

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE, PROGRAMAS E METODOLOGIAS

YOUNG AND ADULT EDUCATION: CONSIDERATIONS ABOUT TEACHER FORMATION, PROGRAMS AND METHODOLOGIES

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE, PROGRAMAS Y METODOLÓGICAS

Breno Henrique Bianco Zanoni¹
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Eliana Lisbôa²
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Raquel Speck³
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Resumo

Neste artigo objetiva-se analisar o contexto deficitário das políticas públicas específicas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os problemas decorrentes para sua organização e funcionamento. Ao longo do texto problematizam-se questões recorrentes como as lacunas na formação docente e a carência de práticas pedagógicas apropriadas à especificidade da área. Discutem-se os impactos destas lacunas para a formação dos alunos e conseqüentemente para o cumprimento da função social prevista em lei para a modalidade, isto é, a de garantir o direito à educação àqueles que não tiveram acesso durante a sua infância e adolescência. Finaliza-se apontando para a necessidade de priorizar investimentos e se construir uma identidade metodológica e curricular para a EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Políticas Públicas.

1 Graduando em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina, Paraná, Brasil. E-mail: breno.zanoni@ufpr.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2933676264304562>.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, mestrado em Educação pela Universidade de Minho- Braga-Portugal, doutorado em Ciência da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade de Minho- Braga-Portugal, Líder do grupo de pesquisa Computação e Tecnologias Digitais na Educação. É professora adjunta da Universidade Federal do Paraná- Setor Palotina e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas em nível de mestrado- UFPR. E-mail: eslisboa2008@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1566259460908373>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3915-5926>.

3 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestre em Educação pela UNIOESTE, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Membro do Grupo de estudos e pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN). Docente na Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor Palotina), lotada no Departamento de Educação, Ensino e Ciências (DEC). E-mail: raquelspeck@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4658545401358460>. ORCID:

Abstract

This article aims to analyze the deficient context of specific public policies for the Youth and Adult Education (EJA) modality and the resulting problems for its organization and functioning. Throughout the text, recurring issues are discussed, such as gaps in teacher training and the lack of pedagogical practices appropriate to the specificity of the area. The impacts of these gaps for the training of students and consequently for the fulfillment of the social function provided by law for the modality are discussed, that is, to guarantee the right to education for those who did not have access during their childhood and adolescence. It ends by pointing to the need to prioritize investments and build a methodological and curricular identity for EJA.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Formation; Public policy.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el contexto deficiente de las políticas públicas específicas para la modalidad de Educación de Jóvenes y adultos (EJA) y los problemas resultantes para su organización y funcionamiento. A lo largo del texto, se discuten temas recurrentes, como los vacíos en la formación docente y la falta de prácticas pedagógicas adecuadas a la especificidad del área. Se discuten los impactos de estos vacíos para la formación de los estudiantes y consecuentemente para el cumplimiento de la función social prevista por la ley para la modalidad, esto es, garantizar el derecho a la educación de quienes no tuvieron acceso durante su niñez y adolescencia. Finaliza señalando la necesidad de priorizar inversiones y construir una identidad metodológica y curricular para la EJA.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y adultos; Formación de Profesores; Política Pública

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que oportuniza a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso à educação básica nas idades ditas apropriadas (BRASIL, 1996). As turmas de EJA costumam ser muito particulares, complexas e requerem atenção especial principalmente pelo perfil de seus alunos, “adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no tempo devido” (OLIVEIRA, 2007, p.86).

A maioria destes são de classes populares que possuem algum contato com o fracasso escolar e para não evadirem da escola novamente necessitam de metodologias, materiais e legislações adequadas para suas necessidades. Porém a realidade em grande parte das escolas não condiz com estas características, observando-se uma série de inadequações ao perfil de seus alunos. Desde questões macroestruturais, como políticas públicas e formação docente, até questões metodológicas, vários são os pontos que indicam a necessidade de uma maior atenção a esta área.

