



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
ELLEN JUCIARA ARAÚJO ALMEIDA DE MELO

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

JOÃO PESSOA – PB
2021

ELLEN JUCIARA ARAÚJO ALMEIDA DE MELO

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Pedagogia da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito para obtenção do
grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Conceição
Gomes de Miranda

JOÃO PESSOA – PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528r Melo, Ellen Juciara de Araujo Almeida de.

Reflexões sobre a prática pedagógica docente na
educação de jovens e adultos / Ellen Juciara de Araujo
Almeida de Melo. - João Pessoa, 2021.

59 f. : il.

Orientação: Maria Conceição Gomes de Miranda.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia)

- UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Planejamento
educacional. 3. Prática pedagógica. I. Miranda, Maria
Conceição Gomes de. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 374.7(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

ELLEN JUCIARA ARAÚJO ALMEIDA DE MELO

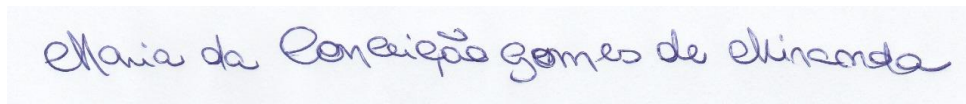
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda

Aprovado em 23/11/2021

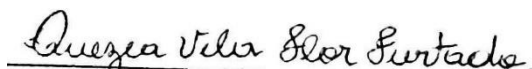
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda
DME/CE/UFPB (Orientadora)



Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça
DME/CE/UFPB (Examinadora)



Profa. Dra. Quêzia Vila Flor Furtado
DME/CE/UFPB (Examinadora)

Dedico este trabalho as premissas de toda minha gratidão a Deus, à minha família, esposo e filha pela compreensão e paciência ao longo do curso e pelo incentivo à realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me mantido em pé com saúde, me protegendo para que nada de mal viesse a acontecer, me acompanhando em todos os dias até o final dessa trajetória.

Aos meus pais José Almeida e Maria Eliane, que me proporcionaram uma boa infância, deram-me uma vida regada de bons momentos, formaram os fundamentos do meu caráter e que sigo como exemplo para toda vida, eles são meu porto seguro, tudo para mim.

Às minhas irmãs Elida Larissa e Juliane Maria, que me proporcionaram momentos de alegria junto delas.

Ao meu esposo Francisco de Assis, pela paciência, ajuda e incentivo a não desistir. Em vários momentos, em casa, pensei em largar tudo por problemas que estava passando durante esse processo e ele estava ali me incentivando e me dando esperanças.

À minha filha, Esther Araújo, onde tinha que dividir meus horários entre estudo, trabalho e brincadeiras com ela.

Agradeço imensamente aos meus amigos que a Universidade me deu e que foram muito importantes para mim nessa caminhada. Maria Claudia, minha irmã de coração, dividimos vários momentos juntas de estudo e café, à Yuliana Lisboa e Roniery Nogueira, amigos queridos. Em especial à Ana Carolina, menina meiga e muito inteligente que me socorria sempre que precisava minha eterna gratidão a vocês.

A todos os professores do departamento que compartilharam generosamente seu conhecimento, contribuindo positivamente para minha formação como pedagoga.

À minha orientadora, Maria da Conceição Gomes de Miranda, exemplo admirável de comprometimento com a educação, que caminhou junto comigo, incentivando-me e guiando-me.

A todos meu muito obrigada e minha eterna gratidão!

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

(Paulo Freire)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ONU – Organização das Nações Unidas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Ano de conclusão-----	35
Gráfico II – Curso de graduação e Pós-graduação-----	36
Gráfico III – Tempo de atuação geral e na EJA-----	38
Gráfico IV – Em qual área era o curso? -----	40
Gráfico V - Descreva sua prática pedagógica em sala de aula-----	41
Gráfico VI – Como vocês planeja suas aulas? -----	44
Gráfico VII – Descreva uma prática pedagógica bem sucedida-----	46

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo central refletir acerca prática pedagógica de professores que atuam em escolas no estado da Paraíba, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esta se constituiu enquanto modalidade educacional, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, e assim tem seus desafios e descasos e, por isso, não deve ser vista apenas como uma educação compensatória. A educação nessa modalidade vai para além da alfabetização tradicional, requer do profissional em sala de aula uma postura crítica, que compreenda a educação como prática de liberdade e compromisso ético e político, contextualizando a realidade dos educandos. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, elegendo como instrumento de coleta de dados, o questionário que foi aplicado virtualmente com professores de EJA, devido à pandemia da Covid-19. E por fim, a técnica de análise de dados adotada foi a de conteúdo (Bardin 1977). Com base nos dados foi possível perceber que os professores que participaram da pesquisa possuem um olhar atento às especificidades da EJA, incluindo em seu planejamento e prática pedagógica as vivências do cotidiano das turmas, para que as aulas não se caracterizem apenas como uma transmissão de conhecimentos, mas que a vida e o conhecimento científico se entrelacem para compreensão e construção da leitura de mundo de forma cidadã e crítica. Assim, este TCC apontou para a importância da formação docente sensível às peculiaridades dessa modalidade de ensino, como forma de emancipar estes sujeitos que, por diversos motivos não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no momento adequado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Planejamento. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work (CBT) aims to reflect on the pedagogical practice of teachers who work schools in the state of Paraíba, in the modality of Youth and Adult Education – EJA. It was constituted in an educational modality, ensured by Law of Guidelines and Bases of Education 9394/1996, and also its challenges and deficiencies and, therefore, should not be seen only as a compensatory education. A necessary education is modality for empty literacy, a critical stance is required in the classroom, which understands education as a practice of freedom and ethical and political commitment, contextualizing the reality of the students. The research carried out was of a qualitative nature, choosing as the instrument for collecting the data, our questionnaire whose application took place online with the EJA teachers', due to the Covid-19 pandemic. Finally, the technique of data adopted was a content analysis (Bardin 1977). Based on the information, it is possible to perceive that the professors who participate in the research have been able to pay attention to the specificities of EJA, including in their planning and pedagogical practice as day-to-day experiences of the students, so that the classrooms are not characterized only as a transmission of knowledge. But that life, and scientific knowledge intertwine for the understanding and construction of a citizen and critical reading of the world. Thus, this CBT points to the importance of teacher training sensitive to the peculiarities of the education modality, as a way to emancipate these individuals who, for various reasons, did not have the opportunity to conclude their studies at the right time.

