

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO -
UNISAGRADO**

GIOVANA CARMINATO MACHADO

**ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NA
ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
LIMITES E POSSIBILIDADES**

BAURU/SP
2021

GIOVANA CARMINATO MACHADO

**ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NA
ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Monografia de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC EM) apresentada à Seção de Pós-Graduação do Centro Universitário Sagrado Coração – UNISAGRADO, sob orientação Prof.^a Dr.^a Eliane Aparecida Toledo Pinto.

BAURU/SP
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de
acordo com ISBD

M149a	<p>Machado, Giovana Carminato</p> <p>Acesso, permanência e sucesso na escolarização de jovens e adultos (EJA): limites e possibilidades / Giovana Carminato Machado. -- 2021. 75f.</p> <p>Orientador: Prof.^a Dra. Eliane Aparecida Toledo Pinto</p> <p>Monografia (Iniciação Científica em Pedagogia – PIBIC EM) - Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO - Bauru - SP</p> <p>1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Professores. 3. Estudantes. 4. Políticas Públicas. I. Pinto, Eliane Aparecida Toledo. II. Título.</p>
-------	---

Elaborado por Lidyane Silva Lima - CRB-8/9602

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
1. INTRODUÇÃO	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	14
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	23
2.3 OS DESAFIOS DOS ALUNOS EJA: ACESSO, PERMANÊNCIA, EVASÃO E SUCESSO.....	35
3. METODOLOGIA	14
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
4.1 COMPREENDENDO OS DESAFIOS DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BAURU.....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXO A - CARTA DE DISPENSA DE APRESENTAÇÃO AO CEP	75

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada a jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos no período regular. A presente pesquisa teve como objetivo analisar e compreender os desafios enfrentados por professores e alunos da EJA, considerando o acesso, a permanência e o sucesso no processo de escolarização. A pesquisa possui abordagem qualitativa, se pauta em pesquisa bibliográfica e documental, destacando-se o referencial teórico de especialistas em EJA, além da leitura crítica de textos legais, de âmbito federal e municipal. A partir da pesquisa bibliográfica foi possível evidenciar o contexto histórico da EJA no Brasil e compreender os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino. A literatura retratou as seguintes dificuldades: heterogeneidade das turmas, escassez de materiais didáticos específicos, baixa-estima dos educandos, entre outras. As dificuldades se estenderam também aos estudantes, como a falta de apoio dos familiares, preconceito social, situação socioeconômica, trabalho, problemas emocionais e de saúde, entre outras. Todas essas dificuldades acabam, muitas vezes, resultando na evasão escolar. Em termos de políticas públicas, foi observada que precisam ser realmente efetivadas para atender o público alvo da EJA. As temáticas apresentadas nessa pesquisa não se findam, mas suscitam reflexões, análises para um ensino de qualidade na EJA, considerando não só o acesso, mas a permanência e o sucesso no processo de escolarização, pois esses são elementos essenciais para a democratização do direito à educação e para o exercício democrático.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Professores; Estudantes; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that permeates all levels of Basic Education in the country, aimed at young people and adults who did not continue their studies in the regular period. This research aimed to analyze and understand the challenges faced by EJA teachers and students, considering access, permanence and success in the schooling process. The research has a qualitative approach, based on bibliographical and documentary research, highlighting the theoretical framework of specialists in EJA, in addition to the critical reading of legal texts, at the federal and municipal levels. From the bibliographical research it was possible to evidence the historical context of EJA in Brazil and to understand the advances and setbacks of this teaching modality. The literature portrayed the following difficulties: heterogeneity of classes, lack of specific teaching materials, low-esteem of students, among others. Difficulties also extended to students, such as lack of support from family members, social prejudice, socioeconomic status, work, emotional and health problems, among others. All these difficulties often end up resulting in dropping out of school. In terms of public policies, it was observed that they need to be really implemented to serve the EJA target audience. The themes presented in this research do not end, but raise reflections and analyzes for quality education in EJA, considering not only access, but permanence and success in the schooling process, as these are essential elements for the democratization of the right to education and for the exercise of democracy.

Keywords: Youth and Adult Education; Teachers; Students; Educational Policies.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende a um público específico que não tiveram oportunidades de estudar no tempo correto por inúmeros motivos. Este grupo com características sociais e culturais próprias, busca a formação para atuarem como cidadão capaz de interagir e agir no meio social pelo desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, políticas e sociais.

Para assegurar a esses cidadãos o seu direito a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 propõe o estabelecimento, no âmbito legal, da EJA como uma modalidade da educação básica (BRASIL, 1996)

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.15)

Embora se tenha legislação para atender os jovens e adultos no nosso país, a história revela que a educação não acompanhou a legislação, haja vista os dados vergonhosos apresentados em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) que indicaram que o Brasil tem pelo menos 11.300.000 (onze milhões e trezentos mil) pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo) sem contar as pessoas consideradas analfabetas funcionais, o que eleva estes números para 38 milhões de pessoas.

É notório que a educação nunca foi tratada como um direito e uma prioridade em nosso país, principalmente a destinada ao público de jovens e adultos, pelo contrário esta foi marcada por campanhas de caráter supletivo, assistencialismo e criação de programas e projetos que não deram certos.

Ao longo da história, as políticas públicas tratam a EJA de maneira isolada, vários programas são desenvolvidos para esta modalidade de ensino, mas sempre de maneira pontual e não como um processo contínuo. Segundo Arroyo (2005, p. 48-49):

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que volta à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

Com a promulgação da LDB e os desdobramentos que se fizeram a partir dela, vieram consolidar o estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que assume a educação como direito social e subjetivo, extensivo a todos, independente de qualquer condição, e preconiza o papel da educação na vida dos sujeitos.

Atualmente a educação de jovens e adultos é concebida como aprendizagem permanente ao longo da vida, conceito este que foi estruturado no âmbito da demanda das questões sociais, dos movimentos populares, das conferências e fóruns de educação, caracterizando a EJA como um problema a ser enfrentado pela esfera governamental que a legitima em forma de leis e políticas públicas.

Assim, constata-se a emergência de políticas específicas para a modalidade de EJA, que se propõe a atender um público ao qual foi negada a educação durante a infância e/ou adolescência, quer seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer um cuidado especial, pois se trata de uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinando-se a jovens e adultos que não deram continuidade a seus estudos no período regular e àqueles que não tiveram acesso a educação na idade apropriada. Muitas vezes essas pessoas não conseguiram ingressar na escola ou continuar, por inúmeros motivos: trabalho, desigualdade social, dificuldade de transporte, violência, desinteresse, falta de motivação da família ou dos próprios educadores, invalidez, problemas de saúde, família, vulnerabilidade e incontáveis dificuldades presentes no cotidiano de cada um.

Para Verhine e Melo (1988), existem também diversos motivos para o aluno não concluir o ano letivo, porém há duas principais abordagens para as causas do

abandono da escola: a primeira relaciona a evasão escolar com fatores externos à escola como, por exemplo, a relação familiar, as desigualdades sociais, o trabalho, as drogas, entre outros; a segunda abordagem vê como responsáveis pela não conclusão do ano letivo pelos alunos, os fatores internos à própria escola, tais como: professores despreparados, metodologias inadequadas e pouco motivadoras, escola autoritária e não atrativa. Associam-se a esses fatores o sentimento de exclusão, de se sentirem excluídos dentro da própria realidade de ensino e aprendizagem na escola.

Destaca-se nesse processo de exclusão, o insucesso na aprendizagem que gera o distanciamento, o receio e a rejeição em relação à escola, tornando-se inacessível e sem sentido ao aluno. Para Santos:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (SANTOS, 2003, p. 74).

A EJA enfrenta problemas e dificuldades nos vários municípios do território brasileiro que inicia com o acesso a esta modalidade de ensino, a sua permanência e ao sucesso ao final do processo de escolarização.

As dificuldades de acesso e permanência na EJA sempre estiveram presentes na educação brasileira. No processo de ensino e aprendizagem, os professores trabalham com conteúdos da escola regular distanciando da realidade dos alunos e conseqüentemente não despertando o interesse. É preciso trabalhar partindo da realidade, saberes e cultura do educando.

Nesse sentido, Freire propõe:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p. 30).

Cabe ressaltar que os alunos possuem experiência de vida que lhes permitem sobreviver em meio as dificuldades que para muitos seriam intransponíveis. E, portanto, desenvolvem uma forma própria de aprendizagem - resultando de suas práticas sociais - faltando apenas sistematizá-las.

Assim, a prática educativa na EJA deve ser pautada na realidade do aluno, nos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, para que a construção do saber seja consolidada de maneira crítica. Para Freire (1997), é preciso assumir a realidade concreta para transformá-la. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam para ela fora do tempo regular, valorizando os conhecimentos dos alunos e respeitando suas experiências, fazendo com que os alunos tenham vontade de aprender e se sintam seguros, protegidos e estimulados na sala de aula. É preciso conhecer o aluno, reconhecê-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Para possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada e não fragmentada Arroyo destaca:

[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2006, p.23).

Andrade (2004) pontua que a entrada de jovens na EJA é um dos desafios dessa modalidade de ensino. Assim, valorizar o retorno dos jovens à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis na sociedade.

Desse modo, para que o educador de Jovens e Adultos possa contribuir como uma aprendizagem mais significativa deve estar preparado para atender esses alunos em todas as suas especificidades e, portanto deve conhecer seus alunos e suas necessidades. É necessário compreender e respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos alunos, valorizando a sua bagagem histórica, pois de acordo com Arbache (2001):

Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a elas recorrem torna-se, pois um caminho renovado e transformador nessa área educacional. (ARBACHE, 2001, p.22)

Ainda segundo Arbache (2001), a formação do professor de EJA deve ter um enfoque específico no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação e atendimento a esse grupo tão heterogêneo de alunos.

O processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos é demorado e requer certa paciência por parte de professores e alunos. Assim, a não aprendizagem rápida e eficiente, traz um desconforto e desmotivação, que pode levar a desistência. Sachetti (1992) analisou as concepções e expectativas de alunos adultos analfabetos, sobre o desempenho do professor e concluiu que, tanto os alunos quanto os professores têm uma visão estereotipada dos papéis de cada um. Na visão do professor, a incapacidade, as deficiências internas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos interferem no trabalho docente, comprometendo a eficiência do processo. Na visão dos alunos, o professor é aquele que deve deter todo o conhecimento para que o processo seja rápido.

O professor da EJA deve adotar em sua prática pedagógica metodologias que facilitem e estimulem o processo de ensino-aprendizagem em seus alunos, pois podem apresentar maiores dificuldades para aprender o conteúdo.

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. (ENS, 2006, p. 19).

Os educadores precisam aprender a lidar com universos distintos, que agregam diversas idades, culturas e expectativas em relação à escola. Neste sentido, reconhecer que os alunos da EJA são sujeitos históricos e que chegam à escola trazendo muitos saberes e, às vezes, saberes desconhecidos pelos professores são princípios básicos para o educador da EJA.

Segundo Paulo Freire a realidade do aluno - a sua opinião, suas experiências e histórias de vida - é fundamental para o processo de alfabetização.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 4).

Cabe então ao professor papel crucial nesse processo, pois é o alfabetizador que toma decisões sobre o que, como e quando ensinar e cria situações para que esses alunos aprendam a pensar, interagir e integrar-se em uma sociedade, transformando-se em cidadãos críticos e participativos.

Efetivar o direito a educação de jovens e adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam para ela fora do tempo regular, valorizando os conhecimentos dos alunos e respeitando suas experiências.

De acordo com Gagno e Portela (2003, p.184), “A garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes de EJA deve ser o objetivo de toda a sociedade, e isso só será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas”.

Há muitos desafios a serem enfrentados para garantir o acesso e a permanência escolar dos alunos da EJA. As propostas pedagógicas para esta modalidade de ensino necessitam serem planejadas e contextualizadas com o cotidiano desses sujeitos. Para tanto, deve-se pensar em que escola estamos apresentando para esses alunos, de que forma os conteúdos são ensinados e quais os impactos causados. Pensar não apenas no acesso à escola, mas em sua permanência de maneira significativa e com impacto social, pois os jovens e adultos enfrentaram diversos desafios ao longo de suas vidas e ainda mais quando decidem retornar à escola. Portanto, essa permanência deve ser alimentada, motivada por uma prática docente, pedagógica e curricular significativa e transformadora, que os valorizem e os reconheçam como cidadãos participativos na sociedade (NEVES e MARTINS, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel de grande importância social para seus indivíduos, pois, através dela, deixam de ser vistos como excluídos da sociedade letrada, sendo incluídos em um novo mundo – do conhecimento e da cultura - buscando sempre superar uma história de trajetórias escolares fracassadas. Grande parte desses indivíduos frequentou a escola em outros momentos de suas vidas e, por diferentes razões - ordem familiar, financeira, social, saúde, etc. - foram obrigados a interromper esse percurso.

A EJA é tratada como representação de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura

como bens sociais e culturais, minimizando a discriminação e buscando uma sociedade mais justa e menos desigual. Para tanto, há necessidade que os alunos da EJA tenham acesso ao sistema educativo, permaneçam e tenham sucesso em sua escolaridade. O acesso, permanência e sucesso escolar tornam-se aspectos fundamentais para a democratização do direito à educação, em que o espaço educativo possa se tornar um lugar para o exercício democrático. Porém, infelizmente a alfabetização de adultos possui pouca prioridade dada à democratização de oportunidades de acesso e permanência à educação brasileira ao longo da sua história.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os limites e as possibilidades de acesso, permanência e sucesso na escolarização de jovens e adultos, bem como compreender os desafios enfrentados por professores e alunos da EJA. Para tanto, o objetivo geral se desmembrou nos seguintes objetivos específicos: identificar as causas e consequências da evasão escolar dos alunos da EJA; compreender as dificuldades de acesso, permanência e sucesso dos alunos da EJA e conhecer as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta parte inicial da pesquisa apresenta um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, como ela veio se delineando ao longo de décadas no nosso país.