De início, ressalta-se a inadequação decorrente da falta de materiais próprios para se trabalhar com jovens e adultos, o que implica que muitas práticas adotadas sejam descontextualizadas e até mesmo infantilizadas, promovendo metodologias esvaziadas de



sentido e desmotivadoras. Principalmente por ignorar o perfil do jovem trabalhador mantendo “a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular” (OLIVEIRA, 2007, p. 88). Assim o que comumente acontece é educar alunos de EJA com os mesmos métodos e materiais do ensino regular, por meio de um ensino demasiadamente tradicional.

A inadequação ainda pode ser percebida pela falta de legislações e políticas públicas próprias e adequadas ao perfil dos alunos, visto que esta modalidade ainda parece ser silenciada e recebe pouco investimento por parte do poder público. Não ocasionalmente a EJA abriga trabalhadores “cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado” (RUMMERT, 2016, p. 39). Silva (2021) ainda destaca a ausência da modalidade dentro da Base Nacional Curricular (BNCC), ao não tratar da EJA de maneira específica demonstra a condição marginalizada que esta é tratada dentro das políticas educacionais, negando suas singularidades (SILVA, 2021).

Historicamente a ausência de políticas públicas próprias para a EJA fez com que ela fosse considerada uma sub modalidade de ensino, praticamente inferior às outras. Os programas governamentais voltados para jovens e adultos trabalhadores se restringem àqueles programas que “por sua quantidade e variedade, [...] nitidamente dirigidos à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos denominados como pobres [...] aqueles expropriados do próprio direito à vida, num patamar mínimo de dignidade” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 725). Nesses programas, quantidade e variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 725).

Este trabalho pretende fazer uma análise sobre os problemas para a formação dos alunos EJA decorrentes da falta de legislações, políticas públicas e materiais específicos para esse público. Consistirá numa revisão da literatura com a finalidade de propiciar uma reflexão acerca da importância de pensar a consecução de um currículo, bem como a adoção de estratégias pedagógicas condizentes com as especificidades do público dessa modalidade de educação.

Para o feito, iniciaremos com uma reflexão sobre as lacunas de políticas públicas para a EJA. Posteriormente, nos dedicaremos a debater acerca das políticas de formação docente e em seguida, abordaremos, em linhas gerais, um cenário de possibilidades para definição de um currículo condizente com as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Tudo isso com o propósito de construir uma identidade para que não seja vista



como uma modalidade inferior, mas de igual importância para garantir o acesso e democratização do saber de forma equitativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM HISTÓRICO DE AUSÊNCIAS

A educação brasileira é marcada “pela ausência de efetivas políticas de universalização das condições de acesso e permanência no ensino fundamental e médio” (CHIAVATTA e RUMMERT, 2010, p.464). Nesse cenário, a função social da Educação de Jovens e Adultos é “garantir o direito à educação àqueles que não tiveram acesso durante a sua infância e adolescência” (SERRA *et al*, 2018, p. 2). Essa modalidade surge como resposta do estado na tentativa de elucidar um problema das lacunas do sistema de ensino regular (FRIEDRICH *et al*, 2010).

Dentro do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos instituiu três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora diz respeito a reparar o direito do conhecimento negado a esses sujeitos e a negação desse direito resulta em consequências materiais, simbólicas e na perpetuação da estratificação social (MARQUEZ; GODOY, 2020). A EJA como equalizadora entende que é necessário possibilitar maiores condições de acesso, permanência e sucesso escolas a esses sujeitos menos favorecidos marginalizados pela desigualdade social do país, garantindo uma alocação mais igualitária dos bens sociais (MARQUEZ; GODOY, 2020). Nesse sentido os alunos que por qualquer motivo tenha sido negado o direito a permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que outros, possibilitando igual condição para viverem em sociedade (BRASIL, 2000). A EJA como qualificadora refere-se a tarefa de “oportunizar a atualização de conhecimentos por toda a vida” (MARQUEZ; GODOY, p. 36 ,2020).

