no contexto socioeducacional; 11% disseram que a metodologia diferenciada e a identificação da metodologia diferenciada ajudam no trabalho com uma turma de EJA, enquanto 8% responderam que não há facilidade, uma vez que não estão preparados para enfrentar a diversidade por conta da falta de formação específica na área. Isso significa o quanto a formação dos professores é importante para atender da melhor forma e estrategicamente a essa demanda com diversas dificuldades e implicações sociais que influenciam diretamente no desenvolvimento escolar.

Gráfico 13, por sua vez, investiga quais fundamentos teóricos específicos são referenciados aos trabalhos na EJA.

Gráfico 13: O professor trabalha com EJA fundamentada em algum posicionamento teórico específico



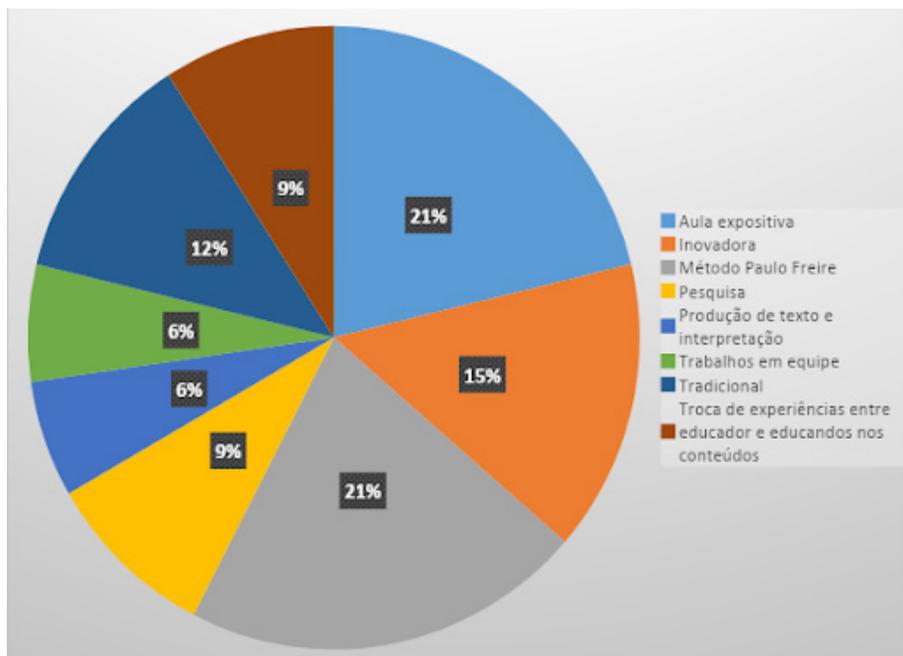
Fonte: Elaboração própria.

Paulo Freire (1921-1997) é certamente uma das maiores figuras citadas e um ícone na literatura contemporânea sobre educação. Educador brasileiro, Paulo Freire elaborou uma teoria educacional no marco de uma teoria da mudança social radical e expressa em um programa de alfabetização. Um conceito central em seus estudos é “conscientização”, bem como desenvolvimento da consciência crítica através de um processo de reflexão e ação. Na face oposta a essa educação “problemática”, comprometida com a liberação pessoal e social, há uma educação “bancária”, cujo objetivo é a domesticação (LEDWITH, 2005).

A partir dessa referência a Paulo Freire, considerado um crítico, autor de diversas obras sobre educação, 53% dos investigados disseram fundamentar seus trabalhos em Paulo Freire; enquanto isso, 29% declararam que sim, mas não especificaram em qual teórico, e pelo menos 18% dos investigados responderam que seu trabalho não tem qualquer posicionamento teórico.

A seguir, o Gráfico 14 aponta a metodologia de ensino aplicada pelos professores no processo de ensino na EJA.

Gráfico 14: Metodologia utilizada no processo de ensino na EJA



Fonte: Elaboração própria.

Ao longo dos anos, a educação brasileira tem sido entusiasmada por várias intenções pedagógicas cujas características causam influência na metodologia utilizada pelos professores na sala de aula. Portanto, faz-se necessário esclarecer o que é metodologia de ensino. Segundo Araújo (2006, p. 27):

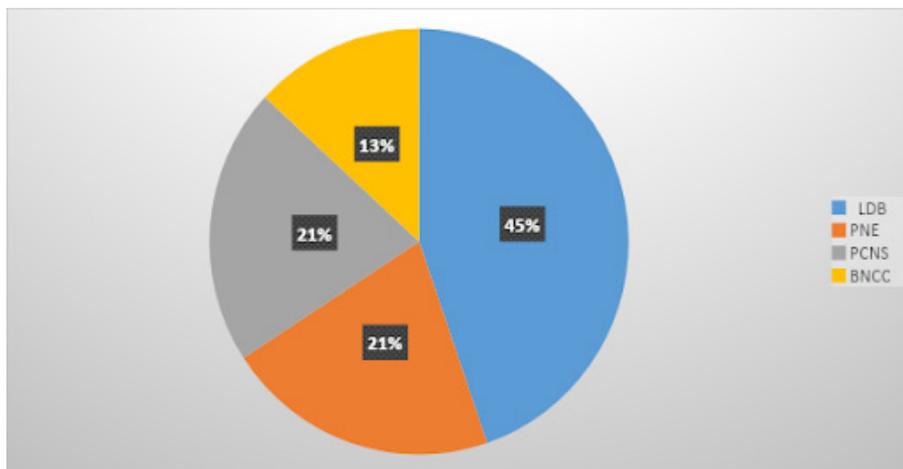
A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer

pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

A escolha da metodologia para o desenvolvimento do ensino-aprendizado na modalidade EJA, a partir dos investigados e do que é mostrado no Gráfico 14, é evidenciada da seguinte maneira: o maior percentual, 22%, declarou fazer uso de uma metodologia tradicional, seguindo de 21%, que responderam a metodologia de Paulo Freire, sendo que a metodologia da pesquisa que envolve o aluno e a busca da autoaprendizagem ficou com 15% de indicação. Essas três metodologias com maiores índices de indicação foram declaradas como de maior utilização por conta de trazerem resultados positivos aos alunos, mas é preciso considerar que as demais metodologias também trazem seus resultados e estímulos aos alunos.