O conhecimento histórico visa desenvolver a capacidade de diálogo, debate, argumentação e reflexão acerca da multiplicidade e historicidade dos tempos e espaços sociais. Este conhecimento propicia a autonomia, a cidadania e o desenvolvimento de criticidade, permitindo que os sujeitos identifiquem permanências e rupturas na sociedade na qual estão inseridos e são parte integrante.

Na sequência, são apresentados os vários desafios enfrentados por professores da EJA, como própria formação inicial e continuada, heterogeneidade das turmas, material infantilizado, entre outros. Posteriormente, os desafios dos alunos EJA, como o acesso aos estudos, permanência, evasão e sucesso.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No decorrer do processo histórico de concretização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, observa-se uma vasta trajetória com amplos desafios, onde é possível, cursar os caminhos que foram percorridos para chegar ao que vivenciamos atualmente na educação (TALES; SOARES, 2016).

Segundo Tales e Soares (2016) torna-se crucial para a sociedade compreender o desenvolvimento de políticas, leis, lutas, conquistas e desafios desta modalidade de ensino. Estudar o passado não é criticar os antigos procedimentos, mas analisar o que foi alcançado, com a finalidade de pensar além e não regressar ao que já existiu, tendo em vista que o meio social está sempre em constante evolução.

A concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nem sempre existiu nas aplicações pedagógicas, ela foi desenvolvida a partir das desigualdades sociais, culturais, sociais e econômicas refletidas no sistema educacional brasileiro.

A elaboração de tal modalidade surgiu com a finalidade de diminuir a baixa escolarização e o analfabetismo das camadas mais desprovidas, permitir que os

jovens e adultos tenham uma formação escolar de qualidade com garantia de seus direitos básicos, além de beneficiar jovens e adultos que não puderam estudar na idade adequada (de acordo com o artigo 37º da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 da LDB) e colaborar para a edificação de uma visão crítica do educando, ampliando a formação das transformações sociais (BRASIL, 1996).

Apesar de parecer uma história de intensos episódios de êxito, o histórico de criação e amplificação da EJA foi marcado por sucessivas lutas, ausência de políticas públicas e metódicos problemas acerca dos direitos dos jovens e adultos em termos de acesso, permanência e um futuro sucesso na escola (SAMPAIO, 2009). Mesmo depois de décadas, ainda hoje é inegável que a modalidade está sempre em segundo plano, tanto em termos de investimentos, quanto em ideias para a amplificação do desenvolvimento metodológico e prático.

Sem equívoco, a Educação de Jovens e Adultos desempenha uma função qualificadora para os indivíduos, pois, transversalmente a ela, deixam de ser notados como excluídos da sociedade alfabetizada. Portanto, inseridos a sociedade, a oportunidades, as informações, a cultura, ou seja, desenvolvimento de novas inclusões, uma história marcada por idas e vindas.

Nesse sentido, emerge a necessidade de discutirmos a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no que se refere ao Brasil, para compreender as suas raízes, características e lutas.

A tradição historiográfica da EJA no Brasil decorre há centenas de anos, e vem sendo reparada desde a catequização dos indígenas até aqui no século XXI.

Com a vinda dos jesuítas para o Brasil, surgiram os primeiros resquícios da educação, onde tinham como base educar de forma básica algumas classes para o desenvolvimento do trabalho, oficinas e ensino técnico. E outras camadas sociais para a faculdade, no exterior, visando a transformação. Segundo Paiva (1973) esse ensino era relacionado a missão de catequizar os colonos e índios, onde os mesmos organizaram um amplo funcionamento de escolas elementares e colégios, de modo muito preparado e com um projeto pedagógico, utilizando as regras do Ratio Studiorum.

Desde o primeiro momento, que se estabeleceu o aprendizado no Brasil, foi observada a distinção de classes sociais no ensino, oferecendo preferência aos colonos com maior bagagem econômica e cultural. Os anos foram passando, e a

educação foi evoluindo conforme a sociedade e suas relações políticas e econômicas. Para complementar essa visão Piletti (1988, p. 165) aponta que, “a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”.

Com a chegada da família real no Brasil, houve a precisão de uma formação para os trabalhadores atendendo a fidalguia portuguesa e, a partir disso, se propagou a escolarização de adultos, que não tinham estudo adequado, com a principal meta de trabalharem como serviçais da corte, ou seja, servir o Estado (PAIVA, 1973).

Prosseguindo as décadas, no ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente, na qual cada instituição era especificamente relacionada com a cultura de sua região.

Em 1881 foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como “Lei Saraiva” houve a primeira reforma eleitoral do Brasil, onde foi criado o título de leitor, que capacitava os cidadãos a votarem nos candidatos e exercerem seus direitos. Porém, os analfabetos eram vistos como incapacitados pela sociedade e eram proibidos de votarem (PAIVA, 1973).

Entre 1887 a 1897 houve o processo de transição entre império e república no Brasil, assim, a educação passa a ser a resolução de todos os problemas e com isso houve a ampliação da escolarização e a luta pelo analfabetismo (PAIVA, 1973).

No ano de 1910, vislumbrava o direito do analfabeto para o voto, houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, sendo uma época de intensos debates políticos em torno do estado e da educação em conjunto, o caráter qualitativo das ações e a melhoria do ensino tiveram como palco as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Com o ganho do direito de participar e colaborar para a escolha de seus comandantes e exercer seu papel de cidadão a sociedade, derrubou esta lei que proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social (PAIVA, 1973).

De acordo com Ferraro (2009), os debates elaborados pela reforma eleitoral colocaram em evidência a questão do analfabetismo, o voto do analfabeto, pois nos dois projetos apresentados à Câmara havia a exigência de que o eleitor soubesse ler e escrever.

Em continuidade ao contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e criando consciência com a busca por direito aos analfabetos e melhorias nas condições educacionais, a educação passou a ter como principal objetivo ensinar com qualidade, com avanços didáticos e pedagógicos na instituição escolar, caracterizado também com intensos debates políticos e busca por soluções que conseguissem abranger as classes desfavorecidas e a sociedade ao todo.

Nas décadas de 1920 e 1930 houve reformas do ensino dos adultos, alterações políticas, econômicas e o processo de industrialização (PAIVA, 1973), a EJA começa a ter um maior espaço na história da educação brasileira. Nos anos 30 recebe mais importância com a definição da reforma de 1928 ocorrida no Distrito Federal. As reformas educacionais intensas durante essas décadas estimularam o investimento na evolução de um sistema de ensino capaz de operar sobre os desenvolvimentos sociais necessários a transformação da nação. Eles buscaram centralizar durante a reforma, a ideia de uma escola ativa, que formasse para o trabalho.

Existem objetivos significativos no contexto dessas reformas, de acordo com Xavier (2019) houve a instrução técnico-profissional, uma relação entre a fase adulta e o trabalho alcançando a população em idade escolar. Além disso, no decorrer desse processo é reconhecido o trabalhador como portador do direito de participar da vida política e social; inclusão da educação dos adultos sem escolarização ou com estudos incompletos no rol das ações a serem assumidas pelo poder público.

Ressaltando que nas décadas anteriores não existiam tantas lutas pelos direitos de ensino dos adultos.

Com a invenção do Plano Nacional de Educação (PNE) instituído na Constituição de 1934, passou a ser obrigação do Estado, o ensino primário integral, gratuito, obrigatório e extensivo para adultos como direito fundamental (PAIVA, 1973).

Somente a partir dos anos de 1940 a educação de adultos se constituiu como um problema independente da educação popular (no sentido da difusão do ensino elementar), um tema de política educacional nacional e também nessa mesma década foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).

A partir dos anos de 1940 a educação de adultos se constituiu como um problema independente da educação popular e um tema de política educacional

nacional. A década de 1940 foi caracterizada por um longo percurso de ausências de políticas públicas e de fracasso na promoção da escolarização da população. Nesse período, foi possível evidenciar, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como apoio aos adultos na educação, principalmente com o avanço e a ampliação das indústrias no país.

A construção do SENAI vem autenticar a intenção da sociedade capitalista, sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional para poder dar desenvoltura para os aspectos econômicos, educacionais e políticos (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Após esse contexto em 1947 foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, envolvendo as propostas de Lourenço Filho, dirigente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), um marco na atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos.

De acordo com Paiva (1987) ainda havia a ideia do analfabeto como incapaz e seu descaso para com as políticas educacionais de cunho socialistas. Em virtude dessas considerações, tendo como base a “desanalfabetização” do povo, como preconceituosa Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Logo após o Congresso, houve a realização do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, ocorrido também no ano de 1949, na cidade de Beirute juntamente com a UNESCO. Como salientou Paiva (1987), o principal objetivo desse evento foi apresentar as trocas de experiências nesse campo, com embasamento para estudos críticos em relação às experiências de outros países. O Seminário, assim foi realizado, mas o preconceito contra o analfabeto permanecia em pauta.

Também na década de 40 suscitou a ideia da campanha de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958.

Importante passo ocorrido desta trajetória foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) onde o material didático passou a ser desenvolvido para servir de base para a aprendizagem dos adultos. A CEAA funcionou entre os anos de 1947 a 1963, por meio do Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Departamento Nacional de Educação.

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, presidente da república no Brasil, convoca grupos para o “Congresso de Educação de Adultos”, com o objetivo de compartilhar e desenvolver ideias sobre a alfabetização. As críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas.

Durante a década de 50, realizou-se uma avaliação em relação ao altíssimo índice do analfabetismo no Brasil, chegando ao patamar de mais da metade da população com 15 anos ou mais, ou seja, 55% da população brasileira maior de 18 anos eram constituídas por analfabetos. Stephanou e Bastos (2005) apontam que após essa avaliação, as políticas públicas contribuíram para a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, juntamente com a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a campanha nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

A EJA durante esse processo de tentativa de extinção do analfabetismo no Brasil passou a ser mais reconhecida como transmissora de ensinamentos de leitura e da escrita, com um envolvente debate sobre a distinção no meio rural e urbano que antecipou a tomada de decisões.

Em 1960 houve movimentos de educação e cultura popular e a constituição de uma proposta e um paradigma pedagógico próprio para a EJA, com o trabalho de Paulo Freire, marco fundador de ações progressistas e de um pensamento avançado sobre a educação de adultos.

Um dos movimentos importantes para a história da EJA foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o objetivo de diminuir os números de analfabetismo por meio de novos recursos pedagógicos, revisão das ações alfabetizadoras. Essa Campanha se estendeu até 1963, mas apresentou muitas dificuldades, como todas as campanhas do MEC, com ações dispersas e desarticuladas e muitas críticas (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Em seguida vem mais um movimento importante, o chamado Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 com o objetivo, de abrir caminhos para a libertação de milhares de indivíduos que estavam sendo comandados pela ditadura e não tinham direito de opinar e poder entender o repertório de conhecimentos.

Com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, passa a existir o conceito de um programa permanente de Educação de Adultos. Assim, nasce o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), em 1964, com o conceito de fortalecer a população.

Com o golpe civil militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular de base conscientizadora foram reprimidos. A partir de 1970, a educação de adultos passou a ser realizada numa perspectiva de suplência da educação formal, onde a maior expressão foi o MOBRAL. De acordo com Xavier (2019) os movimentos de educação libertadora foram contidos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967 objetivando a eliminação do analfabetismo, com a orientação pedagógica e elaboração de mais materiais didáticos no país até 1975, este começou a funcionar, efetivamente, em setembro de 1970.

Em 1971 a Lei nº. 5.692 regulamenta o Ensino Supletivo para ajudar os jovens e adultos a terminarem e complementarem seus estudos, além de conseguirem “recuperar o atraso” (BRASIL, 1971).

Com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, o Ensino Supletivo passou a ter um novo entendimento e ser compreendido em capítulo de lei de diretrizes nacionais.

A partir de 1985 o MOBRAL é excluído e a Fundação EDUCAR passa a tomar forma no país, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção.

Em 1989 houve uma conversa sobre o Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990. Na mesma data foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) que segundo Haddad e Di Pierro (2000) essa comissão envolveu inúmeros debates por instituições governamentais e não governamentais, no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil, a mesma foi desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR.

Sendo assim, a história da EJA no Brasil do período entre os anos de 1940 a meados de 1980, compartilha uma base onde destaca a inadequação da atuação do

governo federal na implementação de políticas públicas destinada aos jovens e adultos analfabetos ou com escolarização incompleta.

No ano Internacional da Alfabetização em 1990, procuraram táticas para desenraizar o analfabetismo no Brasil e assim é inaugurado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como meta diminuir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos.

A década de 90 foi marcada pelos direitos educativos conquistados para os jovens e adultos. Nesta década, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) substituiu o Ensino Supletivo. Não só o nome mudou, mas o objetivo do ensino também, a palavra “educação” compreende como formação e a concepção de uma sociedade capacitada.