No Brasil, devido à alta desigualdade social, a EJA se configura como uma “educação de classe” (RUMMERT, 2016, p.38), uma resistência dos trabalhadores contra a realidade de oprimidos dentro de um sistema capitalista. Por este motivo, a EJA é uma modalidade que deve ser pensada politicamente. Um dos mais célebres educadores brasileiros, Paulo Freire, acreditava na emancipação como única forma de tornar um povo livre (ALMEIDA, FONTENELE E FREITAS, 2011), porém, para se libertar dessa realidade a educação teria que ser pensada como uma ação **com o** povo e não apenas ofertada **para** o povo (FREIRE, 1967), assim à medida que o sujeito se alfabetiza vai se tornando capaz



de compreender o mundo e sua realidade social, cultura e política e deste modo se tornando consciente dos problemas que o cercam e assim capaz de pensar em ações transformadoras (MARQUEZ; GODOY, 2020).

Freire não via o analfabeto como um sujeito incapaz ou a ser salvo e sim “como uma concreta manifestação das injustiças sociais” (MARQUEZ; GODOY, p. 31, 2020), deste modo com o educador pernambucano pela primeira vez se pensa em uma proposta de alfabetização para jovens e adultos que levasse em conta a historicidade e especificidade de cada indivíduo e que além de alfabetizar tivesse o objetivo de letrar cidadãos políticos e conscientes de seus direitos e condição social (MARQUEZ; GODOY, 2020).

Apesar da sua importância social, a EJA é uma modalidade desconsiderada pelo poder público. A evidência disso está na falta de investimentos, programas e ações governamentais próprias. Como Chiavatta e Rummert (2010) afirmam, as políticas governamentais dessa modalidade revestem-se de uma aparente democratização e elevação de escolaridade, na realidade são funcionais às formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase do sistema produtivo (CHIAVATTA e RUMMERT, 2010)

A nível de documentos oficiais que postulam sobre a EJA temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que afirmam a necessidade de formulação de projetos pedagógicos próprios para esta modalidade que levem em conta o perfil do jovem e adulto (BRASIL, 2000). Porém ainda ocorre uma incongruência entre legislação e implementação, visto que sob a aspecto legal, há o reconhecimento da necessidade de uma formação docente e elaboração de projetos pedagógicos próprios, mas na prática toda essas questões ainda parecem muito tímidas, principalmente a formação de docentes para trabalharem no ensino fundamental e médio da EJA (VENTURA, 2012). Essa diferença entre leis e realidade é inconstitucional visto que o Art. 61 da LDB postula sobre a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

A construção de políticas sólidas que assegurem o caráter compensatório da EJA já se provou não ser uma tarefa simples. Como Ventura e Bonfim (2015) argumentam, muitas instituições oferecem práticas aligeiradas sob a justificativa de que os alunos precisam apenas de certificação que assegure a continuidade e conclusão dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho. Ciavatta (2011) postula como não existe espaço na estrutura curricular para se analisar as relações de trabalho como elementos ideológicos das classes



sociais, precarização dos vínculos empregatícios, baixa remuneração, regressão dos direitos trabalhistas.

Desde modo a EJA deve ser sempre lembrada no “âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para produção da vida, e não apenas para a produção no mercado de trabalho” (VENTURA; BONFIM, 2015. p. 216). Sua função social ao devolver o direito da educação para trabalhadores marginalizados é o comprometimento para o “desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos históricos-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais” (VENTURA; BONFIM, 2015. p. 216).

A educação além da prática social é um ato político. Ventura e Bonfim (2015) explanam que sob o *modus* capitalista, a EJA articula-se aos processos de reprodução para a construção de uma sociedade adequada ao sistema, pois a preservação do capital implica uma distribuição desigual do saber entre as classes. Concomitante com este pensamento Marquez e Godoy (2020) comentam sobre como em uma sociedade capitalista as políticas educacionais são construídas de forma a atender a classe dominante, a qual controla o processo econômico e político do país, assim, os recursos e financiamentos do Estado são equivalentes ao que se espera de retorno de seus alunos no mercado produtivo. No Brasil, o poder aquisitivo de um indivíduo pré-seleciona o acesso a determinada qualidade de lazer, de trabalho, de saúde e de educação, isso pois embora considerados iguais perante às leis os sujeitos não são material e socialmente iguais, principalmente na fixação dos limites de sua ação dentro da estrutura econômica da sociedade (VENTURA; BONFIM, 2015)