Quando se fala em proposta pedagógica, são apontadas as indicações no Gráfico 15.

Gráfico 15: Proposta curricular e pedagógica.



Fonte: Elaboração própria.

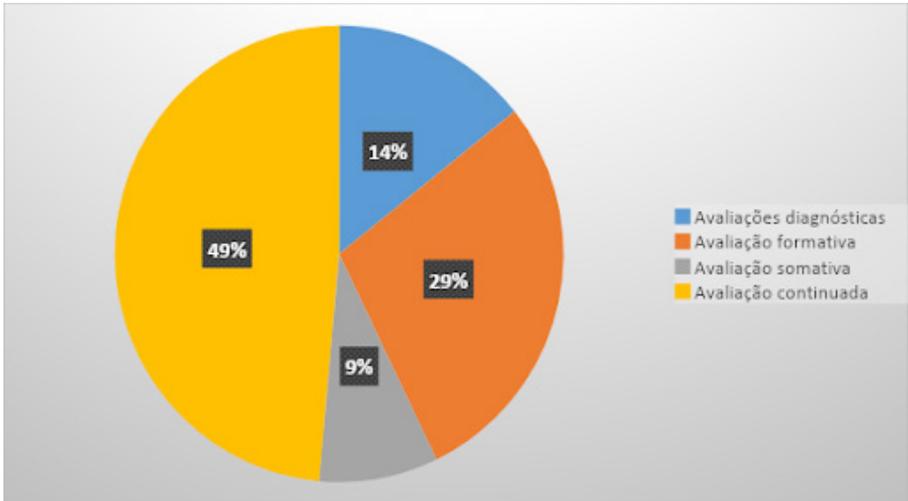
Para falar de um modelo pedagógico, deve-se saber que ele se refere a um conjunto de conceitos relacionados à formação humana. De acordo com Zayas (2012), os modelos são as representações ideais do mundo real na educação para explicar teoricamente o que é feito e entender o que já existe. Esses modelos são dinâmicos e podem se transformar em momentos específicos, podendo se imaginar em um mundo real; além disso, o modelo é proposto como paradigma, é um objetivo no processo educativo com forte base teórica, devido ao seu caráter direto na atividade educativa.

Os professores declararam que utilizam na EJA os mesmos referenciais curriculares que são utilizados no Ensino Fundamental de 9 anos da Educação Básica. Todavia, essa grade curricular não atende às necessidades dessa modalidade, uma vez que os alunos da EJA precisam de uma grade curricular diferenciada que dê conta de suas necessidades básicas e não venha a desestimulá-los ou deixá-los evadir-se da escola.

Os índices apontam que 45% da grade curricular e pedagógica da escola está baseada na LDB, e pelo menos 21% pelos PNE e PCNS, enquanto apenas 13% disseram que se baseiam na BNCC.

Quando a pergunta foi a respeito dos tipos de avaliações aplicadas aos alunos, foram obtidas as seguintes respostas, conforme apresentado no Gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16: Tipo de avaliação aplicada



Fonte: Elaboração própria.

A educação é considerada como um investimento em seres humanos em termos de desenvolvimento de recursos humanos, habilidades, motivação, conhecimento e afins. A avaliação ajuda a construir um programa educacional, avaliar suas conquistas e melhorar sua eficácia (PÉREZ, 1998).

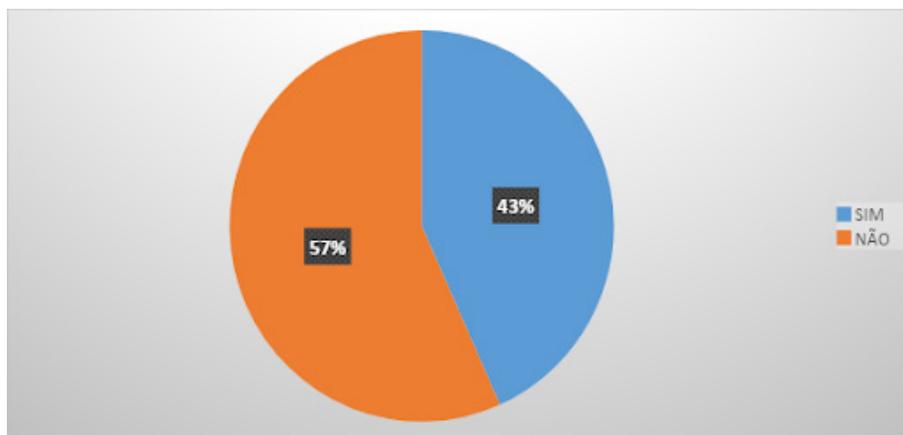
Ela serve como um monitor embutido dentro do programa para revisar o progresso na aprendizagem de tempos em tempos. Também fornece um valioso feedback sobre o design e a implementação do programa. Assim, a avaliação desempenha um papel significativo em qualquer programa educacional (SARMENTO, 1997).

Considerando a importância do processo de avaliação no âmbito escolar, identificaram-se as respostas quanto à escolha do tipo de avaliação aplicada aos alunos da EJA, em que 48% disseram optar pela avaliação continuada; 29% responderam que sua avaliação é formativa; 14%

apontaram que sua avaliação é diagnóstica, e, com um índice menor, de 9%, alguns profissionais responderam que sua avaliação é somativa.

Para evidenciar a análise do cenário estudado, foi pesquisado sobre se os alunos da EJA têm suas necessidades de aprendizagem atendidas, sendo obtidos os resultados que poderão ser visualizados no Gráfico 17.

Gráfico 17: Os alunos da EJA têm suas necessidades de aprendizagem garantidas



Fonte: Elaboração própria.

Todo processo de aprendizagem deve ter como prioridade a contextualização da realidade, utilizar materiais didáticos condizentes para impulsionar o interesse e suprir as necessidades dos alunos. Tudo isso é fundamental para tornar as aulas mais dinâmicas, menos cansativas e com maior motivação, conforme respondeu o Professor A (2018).