Ao decorrer do desenvolvimento dessas diretrizes, surge a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) especificamente em seu artigo 38, relacionada à Base Comum Curricular, que regulamenta que os exames supletivos para que possam mostrar suas habilidades adquiridas, por meios informais e redução das idades para a conclusão, 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº 11/ das Diretrizes Curriculares para a EJA (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), descreve a EJA com três funções diferentes e que se relacionam: a reparadora, pela restauração de um direito negado, equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição, e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos.

Durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), iniciou ações para implementar políticas públicas da EJA, por exemplo, “Programa Brasil” com a intenção de capacitar os jovens e adultos - três programas com diferentes finalidades, mas que faziam parte de um único objetivo alfabetizar. Para intensificar o programa, primeiramente criou-se o Projeto Escola de Fábrica que oferecia cursos de formação profissional para jovens de 15 a 21 anos. Esse novo projeto propôs oferecer cursos de formação profissional inicial, e possibilitar que jovens pertencentes a famílias com renda inferior, fossem incluídos socialmente por meio da formação profissional (RUMMERT, 2005).

O segundo programa – PROJOVEM - destinado à qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias, voltado para o público

juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série, mas que não tivessem concluído o ensino fundamental e que não possuíssem vínculo formal de trabalho. E o Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Ou seja, esses três movimentos juntos objetivaram reintegrar os sujeitos ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua qualificação profissional, por meio de formações, sejam elas para o fundamental, médio ou técnico, além da certificação na busca da universalização da educação e por fim a erradicação do analfabetismo (RUMMERT; VENTURA, 2007).

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2001, foi sancionada a Lei nº 10172/2001, responsável pela aceitação do Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano continuou nos mandatos posteriores, indicando a sua reformulação e complementação de dez em dez anos, traçando direitos e objetivos para a educação em nosso país, com o intuito de que estas fossem cumpridas até o fim de determinado período.

No alargamento do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído para o decênio 2014/2024, pela Lei nº 13.005/2014, teve como o principal objetivo a erradicação do analfabetismo entre os jovens e adultos, além de trabalhar a universalização do estudo, desigualdades educacionais e melhoria da qualidade do ensino, dando ênfase na sustentabilidade socioambiental, aspectos humanos, científicos e tecnológicos, valorização do trabalho e dos docentes e respeito.

Muitas são as metas tratadas no Plano Nacional de Educação, mas em formato sintetizado do governo, o objetivo de maior proeminência são universalizar o atendimento escolar da população e foi ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a população de até 3 anos, colocando em vista o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos, elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária, para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, além de ampliar progressivamente o investimento público em educação (ARAGUAIA, 2020). Contudo, as metas não foram atingidas.

No percurso de todos esses anos até o momento, foram elaboradas diversas leis, movimentos, planos, pareceres, projetos e congressos que nos levaram a

conhecer mais sobre a história de criação e o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, avanços e retrocessos ficaram evidentes.

A educação de jovens e adultos, historicamente, tem papel secundário no cenário da educação brasileira, impulsiona-nos, como educadores, a compreendê-la, para melhor contribuir para a reversão desse quadro, assim como para dar-lhe visibilidade. A cada fase histórica correspondeu um mínimo, gradativamente alargado e mais complexo de conhecimentos em um processo marcado pelas contradições inerentes à própria organização societária. Um princípio, entretanto, manteve-se inalterado e fundamental às forças dominantes: manter sob controle as condições de acesso ao conhecimento, para assegurar seu poder. Portanto, na base da organização do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica, como direito fundamental.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No Brasil, foram aproximadamente quinhentos anos de inúmeras lutas pelos direitos e deveres dos jovens e adultos, por uma educação de qualidade, acessível a todos independente de sua etnia, raça, religião, condições sociais, econômicas e culturais.

Nóvoa (1991) aborda que no princípio a educação no Brasil era a encargo e comando dos jesuítas, após a expulsão desses, essa responsabilidade passou a ser da coroa portuguesa.

No século XIX, o surgimento das escolas normais, constituiu um passo importante para a evolução do processo de profissionalização e na feminização do magistério com a permissão da entrada das mulheres na carreira docente (NÓVOA, 1991). Nesse sentido, Nóvoa (1995) aponta que a profissionalização docente possui raízes na história da educação.

Sendo assim, em toda a história da educação do Brasil, o professor desempenha um papel fundamental no processo de construção do conhecimento. Ele é o mediador entre o aluno e os conteúdos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e

desafiadoras, pois, segundo Paulo Freire a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001; p.11), o que possibilita perceber em tudo o que se aprende não está no mundo por acaso ou naturalmente, e o cotidiano do qual se faz parte está aí desde todo o sempre, é histórico e cultural.

O curso de Pedagogia apresenta várias deficiências na formação do futuro professor, segundo estudos da educadora Bernadete Gatti há “enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil”, agravada pelo número elevado de professores sem uma formação de nível superior. Remetida esta formação para os cursos: Normal Superior e Pedagogia, estes priorizam a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental sem abordar as especificidades da educação infantil (GATTI, 2009).

A autora Gatti (2010), reforça que é preciso a busca de melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações.

Para Soares (2008), um desafio para os professores da EJA é a formação inicial, pois infelizmente nos cursos de licenciaturas poucas metodologias e disciplinas são ofertadas para o público jovem e adulto, contrapondo a ideia de um ensino de qualidade e que fortaleça o conhecimento do aluno especificamente.

Percebe-se que os professores da EJA adquirem seus saberes na prática e na formação continuada, pois na formação inicial, dificilmente ele teve oportunidade de aprender sobre os processos de desenvolvimento de um aluno adulto.

Com isso, fica claro que a formação docente, é fundamental e indispensável para melhorar a prática profissional na EJA, com a consolidação da formação continuada e específica.

De acordo com Soares (2007), o aprimoramento profissional de forma continuada é importante para a valorização do profissional de ensino e melhoria da qualidade da educação.

Pensar sobre a formação de professores da EJA é essencial, pois quando se tem mais professores habilitados para a escolarização dos jovens e adultos, mais potencialidades à escola terá de processos de mudança. A formação de professores para atuar com essa faixa etária de alunos é recente, são poucos os cursos que inserem disciplinas que tratam sobre o ensino de jovens e adultos e programas de

pós-graduação em nível de especialização com os trabalhos realizados nesta modalidade.

Os professores precisam atualizar seus conhecimentos e métodos de ensino para promover um ensino de qualidade para os alunos de EJA (FREIRE, 1996).

É essencial a formação continuada para os docentes que atuam na EJA, não apenas em relação à aprendizagem de metodologias e recursos de ensino, mas também a importância de preparar os docentes para lidar com as dificuldades encontradas no exercício da profissão (RIBAS; SOARES, 2012).

De acordo com Machado (2008), é de real relevância a precisão de uma concepção específica para a EJA, a fim de que se tenha uma adequada formação.

E preciso uma formação pedagógica voltada para tarefas com indivíduos que em sua multiplicidade são trabalhadores, com vários conhecimentos vividos que não podem ser ignorados. Portanto, o professor deve ministrar conteúdos que estejam relacionados ao mundo de trabalho de seus alunos. Gadotti e Romão (2008, p.121) dizem que: “o contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão”.

Para contornar ou minimizar essas limitações, Menezes (2008, p. 240-241) considera:

[...] a permanência na escola, o domínio dos conhecimentos escolares, a obtenção dos diplomas, precisavam estar casados com o desenvolvimento de uma extrema competência no desempenho das tarefas do trabalho e do inter-relacionamento social, para garantir que: 1. seu trabalho fosse imprescindível; 2. sua presença não ameaçasse o “arranjo” social estabelecido.

Quando o professor acolhe e valoriza o aluno, possibilita a abertura de um processo de aprendizagem com significados, pois o conhecimento escolar vai partir dos conhecimentos prévios dos alunos, fazendo um encontro entre saberes da vida e os saberes escolares (BRASIL, 2006, p. 19).

Quanto mais os conteúdos estiverem relacionados com a vida real do estudante, maiores as chances de entendimento e significação e de serem proporcionados novos conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 28). Paulo Freire sempre insistiu que o sistema educacional travasse uma relação entre sistema e realidade, pois essa organicidade era mais sensível em relação aos problemas da vida

cotidiana (GADOTTI, 2013, p. 52), ou seja, que o sistema educacional levasse em consideração a vida cotidiana dos alunos para assim manter uma relação com a vida real e a escolar. É nesse ponto que aqueles que estão envolvidos diretamente em seu processo (professores e alunos) devem utilizar de suas interrogações e transformá-las em soluções com os conhecimentos escolares. Essas novas formas de ensino garantem o direito ao conhecimento e também envolvem o sujeito no processo, mostrando que ele não é passivo e que a sua trajetória é uma ferramenta essencial a ser utilizada nos currículos, docência e ensino (ARROYO, 2006).

Os alunos da EJA possuem uma enorme bagagem de conhecimento e histórias de vida, uma visão própria do mundo e de tudo que o cerca. Reconhecer suas necessidades e características próprias é indispensável para que o professor consiga desenvolver um trabalho significativo e garantir a permanência dos estudantes da EJA. Permitir que o aluno torne-se também ensinante no processo de ensino aprendizagem, sobretudo, o adulto que carrega durante toda sua vida, inúmeros conhecimentos. É nesse momento, que o educador torna-se aluno e agente de transformação ao valorizar esse aluno como ator principal, pois segundo Freire (2002, p.39) “ninguém educa ninguém (...) os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo”.

Embora não possuam conhecimentos formais os estudantes da EJA, os docentes da EJA precisam levar em conta as vivências e saberes discentes, propondo metodologias adequadas e de acordo com a realidade destes alunos. Torna-se necessário valorizar os saberes populares, como também as experiências que esses alunos carregam, para que sejam elaboradas propostas sólidas, “propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que vêem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas” (ARROYO, 2005, p. 29).

Freire (2013) diz ser necessário para a formação de professores um ensino voltado para a criticidade e dialogicidade, para que futuramente possa promover no aluno a capacidade de argumentar e compreender a sociedade em que está inserido.

Para Bins (2007), o desenvolvimento do adulto está relacionado com a compreensão e o confronto com a realidade que o sujeito adquire no seu

aprendizado, no meio social ao qual está inserido, pois o meio social afeta o pensamento, assim permitindo o desenvolvimento. Freire (2013) e Bins (2007) mostram a importância de estimular o aprendizado dos alunos através da realidade da qual fazem parte. No entanto, muitos educadores ainda não trabalham com essa perspectiva por terem uma visão equivocada da própria função e abrangência da escola.

A insuficiência por parte de uma formação específica para os professores da EJA, não é o único desafio que os docentes enfrentam no cotidiano em sala de aula, mas é um assunto que deve ser tratado com maior frequência. Os educadores que são encarregados desse ensino precisam estar preparados para desenvolver conteúdos, métodos e estratégias adaptadas para que os alunos se tornem mais participativos, diminuindo o número de desistências.

Em vista de uma formação que permita compreender as necessidades dos alunos da EJA, Oliveira e Scortegagna (2012) dizem ser imprescindível repensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho. Assim sendo, o professor precisa receber uma formação inicial voltada a este campo de ensino, como também, durante sua atuação ter formação continuada.

A importância da formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino se confirma com a ideia de Guidelli (1996), onde ressalta que é preciso conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos e ter uma compreensão específica deste tipo de ensino além da possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Para que o docente da EJA consiga contribuir para a aprendizagem desses alunos, há necessidade de reforçar o argumento que o professor precisa aprender a aprender, para melhor instruir, ensinar, semear no aluno o desejo de querer aprender, ou seja, o direito de aprender, como nos sugere Demo (2002).

Paulo Freire (1996) propõe também uma reflexão sobre o contínuo processo de formação do ser humano, quando apresenta a consciência do inacabamento e a constante necessidade da busca pelo crescimento através da renovação dos

saberes. Reconhecendo que é fundamental a formação de professores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Levando em conta que no Brasil há uma deficiência nas formações iniciais e continuadas para os professores, Freire (2002, p.38) ressalta que “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”, ou seja, para o autor a formação deve ser contínua, uma vez que o mundo está em constante processo de transformação e mudanças permanentes.

Para ministrar aulas na EJA, exige preparação e formação adequada. Assim, o profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor alienado, mas um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

De acordo com Porcaro (2011), os professores da EJA enfrentam muitos desafios na prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização e infantilidade das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa estima dos educandos e a rigidez institucional.

Um dos inúmeros desafios que iremos citar encontrados na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Oliveira (2007) é a infantilização dos discentes, ou seja, os docentes responsáveis pelo ensino procuram generalizar o conteúdo como se fosse para as crianças e adolescentes.

De acordo com Carvalho (2014) os alunos da EJA não cursaram ou não terminaram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade adequada, isso faz com que os docentes procurem procedimentos de ensino parecidos, aos de crianças, ainda no início da escolarização.

É notório que esses adultos, embora não tenham uma formação concluída, possuam experiências fora da vida escolar e são constituídos por múltiplos saberes ao longo de toda a sua vida, são jovens e adultos carregados de intensas vivências, essa diferença deverá ter um significado educativo especial para a o ensino.

Segundo Soligo (2010), a aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento em que nasce o ser humano começa a aprender, pelo simples fato de estar vivo, convivendo com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas coisas que sabemos não nos

foram formalmente ensinadas na escola. Os educadores da EJA, portanto precisam ter sua prática pedagógica pautada nessa especificidade.