O sistema capitalista ao mesmo tempo em que capacita indivíduos para permanecerem em determinada classe social obriga outros a permanecerem em condições de subemprego e baixa qualidade de vida. Como demonstrado nos resultados do trabalho de Zanoni e Ventura (2021) em que ao analisar os relatos de estudantes da EJA concluíram que as condições de vida de um estudante tem um peso na sua escolha da evasão, porém a falta de estudos tem consequências para toda a vida do estudante. Por serem adultos com uma formação escolar incompleta, os empregos são escassos, se limitando a empregos informais sem resguardo trabalhista (ZANONI; VENTURI, 2021)

O silenciamento da EJA nas políticas educacionais é resultado de um processo de desescolarização proveniente da marginalização dentro da estrutura do MEC onde nenhum setor responde pela modalidade (SILVA, 2021), o que leva a atividades infundadas, docentes sem formação e pouca garantia de educação emancipatória.



“A EJA que anteriormente era encarada como ferramenta para o mercado de trabalho, agora é restrita para à certificação bastando que se realize um exame supletivo ou que seja oferecido ao estudante a modalidade à distância” (SILVA, 2021)

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA

Arroyo (2006) afirma que a modalidade EJA é ligada a uma trajetória de luta por uma educação que leve emancipação de seus participantes, assim concordamos com Maurício, Martins Júnior e Martins (2019) quando postulam que a formação de profissionais voltados para EJA necessita de uma especificidade no que diz respeito à realidade dos seus alunos. Contudo, ainda podemos constatar a inexistência de políticas públicas que englobam financeira e estruturalmente a EJA, principalmente na formação docente voltada para essa modalidade (CAMARGO, 2017) que deve ser pautada em reconhecer que estes alunos buscam na escola a continuidade da escolarização que foi interrompida por diversos motivos (MAURICIO; MARTINS JUNIOR e MARTINS, 2019).

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA a formação docente “deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. (BRASIL, 2000, p.56), visto que “a modalidade em discussão percorre um caminho bem distante da escolarização reguladora, em termos de objetivos, trajetórias, sujeitos, movimentos, etc.” (MAURICIO; MARTINS JUNIOR e MARTINS, 2019, p.559). Laffin (2012) ainda denuncia que no cenário brasileiro são poucas as instituições que oferecem uma formação específica para esse público. Segundo o autor, raramente a formação para a EJA ocorre na graduação, mas em tempo de sala ou cursos de especialização. A formação docente para a EJA “representa um campo político e social ainda complexo e que precisa de atenção e de avanço.” (MAURICIO; MARTINS JUNIOR e MARTINS, 2019, p.559).

O perfil do professor que trabalha com EJA normalmente é generalista e universalista, indicando assim que “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”. (ARROYO, 2006, p.18), o autor ainda comenta como o perfil do docente EJA deve ser plural, múltiplo e multifacetado e que esse perfil plural deve ser incorporado nas demais modalidades de ensino.

Em seu trabalho, Maurício, Martins Junior e Martins (2019) analisaram trabalhos que tratassem da formação direcionada para a EJA. Ao longo de sua pesquisa os resultados mostraram que a EJA é silenciada dentro dos currículos de licenciatura:



aspectos relacionados à teoria, aos conhecimentos, à legislação e às diretrizes, em detrimento do conhecimento dialogado, sistematizado e organizado possibilitou concluir que os cursos de formação inicial de professores não têm, em sua maioria, um currículo com previsão de disciplinas voltadas para EJA. Isso contribui para falta de profissionalização dos professores que atuam nesta modalidade de ensino acabam assumindo turmas sem estarem preparados para a atuação num campo específico que é a EJA. (MAURICIO, MARTINS JUNIOR e MARTINS, 2019, p.565)

Os autores ainda apresentam incongruências entre documentos oficiais de nível federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais que afirmam a necessidade da formação voltada para as especificidades da EJA, e currículos de graduação que privilegiam formações generalistas e homogeneizadoras das modalidades. (MAURICIO; MARTINS JUNIOR e MARTINS, 2019)

A formação continuada dos docentes dessa modalidade ainda é desfalcada. Silva (2015) comenta que tal formação toma um caráter compensatório, em que a prática pedagógica carece de especificidades da EJA visto a lacuna que existe na formação inicial, além de serem ofertados treinamentos esporádicos, cursos aligeirados e programas de alfabetização sem continuidade (GONÇALVES, 2015). Mauricio, Martins Junior e Martins (2019) comentam que a escapatória para os profissionais dessa modalidade são as formações continuadas junto com o trabalho em sala pois a partir do trabalho em sala juntamente com o diálogo com os alunos que o docente vai formando sua prática educativa.