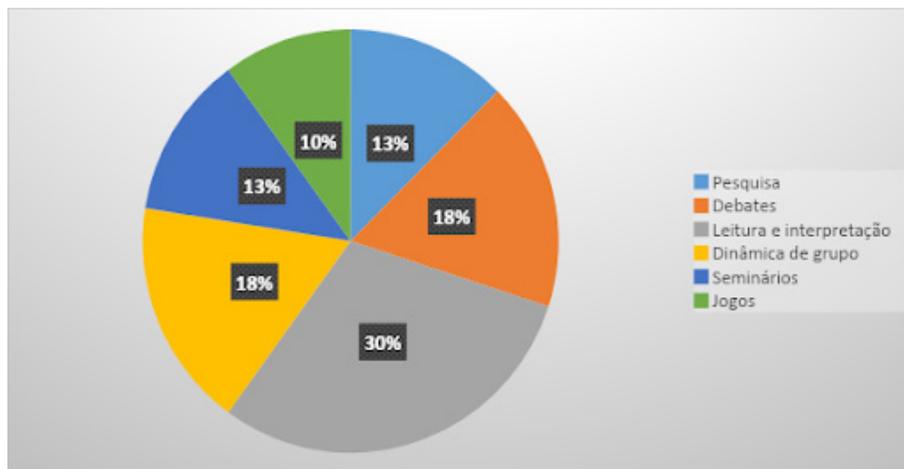
Já de acordo com a Professora B (2018), de modo geral, nem sempre isso (a aprendizagem) é garantido, pois a falta e deficiência de recursos, como laboratórios e multimídia, limita bastante o ensino e o

aprendizado. Mas, segundo ela, a formação profissional contribui para suprir um pouco mais a falta desses meios que contribuem para melhor desenvolver as atividades. Um dos problemas apontados por ela está na falta de políticas públicas.

Em conformidade com o Gráfico 17, em que foi avaliado se os alunos da EJA têm seus direitos à aprendizagem garantidos, 47% dos investigados revelaram que sim, e a maioria, com 57% das respostas, disse que não são garantidos.

A seguir, no Gráfico 18 podem ser visualizados os procedimentos mais comuns utilizados em sala de aula com alunos da EJA.

Gráfico 18: Procedimentos utilizados em sala de aula



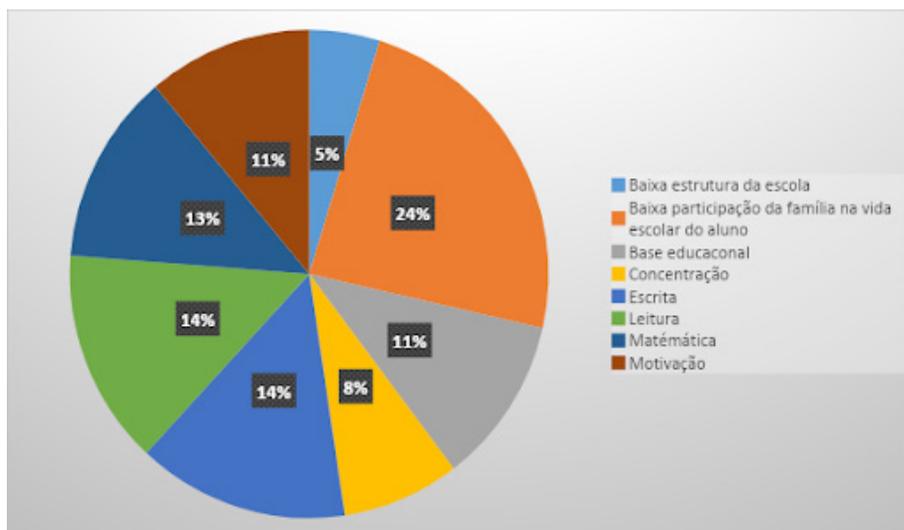
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a análise do gráfico 18, percebe-se o seguinte contexto: 30% responderam que usam leitura e interpretação; 18%, dinâmica de grupo; 17%, debates; 13%, seminários; 12%, pesquisa; 10%, jogos. Tais índices demonstram uma imparcialidade da realidade apre-

sentada pela pesquisa da população representada pelos professores, o que, na observância dos gráficos que tratam da metodologia e da formação de professores da EJA, evidencia o alcance dos objetivos da presente pesquisa, a saber: descrever o perfil desses profissionais e a infraestrutura das instituições em estudo, além de identificar os métodos e as estratégias de ensino dos professores estudados.

Analisando o Gráfico 19, a seguir, será possível verificar quais as dificuldades mais sérias dos alunos da EJA a partir do que é observado pelos professores respondentes.

Gráfico 19: Dificuldades mais sérias dos alunos da EJA



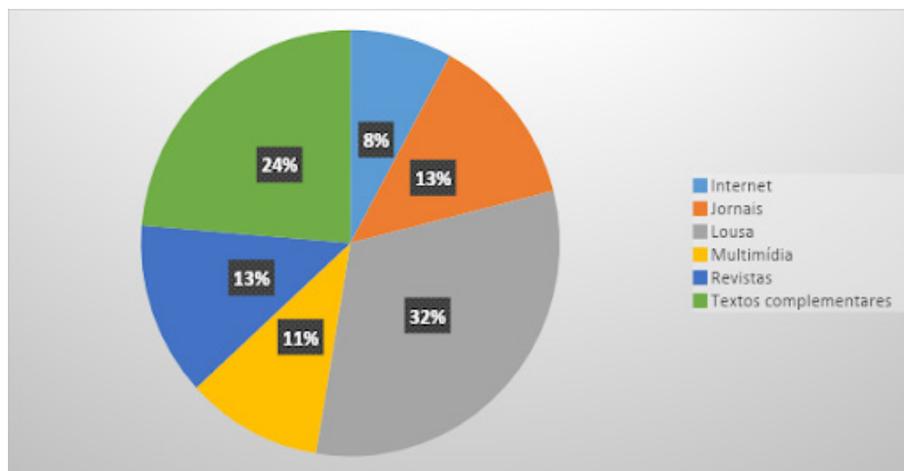
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa sobre as dificuldades mais sérias dos alunos da EJA, identificou-se uma parcialidade nas respostas dos profissionais, tendo em vista que o maior índice aparece com 26%, referente à baixa participação da família na vida escolar

dos alunos, o que indica que a participação da família na escola é de suma importância para o desenvolvimento e a manutenção dos alunos no cumprimento de seu processo de ensino. Além disso, os professores responderam que 14% dos alunos estão com dificuldades com a escrita, esta que é, no ensino, uma missão básica dos docentes da EJA, incluída no processo de alfabetização que envolve a leitura e a escrita como principais ferramentas para desenvolver o aprendizado dos alunos. O gráfico apresenta de forma equalizada os índices de leitura e escrita, resultado esse que fortalece a tese sobre o propósito inicial da implantação da modalidade EJA, como mencionado na análise anterior. Em seguida, os professores mencionaram a dificuldade na matemática, com 13%, ao passo que a falta de motivação e de base educacional aparece com 11%, e 8% das respostas dos sujeitos entrevistados destaca a concentração, esta que influencia na motivação dos alunos, sendo também considerada preponderante para o alto índice de evasão escolar.