Outra dificuldade enfrentada pelos professores é a escassez de metodologias adequadas para se trabalhar com os estudantes, de maneira que todos possam aprender. Freire (2003) dizia que a metodologia utilizada em sala de aula pelo professor, deveria ser baseada na realidade do educando, considerando sua história de vida, suas experiências e complementa que o professor não pode planejar o conteúdo antes de conhecer seus educandos, pois não levam em consideração os conhecimentos que os discentes trazem em sua vida.

Freire (2002) aponta que o docente deve utilizar textos que envolvam a vida cotidiana, baseados na realidade do educando, considerando sua história de vida, suas experiências. Assim, o professor deve pautar seus conteúdos relacionados ao mundo de trabalho de seus alunos.

O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p.121).

O professor da EJA, em sua prática precisa interagir e criar um vínculo com seus estudantes, ir além de avaliações e ensino de conteúdos, mas na interação entre o educador e o discente para um maior aprendizado (MOREIRA; FERREIRA, 2011), ou seja, uma postura de facilitador, mediador do processo de busca de conhecimento com todos os alunos.

Completando essa visão, Silva (2002), afirma que o professor precisa permitir a visão da classe e de cada aluno, e incentivar a reconstrução sucessiva, portanto, além de ter compreensão, é preciso estabelecer um vínculo afetivo com seus alunos, a fim de promover um elo e melhorar o aspecto comportamental.

Outra dificuldade a ser vislumbrada, diz respeito à baixa frequência dos alunos nas aulas, muito em decorrência do trabalho, o que se torna um enorme problema para o aluno dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Outro fator a ser considerado em relação aos desafios enfrentados pelos docentes é a heterogeneidade existente na modalidade EJA, segundo Arroyo (2006), existem jovens, adultos e idosos, com rostos, com histórias, com cores, com trajetórias sociais, étnicas, culturais, raciais e econômicas distintas que podem variar

conforme cada indivíduo. No interior da EJA, há um público diversificado, onde são encontradas diferentes pessoas, cuja faixa etária varia dos 15 aos acima de 60 anos.

Essas diferenças advindas apontam uma das maiores dificuldades do docente responsável por essa tarefa de saber lidar com tal heterogeneidade.

Muitas vezes as dificuldades em leitura e escrita e a heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma, acabam sendo uma difícil realidade que o docente enfrenta em seus caminhos pedagógicos. Ao mesmo tempo, existem alunos que já conseguem discutir um assunto em seu nível de ensino e outros que sabem muito pouco, precisando aprender coisas pontuais e básicas sobre o conteúdo. Sobre essa questão, Carrano (2008) explica que as dificuldades em lidar com a diversidade na sala de aula é algo congênito na constituição da ideia de escolarização. Ainda afirma que desejar que os alunos sejam “iguais” é muito sonhado na cultura escolar do que a noção de heterogeneidade.

Arroyo (2017) afirma que as diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo, pois para se ter um diálogo é preciso de aspectos diferentes e pensamentos diferentes para se debater, se fossem todos iguais, não passaria de um monólogo.

Outra dificuldade identificada no cotidiano da EJA refere-se ao desinteresse dos alunos pelos estudos, pois, alguns jovens só vão por imposição para receber um certificado e conseguir trabalhar. Essa situação pode comprometer a dinâmica em sala de aula, dificultando, a aprendizagem dos demais colegas.

Há uma enorme abnegação por parte de alguns alunos, pelas atividades escolares. Como Morales e Alves (2017) ressaltam, muitas vezes, os alunos são indiferentes em meio as ações dos docentes, se vêem frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos. São questões que professores se preocupam, pois o desinteresse pode ocasionar o fracasso da aprendizagem escolar, a não aplicabilidade dos conteúdos e em casos graves à evasão escolar.

Os alunos são diferentes, principalmente em seus interesses, desenvolvimento, situações sociais e familiares, dificuldades. Portanto, aprender não envolve apenas aluno, mas o professor, a organização curricular, metodologias, estratégias, dentre outros (MORALES; ALVES, 2017). Cabe destacar, que os alunos da EJA, em sua maioria não tiveram condições necessárias para dar continuidade

aos seus estudos, portanto, trata-se de jovens e adultos com diferentes idades, no qual os membros que fazem parte do grupo familiar são distintos. Desse modo, esses sujeitos podem ser caracterizados como indivíduos de “camadas populares”, nos quais os indicadores sócio-econômicos são desfavoráveis à permanência na escola.

Os professores possuem grandes responsabilidades com esta modalidade de ensino e devem propiciar condições significativas de aprendizagem. Para que haja a aprendizagem o aluno precisa se interessar, segundo Moraes (1986), só há aprendizagem quando há interação entre o discente e docente, pois o ensinar é ultrapassar a coexistência para a convivência, por isso é necessário acolher o educando. “Acolher é receber amorosamente o outro, sem julgá-lo” (LUCKESI, 2005).

Para que os alunos sejam mais interessados e participativos, é preciso que o professor incentive e permita que os alunos exponham os seus pensamentos. De acordo com Santos (2003), os alunos não querem mais ficar só escutando o professor, querem falar, querem ser ouvidos, desejam ser mais participativos.

Muitos outros fatores influenciam a falta de interesse desses alunos, nos quais se destacam o relacionamento do professor com os alunos, a falta de entusiasmo para participar da aula, repetição de atividades, metodologias e conteúdos que não os deixam interessados. De acordo com Lorenzato (2006), é preciso permitir que os alunos se pronunciem, é, antes de tudo, um sinal de respeito a eles.

De acordo com Freire (1996) é essencial que o docente e alunos desenvolvam a dialogicidade, a curiosidade e não se deixem levar pela passividade. Os alunos devem participar das aulas questionando o professor, não havendo uma relação de autoritarismo, onde o professor é o detentor do saber, mas sim ativa com a participação dos alunos.

Assim, uma boa relação entre professor e aluno é fundamental, pois o aluno adulto busca dentro da sala de aula um abrigo para enfrentar as dificuldades e problemas em sua vida e percebe o interesse do professor, que além de ensinar, é mediador e incentivador no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, outro ponto a ser destacado no que se refere às dificuldades vivenciadas pelos docentes em sala de aula, é o baixo envolvimento da família na

vida escolar do estudante, fato que tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem, pois, a escola é formada pela família e pela comunidade, fazendo-se necessário a participação da família na vida escolar do estudante. De acordo com Lopez (2002), a participação da família na escola muito mais que uma obrigação, deve tornar-se um canal aberto de trocas de ideias e favorecer o processo educativo.

De acordo com Bourdieu (1992) e Nogueira (2002), as famílias dos alunos EJA, estão envoltas, portanto, em relações de trabalho muito precárias: sub-emprego, informalidade, baixos salários. Além do baixo capital econômico cultural e nível de escolaridade, sendo estes aspectos desfavoráveis para a ajuda e apoio necessário para os discentes.

Quando a família não participa da vida do aluno ativamente, o professor encontra dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Andre e Barboza (2018), a família é de grande importância no processo educativo do indivíduo por conta dos laços afetivos e pelo convívio diário, tem o dever de proporcionar um ambiente agradável e seguro.

Ainda seguindo os pensamentos de Andre e Barboza (2018), uma família mal estruturada, seja ela economicamente, socialmente, culturalmente ou afetivamente poderá influenciar de maneira negativa o desempenho escolar do estudante, pois com a carência de estímulos e estrutura acaba refletindo no comportamento e no desenvolvimento.

Ressaltando e finalizando o pensamento dos autores, Andre e Barboza (2018), é fundamental que os docentes tenham um relacionamento com os familiares, pois podem acompanhar o desenvolvimento e os problemas que possam surgir conjuntamente. A falta de comunicação entre os educadores e os familiares talvez seja um dos maiores problemas.

Segundo Paiva (2016), a EJA ainda precisa melhorar em muitos aspectos, o material didático de qualidade e adaptado às características dessa modalidade de ensino, que quando disponibilizado de maneira correta e com todos os métodos necessários, serve de instrumento facilitador do trabalho docente.

De acordo com Ribas (2014), há uma minoria de editoras que pensam na produção de material didático efetivamente para adultos, os materiais didáticos que temos disponibilizado hoje, são adaptações de materiais da escola regular. É

importante lembrar que os materiais não podem ser “infantilizados”, pois os alunos da EJA estão buscando conhecimentos diferentes do que as crianças e adolescentes precisam em sua fase educacional.

O material didático é tão importante quanto o que o aluno traz na sua bagagem. Para poder fazer uma mediação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o docente precisa trabalhar na identificação das características dos alunos, nos aspectos positivos e negativos, nas dificuldades, anseios e desejos. Nesse sentido, Paiva (2016) aborda que é plausível construir um material atrativo, que tenha condições de ensinar verdadeiramente o aluno, de acordo com suas expectativas, seus conhecimentos e limites e para que desperte neste aluno o desejo de buscar a aprendizagem.

Há de se considerar, a dificuldade de existir um livro didático que dê conta das variações de idades, experiências, interesses e conhecimentos presentes numa mesma sala de aula na EJA (SILVA, 2010). Isso deve levar o professor a considerar o livro didático como um material de apoio e não a fonte principal. O professor precisa dominar o conteúdo a ser ensinado, bem como métodos e procedimentos que facilitem o diálogo com os estudantes. O professor precisa ter a capacidade de fazer uma leitura crítica dos textos didáticos a fim de poder ajudar os estudantes a fazerem o mesmo (LIBÂNEO, 2002).

A estrutura física de uma escola é um fator de extrema importância para a aprendizagem na EJA e que influencia de maneira significativa o desenvolvimento dos jovens e adultos. Quando visto a estrutura física e material das escolas públicas do Brasil, esse aspecto se torna preocupante, é neste contexto que Kimura (2008, p.20) afirma que as condições de infraestrutura são consideradas pelos professores como um aspecto de suma importância para o desenvolvimento de seu trabalho.

A infraestrutura escolar pode influenciar a qualidade da educação, segundo Marri e Racchumi (2012), pois está intimamente relacionada ao desempenho dos estudantes.

De acordo com Silva e Damazio (2008), os materiais didáticos e a estrutura física interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

O processo interdisciplinar, outro aspecto a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, segundo Morin e Pedroso (1985) é a junção entre os conhecimentos, quando acoplados em diálogo contínuo com a sala, há uma melhor compreensão da realidade.

A interdisciplinaridade em si resulta na troca, integração das diversas áreas do conhecimento com vistas à produção de outros conhecimentos, mas isso acaba sendo um empecilho muitas vezes para os docentes, por terem que dar conta de uma totalidade de assuntos e na maioria das vezes não terem conhecimentos suficientes.

Conforme Luck (2007), a interdisciplinaridade envolve a integração e o comprometimento de educadores, realizando a integração das disciplinas do currículo escolar entre si, num trabalho conjunto, de modo a superar a desintegração do ensino. Portanto, para o professor da EJA, é imprescindível promover a interdisciplinaridade unindo as formas de pensamento em sua singularidade.

O docente da EJA passa por diversos desafios e problemas para o sucesso de seus alunos.

Especialmente na EJA, o professor precisa ter habilidades fundamentais como: domínio teórico metodológico, competência pedagógica e articulação política. As competências necessárias ao trabalho pedagógico dos professores da EJA envolvem, além do aprofundamento do conteúdo das disciplinas, o compromisso com um trabalho diferenciado no tocante à adoção de estratégias de ensino que dêem conta de superar as dificuldades de permanência, aprendizagem e sucesso.

Considerando as principais características do docente e complementando as habilidades, o professor da EJA precisa ser um membro facilitador e mediador do processo de busca de conhecimento. Além de proporcionar aos estudantes, o diálogo e a pesquisa no processo de aprendizagem dos alunos, suscitando a criatividade, a criticidade e a autonomia.

Segundo Simões e Eiterer (2007), o trabalho do professor não é diminuir a capacidade dos alunos ou influenciar na forma de pensamento, mas fazer com que eles descubram coisas novas a partir do processo de inquietação, ou seja, os alunos desta modalidade apresentam características próprias, diversas e complexas. Neste caso, a sua realidade é o ponto de partida para se sentir, pensar e agir no tempo,

espaço, certificação, avaliação e, principalmente o diálogo com o conhecimento a ser construído.

O saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

Assim, a missão do educador é estar preparado para a práxis, articulando a teoria e a prática, promovendo uma aprendizagem significativa e suprindo às dificuldades apresentadas pelos alunos da EJA. O professor deve conceber uma prática individual, mas também coletiva, para assim buscar modificar a realidade desses sujeitos que passam a vida tentando se encaixar na sociedade.

Muitos são os desafios, mas também há inúmeras possibilidades para que os estudantes da EJA tenham um ensino de qualidade e possam resgatar as perdas ao longo da sua trajetória escolar. Para tanto, há necessidade de políticas educacionais efetivas para esta modalidade de ensino, infra-estrutura, formação inicial e continuada de qualidade, condições dignas de trabalho para os professores, materiais específicos para a modalidade EJA e estratégias de aprendizagem significativas e contextualizadas.

2.3 OS DESAFIOS DOS ALUNOS EJA: ACESSO, PERMANÊNCIA, EVASÃO E SUCESSO

Ao analisarmos o cotidiano escolar da população brasileira, é de real importância fundamental que são muitos os desafios vivenciados e enfrentados pelos alunos da EJA, na procura por uma aprendizagem com qualidade e que respeite verdadeiramente suas vivências, considerando os processos de permanência e sucesso. Para tanto, é essencial compreender o perfil do alunato e sua principal característica para que assim a Educação de Jovens e Adultos possa trabalhar e reconhecer suas práticas, conseguindo lidar com maior conhecimento e profissionalismo com as dificuldades e as questões individuais.