Outra divergência encontrada, são as preocupações incluídas no Parecer 9/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), documento que repercute nas disciplinas de todos os cursos de formação de professores, porém que não foram incluídos de forma clara nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de nível superior. O parecer em questão considera que um curso de licenciatura não pode deixar se negligenciar quanto a questão da EJA,

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente [...] A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2002, p. 26).

Ventura (2012) e Ventura e Bonfim (2015) apontam que nos DCNs de cursos superiores como História, Letras e Ciências Biológicas as especificidades da EJA não são explicitadas:



O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de historiador [...] específico para licenciatura: a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001a, p. 8)

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. [...] No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001a, p. 31)

A modalidade licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001, p. 6)

Essa incongruência é uma grave falha na formação de professores visto que muitos discentes não conseguem relacionar a importância da EJA no âmbito de uma sociedade que historicamente vem negando um direito básico como a educação de qualidade (VENTURA; BONFIM, 2015).

EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE CURRICULAR E METODOLÓGICA PARA A EJA

Tendo em vista as especificidades do público da EJA, é primordial pensar em um currículo diferenciado, o qual deve primar pelo conhecimento básico necessário, tendo o cuidado de fazer correlação com as experiências vivenciais dos alunos.

Esse currículo deverá ser flexível, de forma que o pensamento e elucubrações dos alunos transcendam às abordagens propostas pelo livro didático. Isso porque nessa fase, têm igual importância, tanto os conteúdos quanto à análise de questões para além da sala de aula, facultando ao aluno vislumbrar uma nova trajetória de vida.

Sob essa égide, credenciamos colossal importância à Andragogia que é a “arte e ciência e arte de ajudar os adultos a aprender”. Esse termo surgiu como contraponto à Pedagogia, e teve sua gênese em 1833 pelo alemão Alexander Kapp em seu livro “Teorias Educacionais de Platão”. Contudo, o termo só foi difundido nos anos 70 pelo educador americano Malcolm Knowles, o qual tornou-se referência no assunto (FIA, 2009; KNOWLES, 1984). Está ancorada em dois pilares: i) concebe o aluno como responsável por sua aprendizagem (autodirigidos e autônomos) e; ii) considera o professor como facilitador da aprendizagem ao invés de apresentador de conteúdo (KNOWLES, 1984).



Segundo o autor, os alunos da EJA aprendem mediante algumas situações, como sejam: i) eles precisam saber por que precisam aprender alguma coisa; ii) os adultos precisam aprender experimentalmente; iii) abordam a aprendizagem como resolução de problemas e iv) aprendem melhor quando o tópico é de valor imediato. Na prática, a andragogia foca mais no processo do que nos conteúdos. Por esse motivo, as metodologias ativas exercem um papel importante enquanto estratégia de aprendizagem. Dentre elas, citamos o estudo de caso, *role playing*, simulações e autoavaliação.

O estudo de caso por analisar um fenômeno real, torna-se um estudo com mais significância, visto que tem como finalidade aguçar o espírito investigativo e crítico dos alunos por meio de um problema (LIMA MENDES; MAYERHOFER; HENRIQUE DOS SANTOS, 2022).

Já o *role playing* constitui num conjunto de técnicas que tem como primícia a dramatização de situações vivenciadas pelos adultos, as quais constituem-se em temáticas a serem trabalhadas em sala, visando o aprendizado (HSIU-LING; CHENG-TING, 2021).

Já a simulação é uma estratégia que se utiliza de ferramentas cativantes visando proporcionar ao aluno aprender fazendo (*hands-on*) por meio de um ambiente seguro e agradável, em que a experimentação assume um papel crucial. Sendo assim, as tecnologias digitais acrescentam aspectos pragmáticos que acabam por estimular os alunos a se envolverem na aprendizagem dos conteúdos disciplinares (DANIEL *et al* , 2021).