No Gráfico 20, a seguir, serão esclarecidos os recursos utilizados pelos professores para além dos livros didáticos.

Gráfico 20: Recursos utilizados nas aulas

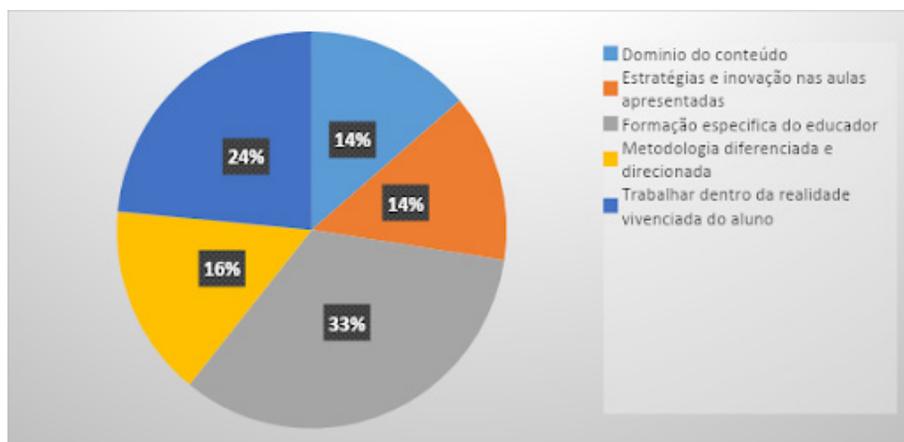


Fonte: Elaboração própria.

Em conformidade com o Gráfico 20, no qual são apresentados os dados que dão conta do que foi pesquisado acerca da utilização de instrumentos didáticos na sala de aula com alunos da EJA, além dos livros didáticos, tem-se que: 32% dos professores responderam lousa; 24%, textos complementares; 13%, jornais; 13%, revistas; 10%, multimídia, e apenas 8% declararam a internet. Esses índices demonstram a carência de recursos, inclusive tecnológicos, o que é resultado da falta de investimentos em infraestrutura, principalmente em recursos tecnológicos que poderiam ser aplicados nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, o Gráfico 21, apresentado na sequência, traz os dados referentes às práticas pedagógicas da EJA que alcançam melhores resultados no aprendizado dos alunos, segundo os professores respondentes.

Gráfico 21: Práticas pedagógicas adequadas à EJA



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados indicam que a formação específica do educador, com 33% das respostas, é, segundo boa parte dos professores, a prática pedagógica mais adequada à EJA. Em seguida, com 23%, vem o trabalho dentro da realidade do aluno, e, com 16%, o uso de metodologia diferenciada e direcionada. Já o domínio do conteúdo e as estratégias e a inovação nas aulas apresentam, ambas, 14% das respostas.

O capítulo a seguir, o último deste estudo, apresenta as considerações finais, bem como algumas recomendações, de acordo com o que foi observado na pesquisa.

CAPÍTULO X

Considerações finais

A partir deste estudo, constatou-se que, ao longo da história brasileira, o governo federal tem sido a esfera de autoridade responsável pela concepção, pelo financiamento e pela coordenação da maioria dos programas de alfabetização de jovens e adultos e de campanhas com a contribuição significativa de muitas organizações. No entanto, o sistema de ensino básico brasileiro é descentralizado, e são os Estados e Municípios que realmente mantêm as redes de ensino e que acomodam a maioria dos estudantes jovens e adultos (incluindo aqueles que vêm de programas de alfabetização organizados pela sociedade civil) para a sua educação continuada e a consolidação de sua aprendizagem. Assim, um dos mais importantes aspectos da política pública de Educação de Jovens e Adultos é que, embora eles sejam mais centralizados no nível federal, eles tendem a ser descentralizados para Estados e Municípios.

Nesta direção, na história recente da educação e da alfabetização de jovens e adultos, a orientação centralizada-descentralizada das políticas educacionais foi redefinida. Após a extinção do MOBRAL, em 1985, o Governo Federal parou de oferecer programas de alfabetização diretamente a jovens e adultos e assumiu um papel meramente solidário, fornecendo financiamento e apoio técnico a Estados, municípios e organizações sociais por meio da Fundação Educar (1985-1990), do programa Alfabetização Solidária (1998-2002) e do programa Brasil Alfabetizado (2003-2007). Nesses contextos, apesar do importante papel desempenhado pelas organizações da sociedade civil na promoção da alfabetização de jovens e adultos, foram os municípios que cada vez mais se responsabilizaram pela oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos, superando os Estados, que, até a década de 1990, foram os principais provedores de educação corretiva (supletivo), que foi o nome usado no momento.

Por sua vez, o impacto das políticas públicas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos estão fortemente condicionados ao financiamento fornecido para esse tipo de educação. A oferta limitada e a baixa qualidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande parte, pelo fato de que, ao longo da história da educação brasileira, essa área de escolaridade nunca recebeu níveis significativos de financiamento a partir de políticas públicas que beneficiassem significativamente essa demanda. Nesse contexto, entre 1994 e 1996, por exemplo, a despesa dos três níveis de governo com a Educação de Jovens e Adultos variou entre 0,3% e 0,5% do gasto total em educação (dados do IBGE), com os Estados sendo responsáveis pela maior parte do financiamento. Uma década depois, em 2006, apenas 1,3% dos fundos estaduais de educação foram usados para a EJA, o que reflete a posição marginal que esse tipo de educação ocupa na agenda do governo.