Arroyo (2005) menciona que, os sujeitos que compõem a EJA são “Jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo e da periferia” (p. 22). Portanto, a instituição escolar precisa desenvolver locais de pensamentos de ambas as partes, com métodos compreensíveis aos

conhecimentos, reverenciando as diferenças e proporcionando oportunidades para as capacidades e individualidades de cada aluno.

Nessa visão, os autores Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam suas contribuições, nas quais expõe que os sujeitos que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos fazem parte do proletário e provem o sustento da família, além de fazer parte desse conjunto, adolescentes que interromperam seus estudos, a fim de procurar por um emprego no vasto mercado de trabalho operário. Ou seja, esse conjunto de discentes são cidadãos que tiveram que deixar o ensino regular de direito por motivos externos, ocasionando, assim, um atraso de aprendizagem entre idade e série correspondentes.

O público alvo da EJA, ou seja, os jovens e adultos, já dispõe de inúmeros aspectos histórico e uma realidade social, econômica, cultural e educacional diferente dos demais alunos e que professores estão acostumados. Esses discentes são os que retornam as instituições com um objetivo oferecer uma condição de vida e comodidades melhores para seus familiares e garantir uma formação integral através do processo de aprendizagem. De acordo com Gadotti (2008, p. 31):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...]

Assim, percebemos que os alunos da EJA constituem um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito à idade, características socioculturais, inserção ou não no mundo do trabalho, local de moradia, entre outras características (GUEDES, 2009).

O perfil dos alunos traçados até aqui, nos indica um grande caminho a ser percorrido, através das dificuldades enfrentadas por eles e seu cotidiano. É possível entender que múltiplas vezes chegam a escola com dificuldades, acanhado, com baixa estima, sentindo-se excluído, cansado e pensando em seus familiares.

Nesse sentido, Scoz salienta que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem as análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos,

sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (SCOZ, 1994, p. 22).

Destarte, é compreensível citar, que os professores não estão ensinando meros alunos, mas pessoas que resistem e buscam melhoria na qualidade de vida. De acordo com Gadotti:

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador (GADOTTI, 2008, p. 32).

Os discentes que participam da Educação de Jovens e Adultos, não só passam por inúmeros problemas na sua vida cotidiana, mas também as dificuldades de acesso, permanência e sucesso.

Inicialmente é essencial falar do acesso desses alunos na escola, um tema muito importante a ser tratado, pois é o primeiro desafio que eles enfrentam ao procurarem por uma educação de qualidade e mudança de vida. No capítulo II, seção V e artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 está determinado que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal (BRASIL, 2012) definiu acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo independente da idade, ampliando o dever do Estado para com todos sem escolarização completa. Para completar, o parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, orienta que o resgate da dívida social acumulada com uma parcela significativa dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada seja realizado, tendo em vista que o acesso e a conquista da terminalidade do ensino fundamental é um direito público subjetivo para todas as pessoas, independente de sua faixa etária. Mas, sabemos que a realidade dos jovens e adultos é bem diferente, ao entender que nem todos têm acesso na idade certa a escolarização e procuram depois de vários anos uma

maneira de compensar sua falta de aprendizagem, além de ter confiança em recuperar os conteúdos que perdeu. Ao escolherem o caminho da escola, Ferreira (2018, p. 17) diz que:

(...) os jovens e adultos optam por uma vida propícia para promover o seu desenvolvimento pessoal. As condições de acesso, a distância entre a casa e a escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou um adulto é, antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

Sabe-se que mesmo que o aluno escolha voltar para a escola, oportunidade da Educação de Jovens e Adultos, ele precisa passar por inúmeros desafios, envolvendo decisões que muitas vezes não dependem somente dele, mas da família, do trabalho, das condições financeiras, entre outros. Os empecilhos são grandes e muitas vezes levam a evasão escolar.

Portanto, Ferreira (2018, p. 7) diz que:

Sabe-se que a procura desses alunos e alunas da EJA pela escola não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve as famílias, os patrões, as condições de acesso e a distância entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida, pois são pessoas com comportamentos e opiniões totalmente diferentes que tem que conviver e manter um bom relacionamento em sala de aula.

Posteriormente, ao entendimento das dificuldades do acesso do aluno EJA a escola, apesar de inúmeros direitos defendidos no Brasil, há o desafio da permanência na instituição, bem como o desempenho escolar.

O aluno de EJA precisa se sentir acolhido, confiante e motivado a cada conquista para que permaneça no processo de aprendizagem e tudo isso depende muito do professor, da sua formação e de como desenvolve sua prática educativa.

Para que a volta à escola desse público alvo da EJA não seja frustrante, é importante que o ambiente seja agradável, inclusivo e que promova a aprendizagem significativa.

O aluno, de acordo com Souza (2010) busca por novas experiências na EJA, chega cheio de curiosidade e desejo de mudanças, assim, o ambiente e as aulas devem propiciar momentos de reflexão, discussão, partilha, criatividade, entendendo

que o processo de ensino-aprendizagem é a chave para a mudança na vida de cada aluno, bem como uma oportunidade. Destarte, a permanência é a garantia dessa mudança de vida e perspectiva de futuro para os alunos da EJA.

Defende Freire (2000) que a aprendizagem é fundamental por proporcionar oportunidades expressivas e individuais, por isso, para que o aluno continue sua jornada na escola, ele precisa atuar com objetivo estruturado, trabalhar com conteúdos significativos embasados em temas conectados a realidade social como, desemprego, saúde, economia, trabalho, política e outros que rodeiam a vida do estudante em questão.

Outro desafio para a permanência dos alunos da EJA na escola é o conteúdo desenvolvido, que, na maioria das vezes se prendem somente a leitura e escrita, operações matemáticas, entre outros, descontextualizados da realidade. Segundo Paulo Freire (1979), o conteúdo precisa partir da realidade do aluno, um exemplo disso é o uso de palavras geradoras, ou seja, conhecidas do cotidiano do aluno, onde o professor favorece o processo de aprendizagem e a alfabetização, além de desenvolver a consciência crítica (FREIRE, 1979).

A seleção de conteúdos deve estar direcionada aos interesses sociais, culturais e históricos dos jovens e adultos com os quais se trabalha, para que as aulas façam sentido e sirvam para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica (MENEGOLLA, 1989). O professor possibilita um processo de aprendizagem com significados, pois o conhecimento escolar vai partir dos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo um encontro entre saberes da vida e os saberes escolares (BRASIL, 2006, p. 19).

A permanência do estudante de EJA é um desafio, pois é comum a evasão e ou ter resistência em continuar por receio e medo de não conseguir desempenhar seu papel corretamente, de não compreender os conteúdos, por baixa estima, vergonha de não saber ler e escrever, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e outros aspectos pedagógicos e pessoais.

A evasão pode estar também associada às condições sociais dos estudantes evadidos. Segundo Hage (2001 *apud* AJALA, 2011, p. 15) esse fato está relacionado à “desigualdade social em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população”.

O principal motivo para os jovens terem abandonado ou nunca frequentado a escola, de acordo com uma pesquisa realizada pelo IBGE (2020), foi a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não terem interesse. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens este percentual foi inexpressivo (0,7%).

Em relação ao abandono escolar das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, 10,1 milhões, ou seja, 20,2% delas, não tinham terminado alguma das etapas da educação básica, desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Embora o número de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo cresceu no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. É o que mostra o módulo: Educação, da PNAD Contínua 2019, divulgado pelo IBGE.

Os resultados evidenciaram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais.

O atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório. Entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade, ou seja, em idade escolar obrigatória, 78,8% se dedicavam exclusivamente ao estudo. No entanto, considerando 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 22,1% não trabalhavam, não estudavam, nem se qualificavam, sendo que entre as mulheres esse percentual foi de 27,5% e entre pessoas pretas e pardas, 25,3% (IBGE, 2020).

A pesquisa traz também dados entre os estados brasileiros e diferenças étnico-raciais.

Os números supracitados demonstram grandes problemas e desigualdades sociais, mesmo os alunos que retornam aos estudos precisam lidar com desafios diários, como sustentar a família, trabalhar, pagar as contas e acabam ficando sem tempo para se dedicar ao ensino, comprometendo o desempenho e também levando a evasão escolar.

Segundo Saviani (1991) é possível perceber que as características de alunos que evadem da EJA, são aqueles que estão maravilhados com o mundo do trabalho de onde garantem muitas vezes seu “pão de cada dia”, seu sustento e de sua família.

É importante ressaltar a importância da escola no processo de evasão também, segundo Fukui (1983) a escola possui sua responsabilidade para além das características individuais dos alunos e de suas famílias, “ao contrário, reflete a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade” (FUKUI, 1983, p. 34).

Os docentes da EJA podem não compreender o seu público, não utilizando estratégias de aprendizagens significativas o que resulta na desmotivação do aluno e reforça a ideia de que mais uma vez, ele não conseguiu entender determinado conteúdo. Por isso diz Bourdieu (1998, p. 56):

A escola não leva em consideração o capital cultural de cada aluno, e que os professores partem da hipótese de que existe, entre o educando e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros.

A falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas, já que no mundo elas não estão separadas e, o adulto, por carregar um conjunto de saberes que adquiriu na prática social, precisa se situar nos conteúdos propostos para cada disciplina (AMARAL; COSTA, 2005).

Além dos motivos anteriores citados, como o abandono para o trabalho, a falta de didática adequada dos docentes e da instituição escolar, também há diversos outros motivos para a evasão da EJA, que acabam se interligando ao contexto educacional. Oliveira e Eiterer (2008, p.5) apresentam abaixo:

...quando o jovem e adulto abandonam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, faltas de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

O aluno precisa de estímulos e algumas vezes não encontra na escola, por isso acaba desistindo por não conseguir prestar atenção nas aulas e nos conteúdos, por ter que lidar com outras responsabilidades fora da instituição.

A esse respeito Freire (1982) esclarece que o ato de estudar necessita de persistência e atenção, o que por sua vez, remete a uma atividade mental que está presente não só na resolução de tarefas de aprendizagem, como também na maior parte das ações sociais.

Existem outros fatores além desses, como exemplo, a diversidade cultural, a diferença de idades entre os alunos, equacionando dificuldades de estabelecerem boas relações, a superação do analfabetismo digital, o cansaço, a formação profissional para atuarem na EJA, pouco tempo para dedicação aos estudos, metodologias utilizadas, comumente inadequadas que acabam por impedir ao aprendizado.

Ainda completa Andrade (2005 *apud* KLEIN, 2011), que os motivos das evasões são, dificuldade de aprendizagem, distância entre a escola e o local onde mora, falta de comprometimento dos gestores escolares com os alunos e a existência de uma lacuna entre o educador e os alunos.

Além disso, o tempo dos jovens e adultos tem para os estudos não os ajudam no desenvolvimento da aprendizagem, por estarem cansados e sem esperanças. Segundo Vasconcelos (2004), a EJA em sua estrutura carece de flexibilidade, pois exigindo horários, frequências, avaliações, acaba por exigir uma dedicação que, às vezes, o aluno não consegue ter, em função da sua estrutura de vida.

É entendido que os discentes da modalidade de educação de jovens e adultos passam por grandes desafios, entre eles os já citados acima, como o acesso, a permanência, os fatores que levam à evasão, os obstáculos da vida particular, a instituição escolar com métodos não adequados entre outros. Mas também é preciso oferecer aspectos positivos da EJA, levando em consideração que uma parte desses jovens consegue se formar e mudar a condição de vida,

procurando novas aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento de um novo emprego no mercado de trabalho.

A EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo primeiro é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercício pleno e consciente dos direitos da cidadania. A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação continuada de jovens e adultos, deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 27).

A EJA e sua proposta de educação vão além de um auxílio social, ela objetiva ações que alcance novas dimensões, as quais propiciem à formação integral do ser, por isso o estudante passa a ter um novo horizonte e ver novas oportunidades ao estudar e garantir seus direitos.

3. METODOLOGIA

A metodologia usada na presente pesquisa foi inicialmente a pesquisa bibliográfica com documentação indireta em fontes secundárias, como a utilização de livros, artigos e notícias científicas, onde segundo Fonseca (2002, p. 32), significa “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183) a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros” entre outros. Possui como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Por meio da revisão de literatura foi possível apresentar um breve histórico da EJA e os desafios enfrentados por professores da EJA, apresentados em resultados.

Também foi realizada à pesquisa documental, Severino salienta que esta é compreendida pela leitura e análise investigativa “não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. (2007, p. 122). A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa se pauta em bibliográfica e documental e assim, não há necessidade de ser aprovada pelo comitê de ética da instituição, sendo solicitada apenas a Carta de dispensa de apresentação ao CEP ou CEUA, conforme **anexo A**.

Nessa pesquisa há o uso da abordagem qualitativa, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (VIERA; ZOUAIN, 2006; BARDIN, 2011). Deste modo, não é apenas a “pesquisa não quantitativa”, tendo desenvolvido sua própria identidade. Assim, visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da análise de experiências individuais e grupais, exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, assim como da investigação de documentos (textos,

imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências e integrações (FLICK, 2009).

Como apontam Kaplan e Duchon (1988), a abordagem qualitativa utiliza os próprios dados adquiridos para propor e resolver as questões de pesquisa. Para tal, os dados obtidos com a aplicação dos questionários na próxima etapa da pesquisa serão fragmentados em unidades menores, reagrupados em categorias relacionadas, de maneira a compor temas, categorias, padrões e conceitos de análise (BRADLEY, 1993).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 COMPREENDENDO OS DESAFIOS DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BAURU

Para compreender os desafios de professores e alunos da EJA é importante lembrar que muitos foram os caminhos percorridos para a garantia do direito a educação.