Por fim, temos a autoavaliação, uma importante estratégia a ser implementada na EJA porque em tese, é *posteriori* ao autoconhecimento. Ela funciona como um meio de ajudar os alunos a pensarem e refletirem sobre suas condutas e seus aprendizados. Quando acompanhada de objetivos bem definidos, pode resultar em mudança da trajetória de vidas (MARTINS, 2018).

Acreditamos que essas estratégias estão em consonância com os princípios que regem a andragogia (KNOWLES, 1984), a saber:

- I. Autoconceito: À medida que uma pessoa amadurece, seu autoconceito passa de uma personalidade dependente para um ser humano autodirigido.
- II. Experiência: À medida que a pessoa amadurece, ela acumula um reservatório crescente de experiência que se torna um recurso cada vez maior para o aprendizado.
- III. Prontidão para aprender: À medida que uma pessoa amadurece, sua prontidão para aprender torna-se cada vez mais orientada para as tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais.



- IV. Orientação à aprendizagem: À medida que uma pessoa amadurece, sua perspectiva de tempo muda de uma aplicação adiada do conhecimento para uma aplicação imediata e, conseqüentemente, sua orientação para o aprendizado muda de uma centrada no assunto para uma centrada no problema.
- V. Motivação para aprender: À medida que uma pessoa amadurece, a motivação para aprender é interna.

Nesse ínterim, o professor tem um papel de fundamental importância. Isso porque suas aulas deverão ter como cerne uma relação heterárquica e uma abordagem construtivista. Inicialmente, oferecerá um suporte aos alunos, no início do curso, suporte esse que vai diminuindo até que os mesmos tornem-se auto suficientes (KEARSLEY, 2010)

Tão importante como a concepção de um currículo que atenda as especificidades dos jovens e adultos e a adoção de estratégias envolventes, é o reconhecimento por parte do professor que os alunos da EJA carregam consigo diferentes experiências e preferências de aprendizagem. É normal, em algumas turmas encontrarmos alunos que são mais propensos a uma abordagem pedagógica tradicional, realidade que deve ser respeitada.

Contudo, gradualmente o professor, como facilitador de aprendizagem, deve propor estratégias que visem desviá-los de sua zona de conforto, guiando-os para uma conduta mais arraigada/ profunda de aprendizagem (COOPER; HENSCHKE, 2002; KEARSLEY, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço foram problematizadas questões acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Destacou-se que se trata de uma modalidade do sistema educacional brasileiro que ainda é mantida às margens das políticas educacionais no país. Embora possua um importante papel social de equalização de oportunidades educacionais, a EJA carece de investimentos adequados, sendo atendida por meio de projetos e programas emergenciais que não viabilizam uma educação que corresponda aos seus objetivos declarados em legislações, resoluções e diretrizes.

Discutiu-se a questão da formação docente, deficitária para atender as especificidades que se colocam para um público jovem e adulto, com estudantes já inseridos no mercado de trabalho e com características que os diferenciam dos estudantes do ensino regular. A mesma problemática se apresenta para os materiais e práticas



pedagógicas, muitas vezes distanciadas dos reais interesses e necessidades dos alunos, com baixo grau de motivação para a continuidade dos estudos.

Por fim, elencaram-se algumas possibilidades para repensar a ação pedagógica para com esta modalidade, indicando-se pontos importantes para reforçar uma identidade curricular e metodológica por meio de correlações com as experiências de vida e valorização do conhecimento prévio dos alunos, dentre elas, situações que considerem as características da andragogia.

A EJA que deveria ser tratada como uma modalidade reparadora, equalizadora e qualificadora, uma nova oportunidade para alunos que tiveram seu direito a educação negado ou interrompido, é tratada de forma marginalizada no país. Sem incentivos, sem metodologias, sem recursos, sem formação docente, todos os fatores culminam em uma modalidade que não permite uma educação libertadora, deixando seus alunos na mesma condição de dominados.