Constatou-se ainda que a EJA é uma modalidade educacional garantida por lei para indivíduos que falharam ao tentar alcançar o ensino regular por algum motivo, bem como para aqueles que não tiveram acesso ou a possibilidade de continuar sua educação em Ensino Fundamental e Médio em tempo cronológico adequado. Assim, a EJA tornou-se uma possibilidade de resgate à educação como um direito social, e, dadas as características do seu público, são exigidas maneiras diferentes daquelas da educação habitual.

No tocante a pesquisa sobre a legislação, mostrou-se que, na modalidade EJA, a escola tem como objetivo a formação para a cidadania e o mercado de trabalho, mas se restringe à alfabetização e, na prática, não aborda o público a que deve atender. Um dos motivos dessa falha seria a carência da estrutura física e a formação dos professores para atender

às expectativas verdadeiramente do programa apresentado em sua base e seu desenvolvimento educacional.

O estudo qualitativo que analisou as percepções dos alunos sobre o papel social da EJA mostra que o foco principal é na leitura, na escrita e na aprendizagem básica de matemática. A pesquisa revelou também que a demanda atendida pela modalidade da EJA são precisamente trabalhadores, aposentados, jovens funcionários, aqueles em busca do primeiro emprego, além de pessoas com necessidades especiais.

Todavia, a partir dessa perspectiva, e da possível diversidade de grupos que podem buscar a EJA, além dos citados anteriormente, isto é, para essa classe ou esse perfil de estudantes, pretende-se ser um tipo diferente de educação, esperando-se que o professor, como facilitador do processo de aprendizagem, deve ser preparado para essa modalidade educacional, ou seja, uma formação direcionada para atender de forma competente no processo de ensino e aprendizagem.

Idealmente, para essa área, o professor deve ser treinado em Pedagogia com especialização em Educação para Jovens e Adultos, além de possíveis experiências bem-sucedidas. No entanto, não é o que se vê na prática, e este estudo demonstra que não se pode alcançar a proposta inicialmente formatada e, assim, trazer um ensino desconectado da realidade.

Outro problema identificado diz respeito à formação específica de professores, considerada uma questão que afeta a qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Na rede pública de ensino, especialmente em escolas rurais, assim como em programas organizados por movimentos e organizações sociais, há um número expressivo de educadores que têm níveis de escolaridade precários e que não possuem treinamento

adequado. Engajar-se, estar habilitado e ser competente para assumir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado de jovens e adultos não são apenas uma preocupação educacional, são também um dos requisitos estabelecidos pela Lei nº 9.394/1996, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, LDB.

A literatura, no artigo 62 da citada Lei, estabelece que a formação de professores da educação básica se dá no nível universitário, mas também aponta que no ensino básico os níveis iniciais do Ensino Fundamental podem ser inestimáveis. A formação de professores para atuar na educação básica deve ser ministrada em nível de graduação, em tempo integral, em institutos de ensino superior ou universidades, e o treinamento mínimo para o ensino nas escolas infantis e nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental será oferecido nos níveis de Ensino Médio, como a Educação Normal. Portanto, essas exigências visam a habilidades e competências dentro da formação para cada nível, e não seria diferente na modalidade de ensino de jovens e adultos, uma vez que também merece que se dê atenção a uma formação específica e direcionada a esse processo de ensino.

De modo geral, as experiências recentes de Educação de Jovens e Adultos, tanto nacional como internacionalmente, há a necessidade de adequação dos programas e políticas aos contextos e à diversidade dos alunos, estruturando o ensino e o conteúdo de acordo com o ambiente, a cultura e a forma de organização social, de modo a satisfazer às necessidades específicas de aprendizagem de cada grupo ou comunidade.

Os professores respondentes deram diferentes razões para agregar valores à sua formação, as quais geralmente estavam relacionadas a suas necessidades pessoais e profissionais, a fim de obter mais conhecimento e/ou investir na profissão através do aperfeiçoamento de professores ou

cursos de atualização. Outros professores descreveram os requisitos dos alunos em áreas que aqueles não dominam, demonstrando sua necessidade de se manterem atualizados. Alguns docentes ainda afirmaram o desejo de complementar a formação inicial e a oportunidade de romper com sua rotina e trocar experiências com outros professores, podendo, assim, acompanhar o desenvolvimento do mundo contemporâneo.

A formação inicial é um determinante fundamental da profissionalização docente, mas definitivamente não é suficiente para atender às demandas relacionadas ao trabalho, seja na escola ou não, devido à diversidade e às adversidades enfrentadas pelos professores nesse cenário. A educação continuada é o ponto focal para melhorar o desempenho do ensino, a perspectiva de formação permanente e o consequente desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em serviço.

Sob o alcance em descrever o perfil desses professores que atuam na EJA, que são profissionais na sua maioria, eles relataram ter feito a opção por essa modalidade, pois se identificaram com esse campo. Mas se faz necessário ter formação específica para a área, uma vez que eles não têm essa habilitação, constatando-se, assim, dificuldades de ensino. Por outro lado, criam-se métodos estratégicos que acabam atendendo parcialmente às expectativas desse processo de ensino-aprendizagem. Logo, a principal característica desses professores é ser e ter estratégia de ensino dentro do processo pedagógico. Foi possível verificar que os aspectos relacionados à competência técnica parecem fracos nas representações dos professores sobre seu processo de formação. Essa observação é preocupante, pois a referida dimensão é muito importante para a constituição do perfil desse profissional da educação.

Em relação aos processos consistentes relacionados à formação ini-

cial e continuada do professor precisam ser implementados para melhor apoiar futuros e atuais profissionais que trabalham na EJA. Nesse sentido, as políticas governamentais, os grupos de gestão das instituições e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm a responsabilidade de oferecer condições financeiras e estruturais para melhorar a formação de professores.

Os métodos e as estratégias de ensino dos professores, demonstrou-se que desenvolvem muitas estratégias para manter os alunos em sala de aula e estão constantemente tentando resgatá-los, caso estes priorizem as demandas não relacionadas à escola. Portanto, é possível inferir que o professor se sente responsável por esses processos de permanência e resgate, que devem ocorrer sem nenhum momento de tensão ou desconforto para os alunos (objetivação). Contudo, situações de ansiedade e insegurança são intrínsecas ao processo de pesquisa e à busca de novos conhecimentos. Os professores ancoram essa prática no constante trabalho de elevar a autoestima dos alunos e de si próprios, visando a contribuir para a participação dos alunos e a permanência da EJA.