Keywords: Youth and Adult Education. Planning. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 A História da EJA no Brasil: descasos e desafios	17
2.2 A importância da modalidade - EJA.....	22
2.3 A formação dos professores em Educação de Jovens e Adultos: importância de um olhar diferenciado.....	25
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	31
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
4.1. Quem são e o que dizem os professores que atuam na EJA: Sujeitos da Pesquisa	34
4.2 Sobre a formação acadêmica.....	34
4.3 Prática Pedagógica.....	41
5. Considerações Finais.....	49
REFERÊNCIAS.....	511
APÊNDICES.....	56

1.INTRODUÇÃO

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

O excerto escolhido para abrir este Trabalho de Conclusão de Curso é da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, onde versa no tocante ao direito à educação. Dessa forma, a educação é um direito de todos e o dever do Estado, assim consta na Carta Magna. Em outras palavras, o Estado tem a obrigação de oferecer acesso à educação para todas as pessoas, independente de classe social, raça ou gênero, incluindo pessoas que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir os estudos no período adequado, que é o caso da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Pois a educação é importante para garantir o direito à cidadania, que implica os exercícios dos direitos e deveres individuais. Por isso, se faz necessário uma educação de responsabilidade e que reafirme o compromisso social, pensando em uma perspectiva de educação ao longo da vida.

O parecer da Câmara de Educação Básica - CEB/2000 regulamentou diretrizes curriculares nacionais para a EJA e afirmou que essa modalidade não possui mais a função de suprir as necessidades daqueles que não concluíram a escolaridade no dito tempo certo, e sim a função de reparar, qualificar e equalizar. Dessa forma, a EJA apresenta e enfrenta muitos desafios, principalmente por ser um caminho para diminuir o problema da exclusão social. Então, atualmente não basta alfabetizar na perspectiva de apropriar-se do sistema de leitura escrita alfabética, é necessário também apropriar-se de habilidades que possibilitem a leitura e a escrita de forma adequada, alfabetizando no contexto de letramento, para que não seja uma alfabetização vazia.

Neste sentido, torna-se imprescindível a formação inicial do professor, para que este profissional da educação conheça as especificidades e aprenda a lidar com elas e compreenda a sua importância para a vida dos sujeitos que dela dependem. Pois acredito que a Educação que consegue mudar vidas, no entanto, ela por si só, não basta. É necessário garantir ferramentas de acesso e permanência para estes sujeitos, bem como

uma condição de vida, pois de nada serve existir uma oferta universal, se as pessoas por razões econômicas ou sociais não puderem aproveitar a oportunidade. Não há democracia educacional se não houver democracia econômica e social (HADDAD, 2018).

E então, surgiu a vontade de pesquisar e questionar sobre a prática pedagógica que envolve o planejamento e experiências de formação continuada de professores, abarcando assim a metodologia e a prática em sala de aula da EJA. Me refiro aqui à professores da EJA que atuam em ciclo de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental) bem como, professores de licenciaturas/disciplinas específicas (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Isto posto, o presente estudo teve como **objetivo geral** conhecer a prática pedagógica que envolve o planejamento e experiências de formação continuada, abarcando a metodologia e a prática em sala de aula de professores da EJA. E os objetivos específicos aqui destacados dizem respeito a: apresentar um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos perfazendo sua historicização até chegar à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que a institui como modalidade de educação; conhecer elementos da prática pedagógica de professores da EJA,

O interesse pela temática se deu no componente curricular de Alfabetização de Jovens e Adultos, quando a professora pediu para que cada discente escolhesse uma escola para ir realizar a visita e, conseqüentemente, assistir a uma aula e observar a atuação do professor regente da turma.

Foi a partir dessa observação que tive o interesse de investigar afundo sobre a formação inicial dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Ao término da observação, fiquei preocupada com a aula proposta pela professora naquele dia. A aula era sobre as “famíliazinhas” de caju e bola, em que a docente escrevia no quadro e os alunos iam lendo em voz alta. Percebi que os alunos não estavam gostando, um levantou a mão e disse: “*professora, passe logo a tarefa para a gente fazer*”. Como a média da idade dos alunos da turma era mais de 40 anos, isso acabava por influenciar o entendimento que eles tinham de uma aula, com isso, percebi que eles queriam algo a mais, aprender de uma forma diferente (e até mesmo tradicional) e não da forma infantilizada que a docente estava fazendo.

Na hora do intervalo, sentei-me ao lado de dois alunos e perguntei a eles o que achavam das aulas da professora, eles disseram que as aulas eram para criança, que não gostava muito, me disseram também que estavam interessados na leitura dos textos,

aprender utilizando textos. Teve outro aluno que relatou: “*só venho para a escola para comer mesmo porque a professora não sabe dar aula*”. Ou seja, a partir da fala dos alunos, pude constatar que não era somente eu que achava que a professora estava infantilizando a turma.