Embora o Brasil tenha intensificado as diretrizes que defendem a concessão de ensino para todos; uma boa parte da população ainda carece desse privilégio.

Em 07 de março de 2018 foi sancionada a Lei nº 13.632, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 e inclui como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro o direito à educação e aprendizagem ao longo da vida.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632/2018) (BRASIL, 1996).

Um sujeito que reinicia o estudo está buscando a autoestima, a vontade de viver e trabalhar, a autonomia, a cidadania, a consciência social e interpessoal. A inclusão no contexto escolar, segundo Almeida, simboliza:

[...] um avanço em relação à integração e implica em uma reestruturação do sistema de ensino, que em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino, a escola e as condições de aprendizagem, bem como aos recursos e apoios que poderão possibilitar o sucesso escolar deste público [...] a escola é colocada como mediadora na transformação da sociedade, pois a mesma é uma estrutura organizacional social, que faz parte da sociedade. (ALMEIDA; TARTUCI, 2015, p. 683).

Nesse sentido, o estado tem o dever de oferecer a educação a todos, sendo imprescindível que os municípios ofereçam condições dignas para a reinserção desta parcela da sociedade que não conseguiu concluir os estudos na idade certa.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro)

aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (BRASIL, 1988).

Ao defender que o município é a porta que se abre para os estudos dos seus cidadãos, podemos evidenciar que a EJA é fundamental nesse processo educativo, comprometida com o futuro dos jovens e adultos e assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao centralizarmos nossos olhares para o município de Bauru, foram investigadas as dificuldades de acesso, permanência e sucesso dos alunos da EJA, bem como os desafios enfrentados por professores e alunos. Para tanto, foram utilizados documentos, artigos, monografia, dissertações, tese e o site da prefeitura municipal de Bauru.

A Educação de Jovens e Adultos iniciou-se no município de Bauru em 1984, mas foi em 1986 que ocorreu a implantação da Divisão Municipal de EJA, pela lei 2.656 em 25/04/86, por meio de convênio com a Fundação Educar. As salas eram vinculadas a três EMEFs e, posteriormente foram expandindo para outras Unidades Escolares EMEIs, Centros Comunitários, Igrejas, Usina de Asfalto, CRAS ou locais onde tinha a demanda e apresentava uma infraestrutura para realização do trabalho. A partir de 2007 foram construídos os Polos, espaço próprio para a EJA e a partir de 2020 as salas que funcionavam em outros locais foram transferidas para esses Polos e foi ofertado o transporte para os educandos.

Em 1985 foi criada a Comissão Municipal de Educação de Jovens e Adultos, iniciando-se a implantação das primeiras classes de EJA, tendo estagiários como docentes (SANTOS e COUTO, 2012). Neste ano, também foi elaborada a Proposta de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Bauru.

Sobre a criação da Comissão Municipal de Educação de Adultos a professora Marisa detalha:

[...] Seria necessário, portanto, um organismo que coordenasse este novo trabalho, e foi criada a Comissão Municipal de Educação de Adultos. As pessoas que faziam parte tinham uma história de envolvimento político com a educação, inclusive de movimento sindical e com movimento de trabalhadores da educação. Esta Comissão foi a que traçou um plano de Educação de adultos para o município de Bauru (CASÉRIO, 2003, p. 59).

A proposta pretendia ir além do domínio do instrumento básico, enriquecer o conteúdo programático com atividades e práticas mais amplas (SANTOS; COUTO, 2012).

Atualmente a EJA em Bauru, conta com um corpo docente formado por 31 profissionais, sendo vinte e cinco (25) professores regulares, com vinte e um nas salas normais e quatro (4) nas salas de recurso, além da coordenadora e os demais substitutos. A equipe escolar que atende a EJA conta com o seguinte organograma: diretor da divisão; diretores de escola (CEJA); coordenador pedagógico; professores (especialistas e adjuntos); professores do ensino especial; secretários de escola; cuidadores; serventes e merendeira.

O município de Bauru possui 25 salas de EJA, em nove locais da cidade: Jardim Redentor, Mary Dota, Vila São Paulo, Godoy, Petrópolis, Fortunato Rocha Lima, Edson Francisco, Parque das Nações e Vila Vicentina. Esta última é voltada para o atendimento de moradores da entidade e idosos que pertencem ao Centro Dia da Vila Vicentina.

São oferecidas aulas no período matutino (três classes), vespertino (quatro classes) e noturno (18 classes). Os Polos são adequados aos estudantes, com mobiliário condizente ao perfil dos alunos, porém nem sempre foi assim. Embora a literatura aponte uma deficiência em muitos municípios para atender a EJA, em Bauru evidencia-se um esforço e investimento do poder público para essa modalidade de ensino.

Conforme o Plano Municipal de Educação de Bauru (2012, p. 45):

[...] as classes devem funcionar em locais que garantam aos alunos condições adequadas de conforto, tais como mesas e carteiras confortáveis, boa iluminação e ventilação; deve-se assegurar transporte para aqueles que moram em locais mais distantes e alimentação de qualidade, preferencialmente antes do início das aulas [...].

Cabe ressaltar, que as salas ofertadas, no município de Bauru, são multisseriadas, ou seja, numa mesma sala de aula, tem alunos dos diversos anos de ensino, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. A maioria dos estudantes difere entre si quanto a idade, estado civil, nível de instrução, condições financeiras.

A EJA oferece Curso semestral com 100 dias letivos presenciais de 1º ao 5º Termo, equivalente as quatro primeiras séries da Educação Básica aos jovens e adultos, a partir de 15 anos e também participa do processo de inclusão, previsto pela LDBEN, oferecendo vagas aos alunos com deficiências (SANTOS; COUTO, 2012).

A educação de jovens e adultos não deixa de ser uma modalidade de ensino inclusiva, pois oferece as pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular, ou dele foram excluídos, a oportunidade de terminarem sua escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos vem contribuir para a igualdade social numa sociedade onde o código escrito ocupa lugar privilegiado, onde a leitura e a escrita são bens relevantes e o não acesso a eles, [...] impede o atingimento da cidadania plena; vem reparar o direito a escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade do ser humano na sociedade (SCHEIBEL; LEHENBAUER, 2006, p. 69).

Entretanto, para que essa inclusão se efetive, a EJA precisa desenvolver atividades que incentivem as potencialidades dos estudantes, promovendo autonomia, propiciando o aprender a aprender, o mundo do fazer, o conhecer, o agir e o conviver (SCHEIBEL; LEHENBAUER, 2006, p. 68 *apud* OLIVEIRA; LIMA; PINTO, 2012, p. 183). Em outras palavras, a educação de adultos precisa possibilitar aos educandos uma aprendizagem significativa, viabilizando uma participação ativa no mundo letrado ao qual pertencem.

Para tanto, o sucesso no processo de ensino e aprendizagem estão especialmente atrelados à formação do professor e a sua qualificação, o Artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, determina que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB 9394/96).

A formação dos professores deve contemplar ainda o disposto no art. 22 da LDB (1996), o qual afirma que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Assim, como no art. 61 da referida lei, onde afirma que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Portanto, a formação destes professores exige que se cumpram os preceitos legais e que se busquem soluções para os constantes desafios desta modalidade.

Nesse sentido, a sociedade moderna exige uma sólida formação científica, técnica e política do educador para que possa propiciar aos seus estudantes uma formação crítica e consciente. A formação continuada é um processo de melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

Segundo Freire (2002, p. 38), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”, a sociedade está em constante mudança, sendo percebida no contexto escolar. Assim, a preparação e a formação do professor tornam-se essenciais para acompanhar as mudanças e as transformações sociais, políticas e econômicas. De acordo com as DCN's da EJA:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56).

É notória que a formação de professores contribui significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos da modalidade em destaque.

Freire (1999) aponta a necessidade da reflexão crítica do professor sobre a sua atuação no decorrer da sua formação permanente, pois a utilização do próprio termo formação continuada; atualmente difundidas nas literaturas especializadas e documentos oficiais; indica o desenvolvimento do professor na sua carreira docente, possibilitando construir sua independência intelectual.

O professor que vai ministrar aula para jovens e adultos deve ter uma formação sólida a qual oportunize uma maior compreensão sobre as necessidades dos alunos da EJA, para Oliveira:

Deve-se repensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho. Assim sendo, o professor precisa receber uma formação inicial voltada a este campo de ensino, como também, durante sua atuação necessita ter uma formação continuada. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, SCORTGAGNA, 2012, p. 68).

Segundo os autores ainda há necessidade de investimentos na qualificação docente, tanto da formação inicial como a formação ao longo da vida profissional. Ens (2006) complementa:

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 uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (ENS, 2006, p.12-13).

As dificuldades evidenciadas nas pesquisas desenvolvidas sobre EJA são várias, como: infraestrutura, salas heterogêneas, processo de ensino-aprendizagem, falta de material específico para a EJA, alunos trabalhadores, faixa etária, evasão escolar, doenças, entre outros

A literatura aponta que a deficiência na infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente o desempenho dos alunos (SATYRO e SOARES 2007, p.07).

Três estudos (WIEBUSCH, 2011; HORNICK, 2012; THIBES, 2012) relacionaram a infraestrutura escolar como fator preponderante (contribuiu) para que as escolas analisadas estivessem entre aquelas com melhor desempenho.

Além da infraestrutura há dificuldades quanto às classes multisseriadas, níveis diferenciados de aprendizagem, trabalho praticamente individualizado, atrasos na chegada do aluno, merenda, alunos com algum tipo de deficiência.

Segundo uma pesquisa realizada por Longo e Toledo-Pinto (2021), no município de Bauru com professores e gestores, as dificuldades se apresentam

também na concentração dos estudantes, que possuem problemas sociais, emocionais e de saúde, baixa-estima, ausência nas aulas, salas multisseriadas, faixa etária e evasão escolar.

Com relação à diferença de faixa etária dos estudantes da EJA, Carrano (2008, p.153-154) explica que:

[...] a heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença, quase exclusiva, de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a reurbanização de determinadas turmas da educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social.

O professor da EJA possui um grande desafio em sala de aula, saber lidar com a diferença de faixa etária e a própria heterogeneidade sociocultural dos estudantes. Educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo, é compreender a realidade diária de cada aluno e acreditar nas possibilidades e potencialidades.

Oliveira (2007, p. 237) explica:

[...] por mais que se busque associar os alunos em níveis, séries ou turmas por características semelhantes, tais conjuntos sempre serão formados por uma multiplicidade de sujeitos, em si mesmos múltiplos. Nenhum professor lida em uma mesma sala de aula – e todos conhecem bem isso por experiência própria – com um grupo homogêneo de sujeitos, sejam quais forem os mecanismos de ordenação utilizados. Isso significa que, a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade.

Com relação à evasão escolar na EJA, Bauru chega a cerca de 30% dos alunos matriculados e são vários os fatores que contribuem para isso, tais como: trabalho, mudança de horário no trabalho, falta de apoio e incentivo da família, proibição da mulher estudar por parte do cônjuge, necessidades individuais (como cuidar dos netos para os filhos trabalharem), doenças relacionadas à idade ou em algum familiar, cansaço físico, problemas emocionais e sociais, desemprego, transporte, entre outros (LONGO; TOLEDO-PINTO, 2021).

O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda familiar, fazendo com que aumente cada

vez mais o número de adolescentes que deixam cotidianamente as salas de aula (SILVA, 2011). Vários outros motivos para a evasão escolar na EJA foram listados também por Oliveira e Eiterer (2008, p.5):

Quando os jovens e adultos abandonam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, falta de professor, falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Os dados acima corroboram com uma pesquisa realizada pela Universidade do Estado do Pará onde verificou que os principais motivos para a evasão são: a localização da escola, a falta de segurança, a direção escolar, alguns professores, falta de projetos que despertem o interesse dos alunos em continuar, emprego, gravidez e também a própria falta de interesse. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Outra grande dificuldade que se apresenta no cenário atual, se refere ao alto índice de retenção em contraposição ao baixo índice de aprovação. Ao contrário da criança, que tem todas as condições físicas e mentais aptas para a aprendizagem, os adultos e idosos apresentam maior dificuldade devido às preocupações do cotidiano e até mesmo problemas de saúde por conta da idade.

Uma das formas encontradas pelos gestores da EJA do município para mapear as razões da retenção, foi por meio da autoavaliação, que acontece no final de cada semestre, e que ajuda a identificar os pontos a serem revistos junto à equipe gestora e de professores (LONGO; TOLEDO-PINTO, 2021).

Não bastassem todos esses desafios, o contexto atual da pandemia trouxe novos complicadores para a manutenção da educação de jovens e adultos no município de Bauru, e em muitos outros municípios afora. A Covid-19 deflagrou inúmeras barreiras para educandos e educadores, principalmente porque grande parte dos alunos é do grupo de risco (por terem mais de 60 anos ou pelo fato de muitos deles sofrerem de comorbidades).