Ressalta-se que os professores precisam sistematizar seus conhecimentos acerca da afetividade e da prática docente dirigida aos alunos, a fim de mediar significativamente suas relações com os objetos do conhecimento, desenvolvendo uma pedagogia libertadora, considerando esta uma estratégia motivacional.

O aprimoramento das práticas pedagógicas poderia ser possível através de cursos sistemáticos voltados para ampliar o conhecimento sobre: psicologia do desenvolvimento e aprendizagem; andragogia; gerontologia e geriatria; dimensões afetivas e cognitivas do ser humano e suas influências positivas e negativas no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas e atitudes dos professores são importantes para entender e melhorar os processos educacionais, os quais estão intimamente ligados às estratégias dos professores para enfrentar desafios em sua vida profissional diária e ao seu bem-estar geral, além de moldarem o ambiente de aprendizagem dos alunos e influenciarem a motivação e a conquista destes. Além disso, pode-se esperar que processos educacionais meditem acerca dos efeitos das políticas relacionadas ao trabalho – como mudanças nos currículos para a formação inicial ou desenvolvimento profissional dos professores – na aprendizagem dos alunos.

Quanto ao conferir os conteúdos e o formato do planejamento e da avaliação dos professores, identifica-se, nesse contexto, que a prova não é o único nem o mais importante processo de avaliação dos alunos. Isso porque, dentro do planejamento de avaliação, os professores constroem planos de avaliação continuada, esta que avalia a partir de uma diversidade de processos, visando a avaliar melhor o aprendizado, construindo seres que possam ser independentes, analíticos, críticos e futuros formadores de opiniões. Portanto, é com essa perspectiva que a avaliação pretende alcançar o desenvolvimento eficaz dos educandos. Logo, o educador vem procurando melhor trabalhar a realidade dos alunos, tendo em vista que estes busquem sua realização futura como profissionais, além de seu crescimento social e a valorização do seu cotidiano com relação à vivência entre professor e aluno, e foi possível constatar essa experiência vivida a partir da pesquisa de campo desenvolvida.

Constatar as dificuldades que os professores têm para responder aos problemas específicos dos alunos, foi visto, através desse prisma, que são alunos desmotivados, inseguros e, apesar de não serem desprovidos de conhecimentos, e, sobretudo, de serem capazes de adquirir conhecimentos, suas mentes são lentas e a desmotivação e as inseguranças os

levam a resultados de aprendizagem mais lentas. Todavia, a falta de estrutura pedagógica, de material e ambiental impede uma evolução mais rápida dos processos de ensino-aprendizagem dessa demanda. Uma das dificuldades importantes é a formação dos professores, algo que é visto como uma deficiência para melhor atender e superar os desafios do cotidiano desses alunos.

A partir desse contexto, confirma-se que os objetivos foram alcançados e bem definidos, no sentido de comprovar que a formação do professor é fator preponderante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da modalidade de ensino chamada EJA.

Ao concluir as análises dos resultados, as experiências mencionadas a partir da pesquisa demonstram que a história recente de políticas e programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil oferece muitas lições que podem e devem ser levadas em conta nos processos de tomada de decisões, como também fornece conhecimento com base nos quais é possível avançar para a democratização de oportunidades educacionais de alta qualidade para todos. Além disso, considera-se que a formação dos professores, ainda que deficiente, consegue com estratégias alcançar bons resultados.

Portanto, os professores são a figura-chave no processo de ensino e aprendizagem da modalidade de ensino de jovens e adultos, além de terem um papel de liderança na transmissão de conteúdos educacionais, na forma de habilidades de aprendizagem e na organização do processo educacional como um todo. Eles trazem responsabilidade profissional pelo estabelecimento de metas, como também pelas tarefas de aprendizado e avaliação de aprendizado dos alunos. Assim, detêm a responsabilidade de desenvolver as atividades pedagógicas e motivar os alunos a continuarem e concluírem seus estudos na educação básica, por isso a

formação direcionada será importante para agir com estratégias dentro dos processos educacionais.

Os resultados deste estudo evidenciam uma visão antiquada da realidade em relação à formação dos professores do EJA, embora existam indícios de novas perspectivas abertas aos professores em sua busca pela qualificação e pelo desenvolvimento profissional. A análise da formação realizada pelos professores mostra a ampliação da obrigatoriedade da formação continuada, embora em programas tradicionais, esporádicos e de curta duração, focados na racionalidade técnica voltada mais aos interesses político-pedagógicos e orçamentários (eventos de baixo custo) dos sistemas de ensino do que propriamente voltados para as necessidades de formação dos professores. Essa situação se deve às limitações e dificuldades dos profissionais na busca de cursos de educação continuada e às poucas oportunidades disponíveis com atenção à Educação de Jovens e Adultos, exigindo outras estratégias para compensar essa escassez e se manterem atualizados.

REFERÊNCIAS

<http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ891>Alex, J.L., Miller, E.A., Platt, R.E., Rachal, J.R. & Gammill, D.M. (2007). ALEX, J. L.; MILLER, E. A.; PLATT, R. E.; RACHAL, J. R.; GAMMILL, D. M. Making the Invisible Visible: A Model Tornando o Invisível Visível: Um Modelo for Delivery Systems in Adult Education. para Sistemas de Entrega na Educação de EJA. *Journal Of Adult Education*, 36 (2), 13-22. **Jornal Of Adult Education**, v. 36, n. 2, p. 13-22, p. 2007.

ARAUJO, Luis César G. de. **Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Atlas, 2006.

ARBACHE, Ana Paula. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. Conhecimento, Ética, Educação e Pesquisa. **Revista E Currículo**, v. 2, n. 2, jun. 2007.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel González. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. A educação e a cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), abr. 2001.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, A. A. et al. 50 Anos de Freire em Angicos. In: **Cinquentenário: 40 horas de Angicos**, Angicos/RN, 2013.

BANDEIRA, D. **Material didático**. Curitiba, PR: IESDE, 2009. 456 p.
BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada as às ciências sociais**. Florianópolis: UFSC, 2007.