O professor deve sempre inovar em sala de aula, principalmente da EJA onde a aula tem que dialogar com a realidade dos educandos, para que incentive o interesse em aprender, pois uma das particularidades dessa modalidade é que são alunos-trabalhadores, ou seja, os estudantes vão para sala de aula depois de um dia cansativo de trabalho. Então, cabe ao Governo através de políticas públicas de educação, promover uma boa formação inicial e continuada ao professor, à gestão da escola a fim de promover uma aprendizagem que respeite esse público e escolha uma metodologia que desperte a curiosidade dos alunos e assim abarque seus conhecimentos em busca do aprender.

É importante destacar identificar que os sujeitos da EJA são “pessoas jovens e adultas que por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de comparecer a serviços educativos regulares” (UNESCO, 2014) e também aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de terminar os estudos no tempo regular. É devido a esses fatores, o profissional que pretende atuar na área deve ter uma metodologia diferenciada das outras modalidades de ensino, bem como uma relação afetiva entre professor/aluno.

Assim, nesse contexto, o educador da EJA deve estar preparado para a diversidade existente na sala de aula, as diferenças de comportamento e das necessidades de jovens e adultos, pois, uma prática usada com um jovem pode não facilitar a aprendizagem de um adulto. Dessa forma, o professor deve ser flexível e saber trabalhar com essas diferenças, por isso é de grande importância que o professor participe efetivamente, inclusive de processos de formação continuada e, assim, busque melhorar cada vez mais sua prática em sala de aula e, claro, que esses processos devem ser oportunizados pelo Governo através da adoção de política pública de formação docente.

Então, a pesquisa foi feita com professores que atuam na EJA e trabalham na rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, uma vez que é meu local de trabalho. No tocante à metodologia, esta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como etapas, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário *online* que foi respondido por 32 professores e foi aplicado no período de 22 a 26 de fevereiro de 2021. E por fim, a técnica de análise de dados foi a de conteúdo de Bardin (1977). Os caminhos metodológicos, assim como o perfil dos participantes da pesquisa serão descritos mais adiante.

Destarte, este TCC está organizado da seguinte forma: este **primeiro capítulo** introdutório, onde apresento o panorama geral da pesquisa; o **segundo capítulo** que trata da fundamentação teórica e os caminhos que a Educação de Jovens e Adultos percorreu para chegar nos dias atuais; o **terceiro capítulo** que delinea os caminhos metodológicos; o **quarto capítulo** que apresento os dados encontrados e análises a partir do referencial teórico utilizado; por fim, as **considerações finais**.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em três partes que se complementam. Na primeira, disserto acerca da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. No segundo ponto, discorro sobre a importância da EJA e, por fim, na terceira parte, comento a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino.

A partir desta base, elencaremos as discussões e autores para situar o objeto de estudo em questão que trata das contribuições da formação inicial do professor para a metodologia e prática em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 A História da EJA no Brasil: descasos e desafios

A Educação de Jovens e Adultos como política pública é recente no Brasil, mesmo que já tivesse uma educação voltada para adultos na época do Brasil colônia – no entanto, nesse período, a alfabetização era doutrinária através dos jesuítas, ou seja, tinha caráter religioso (PORCARO, 2004).

Com as reformas pombalinas, entre elas, a educacional (1772) que retiraram a educação do comando dos jesuítas quando o Marquês de Pombal os expulsou e das colônias portuguesas, a medida adotada foi colocá-la (a educação) sob a responsabilidade do Estado. Sendo assim, a educação passou a ser destinada somente à classe abastada, pois Portugal acreditava que os jesuítas estavam atrasando o pensamento iluminista que estava sendo difundido por toda a Europa (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006), e assim, travava também a reforma do ensino primário, que visava a organização pedagógica da escola e a definição deste e sua universalização (SOUZA, 2000).

Com a primeira Constituição Brasileira de 25 de março de 1824, foi outorgada após a proclamação da independência, no seu artigo 179 diz que “a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”, mesmo assim nem todos tinham acesso, pois, segundo Haddad e Del Pierro (2000, p.109) apenas “[...] uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” e a educação era interpretada somente como direito da criança. Desta forma, segundo os autores, ao final do período imperial, 82% da população era analfabeta.

Considerando essas reformas historicamente pontuadas aqui, Soares (2002, p.8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação Popular, é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de ensino.

Então, a fala do autor e todas as argumentações trazidas até aqui só demonstram que, desde o século XIX, vem sendo discutido por intelectuais e políticos acerca da importância de educar toda a população, sem discriminações, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Dessa forma, a EJA começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir do final da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, quando finalmente começa a consolidar um sistema público de educação no país. Pois, nesse período a sociedade passava por transformações, inclusive de modernização no país, através da industrialização.

Em 1940, começou-se a identificar uma alta porcentagem de analfabetismo no país, então o governo começou a se interessar em alfabetizar as pessoas adultas. Porém, deveria ter sido incluído na Constituição Federal de 1934, a frequência obrigatória e o ensino primário integral e gratuito (HADDAD; DEL PIERRO, 2000).

Já com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra terminara e a Organização das Nações Unidas (ONU), alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Onde tudo isso contribuiu para que a educação de adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum.

Em 1947, que se estendeu até 1950, teve um movimento a favor da educação dos adultos, chamado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Esta campanha teve um impacto significativo porque criou uma infraestrutura nos estados e municípios para assistir à população de jovens e adultos (HADDAD; DEL PIERRO,

¹ Foi um movimento influenciado pelos americanos, onde foi compreendido que a Educação é o caminho para a construção de uma sociedade democrática. Diversos intelectuais assinaram um documento que defendem uma Educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Ver mais em: <https://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em março de 2021.