Na nova configuração da educação, a tecnologia se coloca como ferramenta fundamental na manutenção de aulas e atividades escolares, o que se revelou como outro grande abismo social, os excluídos digitais. Além de muitos não terem acesso, a dificuldade em interagir com as novas tecnologias se apresenta como mais um

problema na efetivação da educação. Geralmente, os alunos da EJA precisam de auxílio de um familiar (filho, neto, outros) para auxiliar na execução das atividades enviadas, e muitos filhos e netos não têm paciência ou tempo disponível, o que gera dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das formas encontradas pelo corpo diretivo da EJA para manter minimamente o atendimento aos estudantes foi por meio do trabalho voluntário de membros da Secretaria de Educação do município. As atividades eram impressas e entregues pela equipe de transporte da Secretaria da Educação. Além disso, os Polos ofereceram plantões aos educandos como forma de mantê-los assistidos pelo Centro (LONGO; TOLEDO-PINTO, 2021).

Segundo a gestora da EJA no município de Bauru, os professores constantemente utilizam recursos tecnológicos para motivar os estudantes nesse contexto de pandemia, como: grupos de WhatsApp, vídeo chamada, e em outros casos quando o aluno não tinha o recurso, alguns educadores foram nas residências ou agendaram plantões no pólo próximo a sala de aula, tomando os cuidados do Protocolo de Biossegurança.

O professor procura também saber qual o motivo que leva o aluno a se desinteressar, por exemplo, se é um problema de visão, encaminha para a lista de consultas oftalmológicas, se é um problema em casa ou alguma outra dificuldade, encaminha para a assistente social da Secretaria Municipal (LONGO; TOLEDO-PINTO, 2021).

Além disso, o educador de EJA diariamente busca formas de incentivar o educando, ele sempre se faz presente, no caso da aula presencial, quando o aluno falta, o educador entra em contato, seja pelo telefone ou até mesmo indo a sua residência, perguntando para os colegas de classe se tem alguma informação sobre o aluno.

Diante do exposto, os desafios são grandes por parte dos docentes e gestores da EJA na garantia da permanência dos estudantes, para além do acesso (matrículas), pensando também no sucesso.

Outro aspecto importante para a formação dos jovens e adultos é o currículo, pensando no desenvolvimento de um trabalho de qualidade e que proporcione ao estudante desfrutar e apropriar-se dos conteúdos ministrados.

O currículo da EJA deve

[...] contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identificamos ser acertado para o trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre sujeitos educativos. (VILAR; ANJOS, 2014, p. 2).

No município de Bauru, o currículo da EJA está pautado em três eixos: da Cultura, do Trabalho e do Tempo, estes são desenvolvidos por meio da Prática Pedagógica, têm-se o eixo articulador. O eixo da Cultura diz respeito ao levar em conta a carga cultural de cada aluno, ou seja, permitir a singularidade de cada aluno, já que muitos não são do Estado de São Paulo. A pedagogia utilizada busca valorizar a cultura de todos os alunos, pois existem muitos aspectos distintos e que podem ser ferramentas em sala de aula, bem como compartilhados. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1999) aborda sobre o respeito que o educador deve ter aos saberes do educando.

Assim, o eixo da cultura visa apoiar o resgate e a valorização das diferentes culturas presente nas salas de aula, agregando um valor social as suas origens, de forma que ao compartilhar da sua cultura e conhecer a do outro o ajude a transformar a sua realidade. Para Freire (1980, p.38) “A cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”.

O segundo eixo é o trabalho, considerado o centro das relações humanas que estes sujeitos desenvolveram ao longo de suas vidas e que são responsáveis pelas adaptações e necessidades de sobrevivência. Já o terceiro eixo, é o tempo; este diz respeito ao tempo que se desprende para o seu ensino, pois o tempo do aluno é diferente do tempo da escola; para um aluno da EJA, é necessário que o professor, munido de grande paciência, persistência e força de vontade, esteja disposto a compreender e se desdobrar para entender que o tempo, para este aluno, é fator crucial em sua formação, seu desempenho.

Para associar os três eixos estabelecidos, o currículo trás o eixo articulador, Prática pedagógica, o qual se responsabiliza por auxiliar as atividades práticas, bem como a seleção de todo o conteúdo programático que seja importante para a formação integral do cidadão juntamente com os conhecimentos universais, ler,

escrever, contar e possibilitar a criticidade, a fim de transformar o homem de uma forma integral (LONGO; TOLEDO-PINTO, 2021).

É preciso conceber o currículo como instrumento orientador da ação pedagógica, de modo que expresse fielmente os interesses dos educadores e educandos. Um currículo real, que vá além da formalidade burocrática legal, deve oferecer os conhecimentos necessários para a compreensão histórica da sociedade; usar metodologias que deem voz a todos os envolvidos nesse processo e adotar uma avaliação que encaminhe para a emancipação (MESQUITA, FANTIN, ASBHAR, 2016, p. 238).

Para Vilar e Anjos (2014, p. 4), a elaboração e a reflexão de um currículo para a EJA exigem que seja feita uma análise bastante profunda sobre escola e suas concepções, sobre os alunos que constituem este processo e também as intenções educativas da instituição. Ainda salientam que:

Para a Educação de Jovens e Adultos é fundamental a construção de um currículo que, através de um novo posicionamento docente frente às relações com os sujeitos da aprendizagem e com o conhecimento, esteja alicerçado na cultura dos sujeitos e impulse uma nova postura docente com relação ao aluno, a si mesmo e ao conhecimento. (*Ibid*, p. 10).

Mais especificamente, no site da Prefeitura de Bauru, embora muito completo e rico em informações, não foi encontrado um currículo específico para a educação de jovens e adultos. No entanto, na aba que traz o Plano Municipal de Educação (PME), dois documentos ali disponibilizados apresentam ideias a respeito da EJA, e só um comenta sobre currículo escolar, mas de forma muito abrangente.

Outro fator predominante na pesquisa foi o material utilizado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA. Todos os alunos da EJA recebem bolsa, cadernos, estojo, canetas, lápis, borracha e uniformes, tudo oriundo de verba pública. Porém, não há um único material didático específico para eles. Na cidade de Bauru, para que não haja a infantilização do adulto da EJA, o professor elabora o material para se trabalhar em sala de aula. E este é um ponto importante de estudo, vez que, o aluno que chega para uma sala de aula de jovens e adultos, não pode em hipótese alguma, ser tratado como criança, isso os desmotiva, e também acresce nas justificativas de evasão da turma.

Além de alguns livros didáticos, paradidáticos e e-books (recursos tecnológicos), os professores elaboram materiais específicos para serem

trabalhados com os estudantes da EJA, pois o atendimento é praticante individualizado devido às dificuldades de aprendizagem e por serem multisseriadas as salas.

Segundo Oliveira, Lima e Pinto (2012, p. 191) “a seleção do instrumento metodológico precisa, portanto, ser consciente, porque essa escolha desencadeia uma série de fatores, que serão positivos ou negativos”.

Na EJA, métodos impróprios, abordagem tradicional dos conteúdos, trabalho amparado no senso comum, infantilização do adulto, desvalorização dos conhecimentos prévios dos alunos e falta de relação entre os conhecimentos escolares e as experiências vivenciadas cotidianamente pelos educandos podem acarretar prejuízos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (OLIVEIRA, 2007 *apud* OLIVEIRA; LIMA; PINTO, 2012, p. 191).

A abordagem tradicional dos conteúdos ratifica-se nas salas de aula por meio de ações que veem o aluno como receptor de informações e o docente, juntamente com os livros didáticos, como fontes únicas de conhecimento. Nesse contexto, os alunos devem ouvir atentamente o professor e memorizar os saberes fornecidos por ele, para transcrevê-los nos dias marcados para a avaliação. (OLIVEIRA; LIMA; PINTO, 2012, p. 191-192).

Entendemos que cada estudante de EJA precisa de um apoio diferenciado de acordo com suas dificuldades de aprendizagem, visto isso Marisa Lajolo (2005, p. 8-9) afirma também que:

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado.

Os materiais elaborados, bem como as atividades desenvolvidas seguem o currículo do município de Bauru que está alicerçado na Pedagogia Histórico Crítica (PHC) sistematizada por Saviani e na Psicologia Histórico Cultural, importante conjunto teórico desenvolvido inicialmente por Vigotski, Leontiev e Luria (MESQUITA, FANTIN, ASBHAR, 2016).

O referencial teórico do Currículo Comum da Educação Básica do município de Bauru está pautado na PHC e o CEJA caminha entre esse referencial buscando seu entendimento porque é algo implantado recentemente articulando com a metodologia do trabalho inicial de EJA embasada teoricamente em Paulo Freire.

A PHC (SAVIANI, 2011) é caracterizada por ser uma pedagogia contra-hegemônica que orienta reflexões sobre a formação de professores sob a perspectiva de uma *práxis* transformadora. Dentro desta concepção, a educação não pode ser colocada de forma ingênua, reprodutivista, fragmentada e desconexa. Ao contrário, deve considerar e reconhecer os limites e as possibilidades existentes, ou seja, para que haja a possibilidade de transformação social é necessário que sejam oferecidos instrumentos aos sujeitos por meio da escolarização, de contextos e de história para superação do modelo imposto e para que possam lutar pelas transformações necessárias.

No encontro destas teorias - Pedagogia Histórico Crítica e Psicologia Histórico Cultural - emerge a compreensão de que a educação escolar deve produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens, sendo capaz de orientar o desenvolvimento e reestruturar as funções psicológicas em toda a sua amplitude. Portanto, o currículo do município de Bauru é pautado no

compromisso ético com a emancipação humana e fundamentado na compreensão das relações entre práticas pedagógicas e processos psicológicos que configuram o encontro do sujeito humano com a educação escolar, constitui-se em instrumento da elevação da qualidade do ensino. (MESQUITA, FANTIN, ASBHAR, 2016, p. 18).

Assim, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural se encontram em torno de um objetivo comum: “a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos”. (MESQUITA, FANTIN, ASBHAR, 2016, p. 48).

Nesse exercício político-pedagógico, o professor da EJA precisa ter consciência do seu papel como mediador de conhecimentos e formador de sujeitos autônomos. Levando em conta esse trabalho crítico, reconhecemos na CEJA de Bauru um comprometimento com seus alunos e com um projeto social transformador.

Para complementar essa formação, pensando no eixo cultura, os estudantes da EJA, sempre que possível, participam de projetos como: passeios ao zoológico,

jardim botânico, peças de teatro, exposições, passeio pela Eclusa da cidade de Barra Bonita, entre outros.

Quanto ao modelo de avaliação, a CEJA utiliza instrumentos escritos e também a observação diária dos educandos no desenvolvimento das atividades, bem como o envolvimento destes nas rodas de conversa. Assim, as notas (de 0 a 10) e conceitos são os mecanismos de atribuição de valor usados pelos docentes. Os alunos não são avisados dos dias de prova, como uma estratégia para evitar sentimentos como medo e ansiedade, e até mesmo a ausência dos estudantes na data da avaliação.

A avaliação precisa fugir da norma padrão estipulado pelas escolas de ensino regular, pois foi justamente esse método que fez com que parte desses educandos fossem excluídos do meio escolar, buscar por fim uma estrutura flexível, que consiga respeitar o tempo de aprendizagem de cada indivíduo e também abranger todo o conteúdo pressuposto pelo currículo, buscando garantir que o aluno retorne e permaneça dentro da escola.

Com relação aos desafios na educação de jovens e adultos podemos citar alguns, como por exemplo, horários, locomoção dos alunos até os centros educacionais, alimentação, dentre outros fatores. E ainda para acrescentar, houve a chegada da pandemia, com a implantação do ensino remoto, conforme portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020). Sabe-se que uma boa parte dos estudantes da EJA tem idade avançada, e ou que possuem também dificuldade de acesso e interação com a tecnologia, se comparados aos alunos já alfabetizados e letrados digitalmente.

Para a Unesco, a urgência quanto a criação de políticas públicas que invistam em toda a estrutura necessária para que as aulas ocorram, desde o aspecto tecnológico até reforço na alimentação destes alunos e profissionais, é evidente, e pode gerar impactos que serão sentidos por muitos anos (2020).

Em tempos pandêmicos, no qual o contexto educacional global se encontra marcado por incertezas e ao mesmo tempo, é detentor de grande de foco nas discussões e reflexões de como prosseguir com a educação a partir da suspensão das aulas presenciais (CUNHA; NEVES; COSTA, 2020).

Se, concebemos a educação como fenômeno intimamente relacionado às mudanças históricas da sociedade, e que essas produzem transformações na

natureza humana, na consciência e no comportamento, é necessário sensibilidade por parte do professor para agir conforme as necessidades dos alunos.

Assim, as práticas pedagógicas devem funcionar como instrumentos de trabalho que levem o educando a um lugar melhor, não apenas na conquista do saber formal, como também na construção de seres pensantes e conscientes.

Ao abordar as dificuldades e desafios para o acesso, permanência e sucesso de estudantes de EJA, não há como não pensar nas políticas direcionadas à educação, que precisam necessariamente estar em consonância com a função nuclear da escola, que é a aprendizagem dos alunos. Ao longo destes 50 anos de história da EJA no Brasil, as experiências acumuladas nos permitem apontar possibilidades. Entretanto, a concretização depende das lutas políticas e pedagógicas, comprometidas com a consolidação e ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores. O incentivo às políticas de EJA demanda a indução do Poder Público, como também a articulação com outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia da educação de jovens e adultos é marcada por lutas, avanços retrocessos e vem sendo reparada desde a catequização dos indígenas até os dias de hoje, século XXI.

O Brasil é marcado por desigualdade social, cultural e econômica, situação que se reflete no desenvolvimento educacional do país, evidenciando o baixo nível de escolaridade e o alto índice de analfabetismo da população brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos requer um cuidado especial, pois é uma modalidade de ensino, que transcorre todos os níveis da educação básica do país, destinando-se a jovens e adultos que não deram continuidade a seus estudos no período regular e àqueles que não tiveram acesso a educação na idade apropriada.