BASH, L. **Alunos adultos na academia: desenvolvendo programas de aprendizagem de jovens e adultos**. Bolton, MA: Anker Publishing, 2003.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: A Teoria e a**

Prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1984.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação on line**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-146.

BOHONOS, J. Compreender o contexto de carreira como chave para o melhor atendimento aos estudantes adultos. **Sage Journals**, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

BRASIL. Lei n. 9,394, de 20 dez. 1996. **Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Capacitação de profissionais do Ensino Público para a educação profissional integrada a educação básica na moda de jovens e adultos. **Proposta de documento para análise e considerações dos coordenadores do pólo da Especialização PROEJA**. Circulação interna. 23p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 7 abr. 2007.

BRASIL. **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007**. De Programa a Política Pública . Brasília: MEC/SETEC/DPI, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/limitePROEJA2007.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BROOKFIELD, S. D. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN,

A. (Ed.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995.

BROOKFIELD, Stephen. **Compreender e Facilitar a Aprendizagem de Adultos**. Jossey-Bass, 1991.

CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis. **Alfabetização de adultos**: a procura de um referencial metodológico. 1991. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC – CED, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.

066&site=ehost-liveCAMINOTTI, E.; GRAY, J. The Effectiveness of Storytelling on Adult Learning. A Eficácia da Contação de Histórias na Aprendizagem de EJA. **Journal Of Workplace Journal do local de trabalho Learning**, 24 (6), 430-438. **Learning**, v. 24, n. 6, p. 430-438, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissinosef. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia**. 1992. 102 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

Clark, MC, & Rossiter, M. (2006). CLARK, M. C.; ROSSITER, M. “Now the Pieces Are in Place...”: Learning through Personal Storytelling in the “Agora as Peças Estão no Lugar”: Aprendendo através de Contar Histórias Pessoais no Adult Classroom. Sala de aula para EJA. **New Horizons In Adult Education & Human Resource Development**, 20 (3), 19-33. **Novos horizontes na educação de EJA e desenvolvimento de recursos humanos**, v. 20, p. 19-33, 2006.

Cornelius, S., Gordon, C., & Ackland, A. (2011). CORNELIUS, S.; GORDON, C.; ACKLAND, A. **Towards Flexible Learning for Adult Learners in Professional** Rumo à Aprendizagem Flexível para Aprendizizes EJA em Profissionais Contexts: An Activity-Focused Course Design. Contextos: um projeto de curso focado na atividade. **Interactive Learning Environments**, 19 (4), 381-393. **Ambientes Interativos de Aprendizagem**, v. 19, n. 4, p. 381-393, p. 2011 <http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ935>.

COSTA, L. S. O.; ECHEVERRIA, A. R. Contribuições da teoria sócio-
122

-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 2, 2010.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

DALEY, A.; LEAHY, J. Autopercepção e participação em atividades físicas extracurriculares. **O Educador Físico**, v. 60, n. 2, p. 13-19, 2003.

Davis, HS (2013). DAVIS, H. S. Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Discussão como uma ponte: Estratégias que engajam estilos de aprendizagem de adolescentes e EJA no Postsecondary Classroom. Sala de aula pós-secundária. Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning, 13 (1), 68-76. **Jornal da bolsa de ensino e aprendizagem**, v. 13, n. 1, p. 68-76, 2013. <http://ezproxy.lib.ryerson.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ101>

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem** - A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

DUARTE, M. R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 821-839, 2005.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

São Paulo, 2006.

ENSSLIN, Leonardo; GIFFHORN, Edilson; VIANNA, William Barbosa. A integração sistêmica Entre-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “estado da arte”. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 327-344, abr./jun. 2011.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e Construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1997.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA**: os sujeitos na formulação da mandala curricular. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIELD, John. **Aprendizagem ao Longo da Vida e a Nova Ordem Educacional**. Trentham Books, 2006.

FIELD, John. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FISCHER, Nilton Bueno. Por uma Política de Educação Pública Popular de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, Brasília, MEC/INEP, ano 11, n. 56, p. 68-73, out/dez. 1992.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 27. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação: A Prática da Liberdade**. Londres: Escritores e Leitores Editoriais Cooperativa, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GALLO, S. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BIDUCO, M. Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do Educador**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Goddu, K. (2012).GODDU, K. Meeting the Challenge: Teaching Strategies for Adult Learners. *Enfrentando o Desafio: Estratégias de Ensino para Aprendizizes EJA*.Kappa Delta Pi Record , 48 (4), 169- **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 4, p. 169-173.173, 2012.

GRAY, Dave; BROWN, Sunni; MACANUFO, James. **Gamestorming: Jogos Corporativos para Mudar, Inovar e Quebrar Regras**. Rio de Janeiro: Alfa Books, 2012. 284p.

GREGSON, J. A.; STURKO, P. A. Teachers as Adult Learners: Re-Conceptualizing Professional Development. **Journal of Adult Education**, v. 36, n. 1, p. 18, 2007.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 1999.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de Jovens e Adultos e a Nova LDB**. 1997.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos** – EJA. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago., 1998.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos**. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p. 29-40, mar. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: Contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

HIEMSTRA, Roger; SISCO, Burt. **Instrução de individualização**: tornando o aprendizado pessoal, fortalecedor e bem-sucedido. Jossey-Bass, 1990.