2000). Tal campanha ficou sob a supervisão da Secretaria de Educação de Adultos e após a década de 50, os municípios e estados conservaram os espaços.

Ainda na década de 1940, ocorreu a primeira Campanha de Alfabetização no Brasil, com a finalidade de elevar o nível de escolaridade e consequentemente aumentar o número de alfabetizados no país, pois segundo o mapa do analfabetismo², no Brasil a taxa de pessoas analfabetas na década de 1940 era 56,1%. Nos primeiros anos, sob a direção de Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-as as diversas regiões do país. Em um curto período de tempo foram criadas várias escolas supletivas, onde mobilizaram voluntários e profissionais da educação. Já na década de 1950, iniciativas voltadas para o público das zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década, mas ainda assim a rede de ensino supletivo implantado assumido pelos estados e municípios.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, onde na sua principal função era a de formar indivíduos que agissem como “máquinas”, sem nenhum senso crítico.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas³ de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960.

A prática de alfabetização freiriana se destacou de tudo que estava sendo apresentado para a educação, elegendo a metodologia de trabalho pedagógico, as palavras geradoras, Freire valorizou a cultura dos alunos, através das palavras geradoras, as quais estavam presentes no cotidiano desses sujeitos, possibilitando a leitura de mundo, pois para ele, o objetivo da escola era a ensinar o estudante a "ler o mundo" para assim, ter condições de transformá-lo (FERRARI, 2008).

No entanto, a experiência freiriana não foi valorizada por parte dos governantes, pois a esses importava a formação de mão de obra e não o conhecimento adquirido. Para Freire, a educação deveria corresponder a formação plena do ser humano, denominada

²Mapa do analfabetismo, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em fevereiro de 2020.

³ Segundo Kreutz (1979), alguns dos principais programas foram Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC).

por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

Não é possível atuar a favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reivindicação do mundo, num regime que segue a liberdade de trabalho, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2002, p. 193).

O fim dos anos 1950 e início de 1960 foram marcados por grande mobilização social em torno da Educação de Jovens e Adultos. Neste período, surgiram movimentos sociais como: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular do Recife, Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler (de cunho pedagógico freiriano).

Na Paraíba, em particular, teve a Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR, em meados da década de 1960, com a união da ala progressista da Igreja Católica e o Governo do Estado (LUSTOSA, 2018). Lustosa (2018) explica que na fase inicial, eram concedidas bolsas de estudos para jovens estudantes paraibanos nos cursos na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE e no Movimento de Cultura Popular de Recife. Quando foi oficializada, a CEPLAR tinha como objetivos:

1 - Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2 - Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo; 3 - Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho; 4 - Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada; 5 - Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. (ESTATUTOS DA CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR – CEPLAR *apud* Lustosa, 2018, p. 98)

As campanhas tinham como objetivos reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular que consideravam a pessoa não alfabetizada como produtora de conhecimento.

Dessa forma, com o golpe militar de 1964, houve uma ruptura, ou seja, a EJA, que até então, estava tendo um momento de valorização e reconhecimento das autoridades e intelectuais, foi reprimida, pois na ótica conservadora do regime militar, não era bem

visto ensinar criticamente esses sujeitos da EJA e os demais estudantes de outras modalidades de ensino.

Após o golpe, os programas que visavam a constituição de uma transformação social, foram interrompidos, os materiais apreendidos e as lideranças presas ou exiladas, pois de acordo com Haddad e Del Pierro (2000, p.113) “[...] a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar”. Então, o governo militar criou O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) com objetivo de alfabetizar, restringindo-se a habilidade de ler e escrever. (BRASIL, 1968)

Com os fatos históricos citados acima, podemos avaliar as ações educativas nos dias atuais, através da história da EJA, revendo o que deu certo e o que foi apenas uma tentativa vã. Penso que somos capazes de mudar a situação em que nos encontramos, de transformar a realidade, pois temos a responsabilidade de querer e pensar a partir da educação e refletirmos sobre nossa ação como sujeitos históricos.

A partir da década de 1980, com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal em 1988, os direitos de jovens e adultos à educação foram reconhecidos e, por sua vez o Estado se colocou como responsável por sua oferta (HADDAD; DEL PIERRO, 2000), conforme indicou o Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

No início dos anos de 1980, o Mobral que propunha um modelo de alfabetização funcional (tecnicista e acrítico) foi substituído pelo Projeto Educar da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – ainda em 1985.

Porém, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a fundação foi extinta, e esse fato acabou por surpreender a sociedade civil que dependia dos serviços, dos órgãos públicos e as instituições conveniadas. O que, nas palavras de Haddad e Del Pierro (2000, p.121) foi considerado “um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos”. Então, desde a extinção do Projeto Educar,

a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (HADDAD; DEL PIERRO, 2000, p.121).

Logo, podemos observar que a EJA não teve a devida atenção se comparada aos anos anteriores ao golpe militar. Mesmo na Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 9394 de 1996 tem apenas dois discretos artigos que são: o art: 37 e o art: 38 onde afirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público em oferecê-lo de maneira gratuita na forma de cursos e exames supletivos.

E foi, segundo Leite (2013, p.1) que “a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996”. Então, não podemos negar a importância atribuída a Educação de Jovens Adultos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pois se constituiu como modalidade de Educação a partir da LDB diferente do lugar que ocupou anteriormente através de campanhas, programas e projetos.

Nesse caminho, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA, onde assegura a oferta e estrutura de componentes curriculares e abrange os processos formativos. (BRASIL, 2000). A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 estipulou aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA (BRASIL, 2010). E a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, criada em 2004⁴, e “representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional” (JAKIMIU, 2021, p. 116), que durante o governo do ex presidente Luís Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010, atendeu uma pasta específica da EJA. No entanto, uma das primeiras ações do governo de Jair Messias Bolsonaro foi a exclusão da SECADI, com o foco agora na alfabetização e formar cidadãos para o mercado de trabalho (JAKIMIU, 2021).