REFERÊNCIAS

FIA. BUSINESS SCHOOL, **Andragogia** O que é, Objetivos e Técnicas., 2019. Disponível em: < <https://fia.com.br/blog/andragogia/>>. Acesso em: 14 jul. 2022

ALMEIDA, N. R. O; FONTENELE, I.S; FREITAS, A.C.S. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, jan, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6151>.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD, 2006. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao de educadores de jovens e adultos .pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao%20de%20educadores%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf).

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.

CNE/CP. **Parecer nº 09/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,



de graduação plena. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

CNE/CES. **Parecer nº 492/2001**, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 9 jul. 2001a Seção 1 e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.

CNE/CES. **Parecer 1.301/2001**, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001c. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CES, Brasília, 7 dez. 2001b Seção 1e, p. 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>.

CAMARGO, P. S. A. S. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 42, n. 4, p. 1567-1589, 7 ago. 2017.

COOPER, M. K; HENSCHKE, J. A. Andragogy: The foundation for its theory, research and practice linkage. **Proceedings of the Commission of Professors of Adult Education Annual Conference**. Baltimore, MD. 2002.

ClAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada. In: ClAVATTA, M.; TIRIBA, L. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Liber Livro e Editora UFF, 2011.

ClAVATTA, M; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 31, n. 111, p. 461-480, abr-jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/?format=pdf&lang=pt>

DANIEL, M. D. C; GALANTE, J. F. R; FURTADO, J. A. P; SILVA, M. L; BATISTA, P. V. S; SOUZA, R. F; NUNES, A. S. A. N; MORAES, A. C. B. Contributions to the teaching process learning the practice of realistic simulariam: an sistematic review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p.1 -11 .2021.

FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt>.



GONÇALVES, K. M. S. **Estado do conhecimento sobre formação de professores para educação de jovens e adultos no Brasil (2000 –2014)**. Dissertação, Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo –SP. 2015.

HSIU-LING, C; CHENG-TING, W. A digital role-playing game for learning: effects on critical thinking and motivation. **Interactive Learning Environments**. 2021.

KEARSLEY, G. **Andragogy** (M.Knowles). The theory Into practice database. 2010.

KNOWLES, M. **Andragogy in Action**. San Francisco: Jossey-Bass.1984.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, diversidade e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, M.H.L.F. (org.) **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho**. Ijuí: UNIJUI, 2012.

LIMA MENDES, L; MAYERHOFER, A; HENRIQUE DOS SANTOS, M. Oficina sobre o uso do estudo de caso no ensino de ciências. **Mostra de Extensão IFF - UENF - UFF - UFRRJ**, [S. I.], v. 13, 2022.

MARTINS, F. I. B. B. Do currículo prescrito ao currículo em ação no PROEJA técnico: a (re)construção de um referencial curricular integrado para o IFRN. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Universidade do Minho, Portugal, 2018.

MARQUEZ, N. A. G; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>.

MAURICIO, S. S; MARTINS JUNIOR, L; MARTINS, R. E. M. W. Para pensar e movimentar a formação docente na EJA: um mapeamento das produções acadêmicas entre o período 2015-2016. **Práxis Educacional**, [S.I.], v. 15, n. 33, p. 555-573, 2019.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, [S.I.], n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/abstract/?lang=pt>.

RUMMERT, S. M; ALGEBAIL, E; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**, [S.I.], n. 2, p. 35-50/EN 35-50, 2016.

SERRA, E. *et al.* Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, [S.I.], v. 3, n. 3, p. 25-41, 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243>.

SILVA, A. G. **Professoras da EJA**: efeitos de sentido dos discursos sobre a formação continuada. Dissertação Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió–AL. 2015.



SILVA, J. L. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Educação e Políticas em Debate**, [S.L], v. 10, n. 2, p. 716-732, Mai 2021.

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos - II Seminário Nacional. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, [S.I], v. 21, n. 37, 2012.

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

ZANONI, B. H. B; VENTURI, T. Determinantes Sociais da saúde e sua influência na vida e evasão escolar de alunos EJA. In: Seminário Internacional de Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas. 1. 2021. Palotina. **Anais [...]**, Palotina. [S.N]. 2021. p.46-50.

Artigo recebido em: 8 de agosto de 2022

Aceito para publicação em: 17 de janeiro de 2023

Manuscript received on: August 8, 2022

Accepted for publication on: September 11, 2021

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