HILL, H. C.; KAPITULA, L.; UMLAND, K. **Uma abordagem de argumentos de virtudes para avaliar as pontuações de valor agregado do professor**. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divina Pastora**. 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/divina-pastora> a de políticas res paratora, Siriri e Riachuelo -SEue oferta r/painel/painel.php?lang=&codmun=280200&search=sergipe|divina-pastora. Acesso em: 3 ago. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Riachuelo**. 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/riachuelo>. Acesso em: 3 ago. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Santa Rosa de Lima**. 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/santa-rosa-de-lima>. Acesso em: 3 ago. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Siriri**. 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/siriri>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 29/2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

- mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_05.pdf. Acesso em: 3 ago. 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços**. 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.
- JARVIS, P. **Aprendizagem de jovens e adultos no contexto social**. Londres: Croom Helm, 1987.
- JARVIS, P. **The Practitioner Researcher**. San Francisco: Jossey Bass, 1999.
- JARVIS, P. **Educação de EJA e Aprendizagem ao Longo da Vida: Teoria e Prática**. 3. ed. Londres, 2004.
- JARVIS, P.; PETERS, J. M. **Educação de adultos: evolução e realizações em um campo de estudo em desenvolvimento**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- KARGE, B. D.; PHILLIPS, K. M.; JESSEE, T.; MCCABE, M. Estratégias efetivas para engajar alunos da EJA. **Journal Of College Ensino e Aprendizagem**, v. 8, n. 12, p. 53-56, 2011.
- KE, F.; XIE, K. Rumo à Aprendizagem Profunda para Estudantes EJA em Cursos Online. **Internet e superior Educação**, v. 12, n. 3-4, p. 136-145, 2009.
- KEILLOR, C.; Littlefield, J. **Engajando aprendizes EJA com tecnologia**. Conferência de Tecnologia de Bibliotecas: Colégio Macalester, 2012.
- KNOWLES, Malcolm Shepherd. **A Prática Moderna da Educação de Adultos: da Pedagogia à Andragogia**. Cambridge Book Company, 1988.
- KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Aprendizagem autodirigida: Um Guia para Alunos e Professores**. Cambridge Book Company, 1983 (original de 1975).
- KNOWLES, Malcolm Shepherd; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **O aluno adulto, sexta edição: O clássico definitivo em educação de adultos e desenvolvimento de recursos humanos**. Butterworth-Heinemann, 2005.
- LEDWITH, M. **Desenvolvimento comunitário: uma abordagem crítica**. Bristol: BASW/Policy Press, 2005.
- LENOUE, M.; HALL, T.; EIGHMY, M. A. Educação de EJA e a revolução das mídias sociais. **Aprendizagem de EJA**, v. 22, n. 2, p. 4-12, 2011.

LOUREIRO, Teresa Cristina. **A formação do educador na prática pedagógica com adultos**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1996.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Popular: Maioridade e Conciliação**. UFPB/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

LOVISOLO, Hugo. A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 23-40, 1988.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião Anual da Anped**, 23, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos. **Formação de professores e o fracasso escolar nas 5a. series do periodo noturno**. Marília, SP: UNESP, 1994. 177p.

MERRIAM, Sharan B.; BROCKETT, Ralph G. **Uma introdução: A profissão e prática da educação de jovens e adultos**. Jossey-Bass, 2007.

MIALARET, Gaston. **A Formação dos Professores**. Tradução por Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Livraria Almedina, 1991. 163p.

MILHEIM, K. L. O Papel da Filosofia da Educação de EJA na Facilitação da Sala de Aula Online. **Aprendizagem de EJA**, v. 22, n. 2, p. 24-31, 2011.

MOLL, Jaqueline. Apresentação. In: MOLL, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre. Art-med. 2010. p. 131-138.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p.157.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Amélia Cristina Reis. **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora do CEFETRN, 2007.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió:

EDUFAL/INEP, 1999.

NAKAYAMA, Luiza et. al. A EJA Frente ao Enigma Das Idades: Decifrá-Lo Ou Ser 165 Por Ele Devorado? In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1999.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, G. R.; Bahia, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural democrático. **Educar em Revista**, n. 39, p. 51-71, p. 2011.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PREFEITURA DE DIVINA PASTORA. Sergipe. **Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**. Divina Pastora: SEMEC, Escola Municipal Fausto de Aguiar Cardoso, 2010.

PREFEITURA DE MARUIM. Sergipe. **Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**. Maruim: SEME, Escola Municipal Sabino Ribeiro, 2016.

PREFEITURA DE RIACHUELO. Sergipe. **Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**. Riachuelo: SEME, Escola Municipal Eulina Vasconcelos, 2012.

PREFEITURA DE SANTA ROSA DE LIMA. Sergipe. **Projeto Técnico Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**. Santa Rosa de Lima: SEME, Escola Municipal José Dantas do Prado, 2014.

PREFEITURA DE SIRIRI. Sergipe. **Projeto Político Pedagógico da**

Educação de Jovens e Adultos. Siriri: SEME, Escola Municipal Abelardo Vieira, 2010.

RIVERO, J. **Educación de adultos en América Latina:** desafios de la equidad y la modernización. Madrid: Editorial Popular, 1997.

RODRIGUES, Esteves M. A. **Análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RUBENSON, K. **Aprendizagem e educação de EJA.** Saint Louis, Mo.: Academic Press, 2011.

RUMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sisifo - Revista de Ciências da Educação.**

RUTHERFORD-HEMMING, T. **Metodologia de Simulação em Educação e Teoria da Aprendizagem de Adultos.** Adult Learning, 2012.

SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5; ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Diva C. (Coord.). **O discurso e a prática da avaliação na escola.** Minas Gerais: Pontes, 1997.

SCHERLING, S. E. Projetando e Promovendo Projetos de Grupo Online Efetivos. **Educação de jovens e adultos**, v. 22, n. 2, p. 13-18, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: **RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA.** Revista de EJA, n. 17, maio 2004.

SOARES, Leôncio et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista presença pedagógica**, v. 9, n. 52. jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e

Escrita. 2003.

SOUZA, Maria Antonia. **A educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 37-52, maio-dez. 1997.

STEELE, K. **Conhecendo seus alunos de graduação**. Assuntos Acadêmicos, 2011.

TELLES, Silvia Andrade da Silva. **Todo ser humano tem condição de construir conhecimento**: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo: Mova-SP, 1989-1992. [S.l.], 1998.

TIGHT, M. **Conceitos-chave na educação e formação de adultos**. 2003.

TOLEDO, Paulo de Tarso G. de. **O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

TORRES, Rosa María. **Ação Nacional da Alfabetização na América Latina**. Trad. Angela Melim. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990. (Caderno de Educação Popular, n. 17).

TORRES, Rosa María. Alfabetização e aprendizado a longo prazo de toda a vida. **Revista Interamericana de Educação de Adultos**, México, n. 1, p. 1-13, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires. In: **Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada**, Toronto, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e a formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faeeba**, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

ZAYAS, C. A. de. **Fundamentos teóricos da direção do processo de ensino educacional no Ensino Superior.** 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.