2.2 A importância da modalidade EJA

Nunca é demais demarcar a importância da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e é isso que abordarei nesse tópico. Enquanto modalidade e, como mencionado

⁴ A princípio, era somente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No ano de 2011, é acrescentado a temática da “inclusão” e passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (JAKIMIU, 2021).

anteriormente, a EJA atende as etapas de Ensino Fundamental e Médio e tem como objetivo permitir que pessoas jovens, adolescentes e adultas e idosas, que não tiveram oportunidades de frequentar a escola na idade convencional, possam retornar seus estudos.

Ou seja, no Artigo 37 está posto que “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” (BRASIL, 1996, p. 13).

No século XXI, oferecer esta modalidade de ensino requer um pensar novo, acerca de políticas educacionais e de propostas de inclusão desses educandos nas redes estaduais e municipais do nosso país. O que se tem pensado é no ensino alfabetizador, mas, no entanto, não é só alfabetizar, não se pode pensar que só a alfabetização poderá garantir o desenvolvimento social destes educandos. E isso vai muito além de ensinar, passando pelo espaço da sala de aula que também é importante para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA.⁵ Afinal, o professor é o mediador entre o saber prévio, vulgo popular, e o saber teórico desses estudantes (BRASIL, 2006).

De outro lado, ainda percebemos que a formatação e organização da sala de aula revela que as carteiras estão dispostas do modo tradicional, separadas em grupo ou círculo até o olhar docente para esses indivíduos que muitas vezes não respeitam suas histórias de vida, leitura/conhecimento de mundo e suas vozes.

Quando uma pessoa adulta volta ao processo de escolarização ou se inicia nesse processo, há diversos fatores envolvidos, como por exemplo, se preparar para o trabalho, desejo de ter autonomia, de obter sucesso profissional ou conseguir ler mensagens no celular, conseguir andar de ônibus sem depender da ajuda de ninguém.

Por esses motivos, a metodologia para estes alunos, não deve ser desenvolvida utilizando os mesmos métodos para se trabalhar com crianças, como atuava a professora citada no início desse trabalho. A forma como ela trabalhava em sala de aula acaba por desestimular a turma, justamente por escolher métodos indicados para crianças.

Por isso é necessário haver diálogo nas aulas, uma vez que a EJA é composta de sujeitos com diferentes vivências e particularidades, tudo isso deve ser respeitado em sala de aula a fim de evitar evasões. O professor tem que ter um olhar especial para que a sala

⁵ Laffin (2012, p. 213) comenta que ao mudar o termo Ensino para Educação “possibilita a compreensão, de diversos processos formativos voltados para sujeitos jovens e adultos.”

de aula não seja um espaço de apenas produção de conhecimentos, sem reflexão e criticidade, como acontece com a docente na sala de aula que eu observei.

No que se refere aos sujeitos que estão iniciando a vida escolar na fase adulta, é necessário compreender que, embora para a sociedade, este sujeito seja considerado analfabeto, ele possui sua própria leitura de mundo, como aponta Fasheh (2005, p.130):

a pessoa considerada analfabeta pode possuir conhecimento e sabedoria fantásticos, podendo expressar-se de várias e belas formas. Porém, tudo isto é ignorado, frisando-se apenas suas carências. É uma forma bastante efetiva de utilização da linguagem para controlar tanto o que a mente vê como o que não consegue ver.

Dessa maneira, é fundamental que o professor, ao trabalhar neste primeiro ciclo da EJA (alfabetização) entenda que é importante eliminar o analfabetismo e não o analfabeto (FASHEH, 2005). Em outras palavras, que alfabetize o sujeito à luz do conhecimento de mundo que ele traz consigo para as aulas, entendendo que este indivíduo já é completo, e desta forma, a alfabetização não se torna vazia. Para Paulo Freire (2006, p.18), o analfabetismo “[...] não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo”.

Embora a modalidade de EJA seja oferecida gratuitamente e garantida pela legislação, não quer dizer que atenda as exigências específicas do processo de alfabetização, pois a educação é complexa e ainda com muitas dificuldades em relacionar teoria e prática. Essa constatação é presente no cotidiano docente, e um dos fatores indica o que Pimenta e Lima (2006, p.6) já afirmaram que “curso [de formação de professores] não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”.

As autoras, portanto, revelam que se torna indispensável ao fazer docente, o exercício da reflexão sobre a prática, a fim de vencer a visão tecnicista que é atribuída ao professor. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A educação, no seu sentido mais amplo é essencial ao ser humano. Embora a Educação, no Brasil, esteja assegurada enquanto direito na Constituição Federal de 1988, podemos analisar a partir dos dados históricos que ainda há um bom caminho a percorrer para melhorar e valorizar a educação, em especial a EJA, pois como “foi destinada aos

subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora” (VENTURA, 2012, p. 76), esta foi historicamente menos assistida pelos poderes públicos.

Então, acredito que o papel da EJA seja o de possibilitar uma educação crítica para esses sujeitos e que estes compreendam seus direitos e deveres com a conquista que a Educação de Jovens e adultos adquiriu enquanto modalidade educacional e espaço de formação para o trabalho e o exercício da cidadania.