É evidente que a educação nunca foi tratada como prioridade no Brasil, especialmente a designada ao público de jovens e adultos, pelo contrário esta foi marcada por uma forma de assistência e ajuda, como uma forma de suprir o que os alunos não tiveram acesso quando estavam no período adequado.

Foram instituídas ao decorrer do processo, diversas leis, movimentos, planos, pareceres, projetos e realizados inúmeros congressos para discutir e encontrar caminhos para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, o contexto histórico foi marcado por contradições inerentes à própria organização societária, envolvendo alunos, professores e toda a educação.

A literatura e os resultados da pesquisa com os professores retrataram as dificuldades na prática pedagógica dos educadores da EJA, como: heterogeneidade das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa-estima dos educandos, entre outras.

Podemos citar também como principal dificuldade presente na educação de Jovens e Adultos a formação inicial deficiente dos professores, com poucas disciplinas na matriz curricular dos cursos, além de especializações na área, o que acaba refletindo na prática pedagógica dos mesmos. E para suprir essa deficiência a formação continuada torna-se imprescindível na capacitação em serviço destes profissionais da EJA. Portanto, a formação de professores para a EJA é indispensável para uma educação de qualidade, pois permite que o educador seja capaz de elaborar práticas que favoreçam o aprendizado, mostrando aos alunos a

importância de concluir seus estudos, tornando-os cidadãos críticos, atuantes e participativos.

Entretanto, torna-se indispensável que o professor repense suas práticas, buscando caminhos para melhorar e oferecer uma educação de qualidade, garantindo o acesso a todos, sem distinção, pois todos possuem o direito a uma educação que permita atuar de maneira crítica e transformar a sociedade e o mundo à sua volta.

Assim, as práticas pedagógicas devem funcionar como instrumentos de trabalho que levem o educando a um lugar melhor, não apenas na conquista do saber formal, como também na construção de seres pensantes e conscientes. Tendo em vista a heterogeneidade da sala de aula e as características individuais de cada aluno, é preciso estar atento para que o “apego” às abordagens não seja rígido, estático, tampouco imutável, mas que dêem conta dos problemas cotidianos acompanhando as mudanças sociais e voltem o olhar para o aluno.

Como diz Paulo Freire, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, implica escolher calar-se ou se colocar diante das injustiças contra a ideologia dominante.

As dificuldades se estendem aos alunos da EJA, como a falta de apoio dos familiares, o preconceito social e a situação socioeconômica. Muitos trabalham, tem uma família para tomar conta, o que resulta na evasão escolar. Além de problemas emocionais, doenças por conta da idade, proibição da mulher estudar por parte do cônjuge, necessidades individuais (como cuidar dos netos para os filhos, cansaço físico, desemprego, transporte, entre outros).

A pesquisa no município de Bauru demonstra seu compromisso com os três princípios que norteiam a EJA, a educação como direito público subjetivo; educação como direito de todos e educação permanente. Em termos de Políticas Públicas, foi observado ações de desenvolvimento capazes de incidir diretamente nos problemas da comunidade local, visto que a promoção do ensino se estende por vários bairros da cidade, com estrutura própria e autônoma, ainda que haja a necessidade constante de avanços em termos estruturais e pedagógicos.

O currículo do município de Bauru está alicerçado na Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e na Psicologia Histórico Cultural. E trabalha pautado em três eixos: da Cultura, do Trabalho e do Tempo, estes são desenvolvidos por meio da Prática

Pedagógica, o eixo articulador com o objetivo de formar um cidadão, apto à construção de novos tempos.

Os desafios e as possibilidades apresentadas não se findam, mas suscitam reflexões, análises e a continuidade de pesquisas na área para a promoção de um ensino de qualidade, pensando em uma formação libertadora, transformadora e crítica na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

AJALA, M. C. **Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena - PR.** Medianeira/PR, 2011 (Monografia de especialização).

ALMEIDA, R. V. M.; TARTUCI, D. Uma perspectiva histórica da deficiência intelectual: da exclusão total à inclusão. In: **III EHECO- Catalão**, 2015, Catalão-GO. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente, 2015. p. 674.

ALVES, F.L; MORALES, M. L. **O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: uma intervenção pedagógica.** UNIOESTE, Colégio Estadual Senador Teotônio Vilela – EFMP, do Núcleo Regional de Educação de Assis Chateaubriand – PR. 2016.

AMARAL, L. A.; COSTA, L. R.. **Causas e Consequências da Evasão Escolar no Ensino de Jovens e Adultos na Escola Municipal “Ezequiel Alves dos Ramos” –** Tailândia/PA. 2005.

ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARAGUAIA, M. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>. Acesso em: 22 dez de 2020.

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

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-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.22-23.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.

BARBOZA, R.; ANDRE, E. L. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **A Revista Científica Eletrônica do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Garça, Revista. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAURU. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/website_pme/arquivos/13.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BINS, K.; GENRO, L. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. 60 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pucrs, Brasil., Porto Alegre, 2007. Cap. 6.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e a cultura. Aparecida Joly Gouveia (trad.). In: M. Nogueira e A. Catani (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB n.11/2000 – Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em: 05 mai 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**, em Cursos de Nível Superior. Brasília: Maio, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf. Acesso em 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid 19. 2020b. Disponível em: <https://epge.fgv.br/files/default/portaria-no-343-de-17-de-marco-de-2020.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)**. PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Camila/Downloads/vol1ejaelt.pdf> Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**. Brasília, MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Trabalhando com a observação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf. Acesso em 28 de fev de 2021.

CARRANO, P. J. R. **Identidades juvenis e escola**. In: UNESCO. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?** UTP: Outubro de 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569-Res.pdf> Acesso em 10 mar. 2021.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru: Edusc, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

CUNHA, A. S.; NEVES, J. A. V.; COSTA, N. M. V. A EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, v.9, n. 1, mar 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/10026>. Acesso em: 24 mai. 2021.

DAMAZIO, M. S; SILVA, F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, 2008.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem** - a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo; Atlas, 2002.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

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.

FERNANDES, A. P. C. dos S.; OLIVEIRA, I. da S. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 79–94, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990>>. Acesso em: 13 maio 2021.

FERRARO, A. R. Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial: Lei Saraiva – 18811. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 181-206, out./dez. 2013. Editora UFPR.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. Biblioteca básica da história da educação brasileira.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FRANCO, M. G. **Inclusão Digital: Uma proposta na alfabetização de jovens e adultos**, IX Workshop de Informática na Escola. WIE – 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**, 7^o. Ed, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). **Pedagogia do oprimido**, 17^o. Ed, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUKUI (In: BRANDÃO, Zaia et. al.). O Estado da Arte da Pesquisa e Repetência no Ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas**, 1983.

GADOTTI, M. **Saber aprender**: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetizar e Politizar**: Angicos, 50 anos depois. Revista de Informação do Seminário – RISA, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013.

GAGNO, R. R. e PORTELA, M. S. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos**: Perspectiva de Prática Discente. São Paulo, 2003.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GUEDES, L. F. **A leitura no universo educacional de jovens e adultos**. In: congresso de leitura do Brasil-Cole. Campinas, SP. Anais 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009.

GUIDELLI, R. C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acerto. Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE mede o problema nacional da evasão escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: analfabetismo. Brasília, 2018.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.

KLEIN; F. **Motivos do abandono escolar na educação de jovens e adultos**: estudo de caso escola do Paraná, 14 de jan de 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005. 109 p.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas S/A. São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20. ed. SP: Loyola, 2005. Didática-velhos e novos temas - edição do autor- Maio 2002- Disponível no endereço eletrônico. Acesso em 26 fev.2021.

LONGO, C. I; PINTO, E. A. T. **Os desafios enfrentados por professores e alunos da EJA: acesso, permanência e sucesso**. Monografia. f. 98. Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO). Bauru. 2021.

LOPEZ, J. S. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loyola, 2002.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos teórico-metodológicos. 14 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed.rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MACHADO, M. M. Formação de Professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 08 de mar 2021.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. **Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2012, Águas de Lindóia, SP: Abep, 2012.

MENEGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1989

MENEZES, J. M. F. **Memórias e registros da escola e da não-escola.** In: SOUZA, E. C de.; MIGNOT, A. C. V (Org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. (Org.). **Currículo Comum: Ensino Fundamental de Bauru.** 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MOREIRA, A. F; FERREIRA, L. A. G. Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA. **Ciênc. educ.** 2011, vol.17, n.3, pp.603-624.

NEVES, K. L. de S.; MARTINS, K. S. B. S. Evasão e permanência dos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no contexto escolar de parintins-amazonas: desafios e perspectivas. **Anais.** IV Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação (SIRSSE) e VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). **Educere**, 2017. p.5417-5432.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ e Soc.** Vol. 23 nº. 78 Campinas. Apr. 2002.

NOSELLA, P. **A Educação e o Mundo do Trabalho: da Sociedade Industrial à Sociedade Pós-Industrial.** In: STEPHANOU, Maria (Org.), BASTOS, Maria (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão Professor. Porto. Porto Editora. p.13-34, 1995.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores:** In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNCIATO, C. N. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Inclusão digital:** Uma experiência com alunos da EJA. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17949650-Inclusao-digital-uma-experiencia-com-alunos-da-eja.html>. Acesso em: 19 maio 2020.

OLIVEIRA, I. B de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar.** Editora UFPR. Curitiba: n.29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

OLIVEIRA, A. B. T.; LIMA, M. B.; PINTO, E. A. T. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa. **Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181-204, 2012.

OLIVEIRA, P. C. S de. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Faculdade de educação UFMG, 2012, p.05. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.pdf>: acesso em jan de 2021. Acesso em: 10 de mar de 2021.

OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. **“Evasão” Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA**. In: SENEPT – Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica. 1., 2008. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET MG, 2008, p. 1-7.

OLIVEIRA, R. C. S.; OLIVEIRA, F.; SCORTEGAGNA, P. **Inclusão, empoderamento e políticas educacionais: a educação ao idoso em processo de construção**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Maringá, 2012.

OLIVEIRA, R. C., SCORTEGAGNA, A. P. **Fundamentos Teórico-metodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa-PR. 2011, 122 p. Disponível em: www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202. Acesso em: 19 fev. 2021.

PAIM, M. C. C. Fatores motivacionais e desempenho no futebol. **Revista de Educação Física/UEM**. v.12, n.2, p.73-79, 2001.

PAIVA, C. L. C. **Material didático na educação de jovens e adultos: avaliação dos mediadores de leitura do município de conde-pb**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PILLETI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: Uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. In: Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16.

RIBAS, P. Ensino Fundamental. **Revista Educação**. 2014. Edição 205. Disponível em: Acesso em: 19 Abr. 2016.

RUMMERT, S. M. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.02, p. 303-322, jul./dez. 2005.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: A permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SACHETTI, V. A. R. (1992). **A arte de ensinar**: Um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, jul/dez. 2009.

SANTOS, J. C dos. **Processos Participativos na Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2003.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, F. A. M; COUTO, M. A. Gestão escolar e projeto político pedagógico do Centro Educacional de jovens e adultos (CEJA) – Bauru/SP. **Revista Paulista de Educação**, V.1, n. 1, 2012, p. 85.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, D. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: Marsiglia, A. C. G. *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.197-225.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1991.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Teoria e prática. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. (Org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2002.

SILVA, M. R. **Causas e Consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida** – Bananeiras/PB. CEGPM Virtual. João Pessoa, 2011.

SILVA, A. D. O. **Projetos e Estratégias para o Ensino da EJA.** In. EJA e Paulo Freire. FGF. POSEAD. Brasília, 2010.

SIMÕES, A. M; EITERER C. L. **A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard.** In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio. **Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLIGO, R. **Dez questões a considerar,** 2010. Disponível em: <http://www.ocesc.org.br/cooperjovem/arquivos/leitura.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** 2005. p. 260-273.

TALES, D. A; SOARES, M. P.S.B. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização.** São Luís: **Revista Educação e Emancipação,** 2016.

VASCONCELOS, C. dos S. **Disciplina: constituição da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 15° Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VERHINE, R. E.; MELO, A. M. P. **Causes of school failure: the case of the state of Bahia in Brazil.** **NGO Education and Development Library, Prospects,** v. 18, n. 4, p. 557-568, 1988.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VILAR, J. C.; ANJOS, I. R. S. dos. **Currículo e Práticas Pedagógicas na educação de jovens e adultos.** **Espaço do currículo,** v.7, n.1, p.86-96, Janeiro a Abril de 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/19412/10757>. Acesso em: 01 maio 2021.

WIEBUSCH, E. M. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação.** 2011, 152 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Rev. Bras. Hist. Educ.** vol.19 Maringá, 2019.

ANEXO A - CARTA DE DISPENSA DE APRESENTAÇÃO AO CEP OU CEUA

À
COORDENADORIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO
UNISAGRADO

Informo que não é necessária a submissão do projeto de pesquisa intitulado: **Acesso, permanência e sucesso na escolarização de jovens e adultos (EJA): limites e possibilidades**, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ou à Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) já que a mesma utilizará como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental para atingir seu objetivo central: analisar e compreender os desafios enfrentados por professores e alunos da educação de jovens e adultos, considerando o acesso, a permanência e o sucesso no processo de escolarização.

Atenciosamente,

Bauru, 30 de março de 2020.