2.3 A formação dos professores em Educação de Jovens e Adultos: importância de um olhar diferenciado

A educação para os jovens e adultos vai muito além de ler e escrever e tem como principal objetivo preparar o educando para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da vida em sociedade, almejando melhor qualidade de vida. Dessa maneira, neste item, irei tratar sobre a importância da formação docente, destacando em primeira mão, a formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Por compreender que a EJA tem suas peculiaridades que devem ser respeitadas e consideradas, o profissional que pretende atuar na área necessita ter a formação adequada, onde ele aprenda a importância que a EJA tem para a sociedade e entenda que é preciso ter um posicionamento político no que refere à defesa dessa modalidade de educação. Machado (2008) explica que a ideia que se tem sobre a EJA enquanto um ensino compensatório precisa ser revisado pois, esta ideia vem da época da ditadura militar, baseado no Mobral e no supletivo. Então, fica um questionamento: como os professores são preparados para atuar nessa modalidade?

Os cursos de Pedagogia, inicialmente, os formandos do curso estavam habilitados para trabalharem majoritariamente como professores dos anos iniciais, mas podendo exercer cargos na gestão, tais como supervisão, direção, coordenação. A partir das experiências com as habilitações, derivaram a ênfase ou habilitação para EJA (MACHADO, 2008).

As mudanças curriculares nos cursos de Pedagogia só ocorreram em 2006, os demais cursos de licenciaturas ainda não possuem essa formação específica (idem). Laffin (2012) comenta que são poucas as instituições que oferecem a formação específica para a EJA, com isso acaba ficando sob responsabilidade das secretarias da educação do

Estado. O parecer CNE/CEB nº 11/2000 aborda como é importante as instituições de ensino superior adotem em seus currículos a formação para a EJA:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. (BRASIL, 2000, p. 58).

Então, corroborando com Machado (2008) quando afirma que a formação ainda não está dialogando com a realidade da Educação de Jovens e Adultos. O parecer aponta que as instituições não podem esquecer a realidade da EJA. No tocante às realidades, Machado (2008, p.165) faz apontamentos interessantes:

Como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença?

São inquietações pertinentes que estão no cotidiano de quem atua na EJA. Pude observar na escola que a professora não tinha uma grande diferença geracional na sala de aula, o que, em tese, facilita o trabalho, pois não precisaria de uma abordagem extra. Nesse caminho, o parecer CNE/CEB nº11/2000 ressalta a necessidade da formação docente para a EJA:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. 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)

Então, como já havia mencionado anteriormente, o parecer destaca a importância do diálogo nas salas de aula, e assim o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de

forma significativa e a educação se tornar emancipatória (MACHADO, 2008). Barcelos e Villani (2006, p. 74) apontam que seria interessante

tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de estágio, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escola.

Para tanto é importante integrar toda a comunidade escolar para que haja propostas de ações conjunta que objetivem o melhor para aquela determinada coletividade. Nesse sentido, é indispensável refletir sobre “a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica” (MACHADO, 2008, p. 168).

No tocante à formação continuada do professor, esta deve oportunizar sua reflexão sobre sua prática, com a elaboração de planos e/ou projetos que possam aprimorar o fazer pedagógico. Jardimino e Araújo (2014, p.171) diz:

É necessário conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica.

Sendo assim, o papel da formação continuada é despertar nos sujeitos docentes a necessidade de conhecer os sujeitos da EJA e para isso, a presença do diálogo em sala de aula será vital, extrapolando inclusive o território dos conteúdos pedagógicos.

Para Tardif (2002, p. 39), o professor é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. O autor atesta que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, sobre os quais discorrerei a seguir.

Segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área, os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresenta em programas escolares e os saberes experienciais correspondem a saberes que os professores desenvolvem

baseados em seus trabalhos cotidianos, todos esses saberes incorporam à experiência individual e coletiva.

Os professores que têm sua formação acadêmica, já possuem alguns conhecimentos para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, mas muitas vezes precisam buscar na formação continuada um complemento para saber conduzir os ensinamentos dentro da complexidade dessa sociedade de conhecimento EJA. Por isso que alfabetizar jovens e adultos é uma ação que exige compromisso, que envolve afetividade, responsabilidade, gosto e prazer em ensinar, alfabetizar, através de metodologias diferenciadas, como, por exemplo, as palavras geradoras.

Sendo assim, consideramos que a formação continuada de professores deve promover a reflexão que provoque e fundamente sua prática educativa em sala de aula. Segundo documento da Unesco (2014, p. 121), o educador é a “pessoa que desenvolve e facilita processos formativos, orientados a esta população [da EJA], seja nos níveis escolarizados ou através de modalidades não formais”. E Tozetto (2017) complementa o pensamento, afirmando que a formação continuada não deve ser considerada uma reciclagem, mas sim “trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional. [...]é importante a formação continuada oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos”. (p. 24542).

Em outras palavras, o educador deve ser considerado em suas múltiplas dimensões, que implica em considerar histórias de vida, de identidade, bem como também a precariedade de sua formação inicial, que pode ter sido de baixa qualidade, fazendo com que na formação continuada o professor revise, explore e/ou procure recuperar o que não foi visto anteriormente e melhore cada vez mais a sua prática em sala de aula.

No entanto, muito se fala sobre a prática pedagógica e quando se aborda esse tema espera-se que o professor use métodos ou técnicas que venham para sanar todas as dificuldades encontradas por ele em sala de aula. Porém, o professor dá um novo significado a sua prática quando emite um novo olhar sobre as inquietações já existentes. Franco (2016) explica que uma prática pedagógica tem que ter intenção, “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos” (p. 536).

Partindo dessa premissa é importante que o docente reflita sobre sua prática, suas experiências, suas dificuldades e também as práticas ou experiências bem-sucedidas. Pimenta (1999, p. 32):

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Então, o professor precisa atentar à sua prática e refletir sobre aquelas que foram bem-sucedidas, considerando o público com o qual esteja trabalhando e respeitar as especificidades de cada grupo. Tanto que Franco (2016, p. 542) afirma que “quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação [...]”. Por isso, o diálogo deve ser priorizado, aproveitando que tem base dos documentos e diretrizes. Também é interessante a exposição de ideias, pontos de vista, para que o aluno garanta e desenvolva o processo de aprendizagem da EJA, pois

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2018, p.83).

Ser educador requer além de muitas outras coisas, trabalhar com amor, acreditar naquilo que se faz e acreditar principalmente nos seus alunos porque eles, mais do que ninguém, são os principais retratos de um bom trabalho docente. Formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, conhecedores do mundo e agentes dele será conseguido através de um trabalho reflexivo e coletivo com os alunos, trabalhando integralmente como seres completos que são. Que se sentirão envolvidos e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, dificultando assim o número tão grande de evasão escolar. Porém, destaco que também é muito importante a valorização do profissional de educação, com bons salários e condições dignas de trabalho.

Para tanto, se faz necessária uma educação emancipatória, onde o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar seu rumo, ou seja, ele se transforma em um sujeito ativo. E como isso seria possível? Acreditando no educando e na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, se empoderar, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas o que acontece na

maioria dos casos, como na escola em que fiz a pesquisa é desconsideração dos conhecimentos prévios dos sujeitos da EJA, utilizando a aplicação de desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende, ou seja, sem nenhum diálogo com a realidade daqueles educandos.

Por isso, reafirmo que de nada adianta assumir uma prática da Educação de Jovens e Adultos onde haja apenas reprodução do que é ensinado em sala de aula no ensino regular, que muitas vezes enfatizam o processo de ensino e aprendizagem.

Os estudantes são protagonistas de suas histórias e o educador deve em sua prática adentrar na realidade de turma e torná-la parte de suas aulas que haja significado no que se aprende. Conforme indicou Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (2018), a atuação docente deveria ser pautada no diálogo político-pedagógico e amorosidade, onde professores e estudantes se baseiem na autonomia e cidadania responsável.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de concretizar o estudo, a opção foi trabalhar com a abordagem qualitativa, que não se preocupa com a representação numérica e sim o aprofundamento do entendimento de um grupo social (SILVEIRA, 2009). Dessa forma, permite uma compreensão mais clara e ampla sobre o objeto de investigação. Segundo Michaliszyn e Tomasini (2005, p.57):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A abordagem qualitativa, ao contrário da quantitativa, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas.

A escolha dessa abordagem também se deu porque a EJA é uma modalidade que tem algumas particularidades, entre elas, um número não muito expressivo de matrículas e um número considerável de abandono escolar, por esses motivos, escolhi esta perspectiva qualitativa, que não quantifica os resultados.

Enquanto etapas de pesquisa, inicialmente realizamos a pesquisa bibliográfica que de acordo com Medeiros (2009, p.36), “[...] consiste no levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar [...], exige pensamento reflexivo e tratamento científico”. Em outras palavras, foi realizada uma revisão da literatura existente sobre a Educação de Jovens e Adultos e formação de professores, a fim de compreender a importância da formação inicial voltada para essa modalidade de ensino que exige um olhar diferenciado sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, selecionamos o instrumento de coleta de dados que foi o questionário. A referida coleta aconteceu por meio da aplicação de questionário online⁶ utilizando o *Google Forms*⁷ com professores que atuam na EJA na rede de ensino estadual da Paraíba.

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões [...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses etc”. E como toda ferramenta de pesquisa, apresenta vantagens e desvantagens.

Entre as vantagens estão a facilidade de atingir um maior número de pessoas e a garantia do anonimato. Já a desvantagem é a limitação do número de perguntas, pois um questionário extenso corre o risco de não ser respondido (GIL, 2008).

O primeiro contato com os sujeitos se deu por meio de aplicativo de mensagens *WhatsApp*.⁸ Em virtude de fazer parte de um grupo de gestores foi possível fazer contato com cada um, no particular, pedindo para que perguntassem aos professores que atuavam na EJA se havia interesse em participar da pesquisa, caso a resposta fosse positiva, seria encaminhado um e-mail com o link para o questionário.

É válido destacar que esta pesquisa só foi possível executar graças a internet, dessa maneira, nos dias atuais, considera-se um desafio fazer pesquisa em educação através do uso de internet, tendo que garimpar participantes para o estudo. Ou seja, é importante fazer pesquisa e considerar a internet como objeto, local e/ou instrumento de pesquisa (FELIX, 2012).

O questionário aplicado⁹ contou com vinte perguntas (abertas, fechadas ou dependentes). Das vinte perguntas feitas, doze foram abertas, isto é, os participantes

⁶ Desde março de 2020, estamos (sobre)vivendo a pandemia do Novo Coronavírus (COVID19) e, por causa disso, as aulas presenciais foram suspensas e passou a adotar o modelo remoto, visto que a pandemia se encontra em seu pior momento devido à falta de coordenação do governo federal nas ações de gestão. Sendo assim, as pesquisas de forma geral, e entre elas, a pesquisa social necessitou realizar adaptações para o modelo *online* na aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos sujeitos de pesquisa. Ver mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-02/redes-publicas-de-ensino-definem-calendario-e-modelo-de-aulas-em-2021>. Acesso em março de 2021.

⁷ É um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google, para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

⁸ É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, é possível enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

⁹ O questionário consta no apêndice.

ficaram livres para escrever; seis foram fechados, ou seja, os participantes tiveram que escolher entre as alternativas propostas e duas eram dependentes, estando ligada à questão anterior.

Participaram do estudo 32 professores, os quais responderam ao questionário. Além das perguntas que os identificam (nome, local de trabalho), também tiveram perguntas relacionadas à formação (graduação e pós-graduação); forma de ingresso na rede (concurso ou contrato); tempo que leciona na modalidade; tempo de trabalho na unidade escolar; se já participou ou não de cursos de formação continuada; se a resposta à pergunta anterior fosse negativa, explicar o porquê não ter participado da formação; cursos de formação que já fizeram; áreas relacionadas aos cursos de formação.

Abordamos ainda questões em relação à prática docente (descrição da prática pedagógica); o planejamento das aulas; e, por fim, relato de uma prática pedagógica bem-sucedida em sala de aula.

Para organizar os dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que conforme explica Bardin (1977) requer a categorização a pré análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A autora ainda explica que

O processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer actividade científica. A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 1977, p. 119).

Isto posto, os primeiros passos – pré-análise - foram a da escolha do material a ser analisado, ou seja, quais questões seriam escolhidas. O que, nas palavras da autora: “a pré-análise tem por objetivo a organização” (BARDIN, 1977, p. 95). Então, após a primeira etapa de organização, veio a exploração do material, que consiste na decodificação e separação das respostas encontradas para seguir para o tratamento dos resultados.

Então, a seguir apresentaremos o capítulo de análises e discussão sobre os resultados da pesquisa, trazendo à luz o diálogo com autores e teóricos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os dados coletados a partir da pesquisa de campo, em que utilizamos o questionário, bem como sua análise e discussões, obtidas à luz dos autores destacados ao longo deste trabalho e outros.

4.1. Quem são e o que dizem os professores que atuam na EJA: Sujeitos da Pesquisa

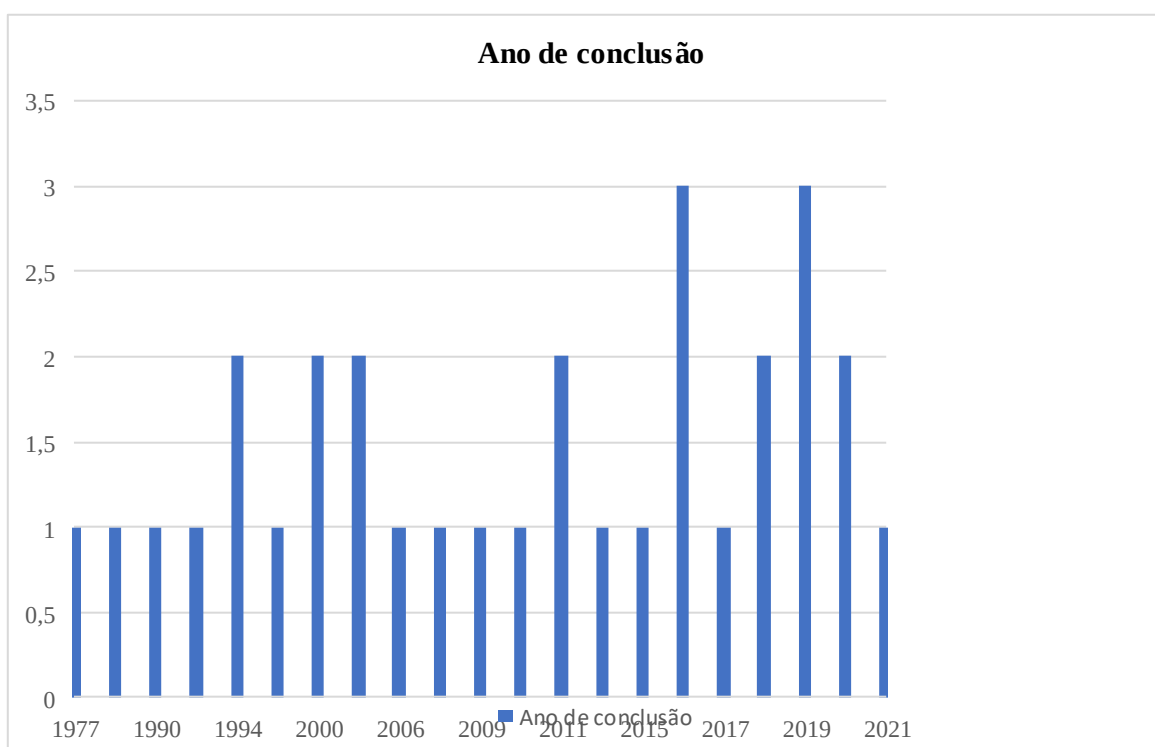
Ao total, 32 professores responderam ao questionário, destes 18 são homens e 14 mulheres. Do total de docentes, 22 entraram na rede pública de ensino por meio de contrato e 10, através de concurso. Embora a pedagogia seja considerada uma área feminina, pois entende-se o “magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor” (LOURO, 1997, p.104) isto é, o ato de cuidar e educar ainda são compreendidos como tarefa das mulheres. Porém, no caso da EJA, considerando os dados obtidos no questionário, essa imagem da feminização ¹⁰do magistério mostrou-se diferente. Cabe destacar que para lecionar nessa modalidade, não é necessário ter a formação em Pedagogia, pode também ser outra licenciatura com aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos. Estes dados serão melhores tratados no decorrer deste capítulo de análise.

4.2 Sobre a formação acadêmica

Neste tópico, os professores responderam perguntas relacionadas à sua formação (curso de graduação) e o ano de conclusão, pós-graduação (se possuem ou não) e em qual área e há quanto tempo lecionam na Educação de Jovens e Adultos, e, por fim, se participaram ou não de algum curso de formação continuada e em qual área foi realizada.

¹⁰ É válido destacar que essa diversidade se encontra apenas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os anos iniciais e a educação infantil ainda permanecem majoritariamente feminina, inclusive com estudantes no curso de Pedagogia.

Gráfico I – Ano de conclusão



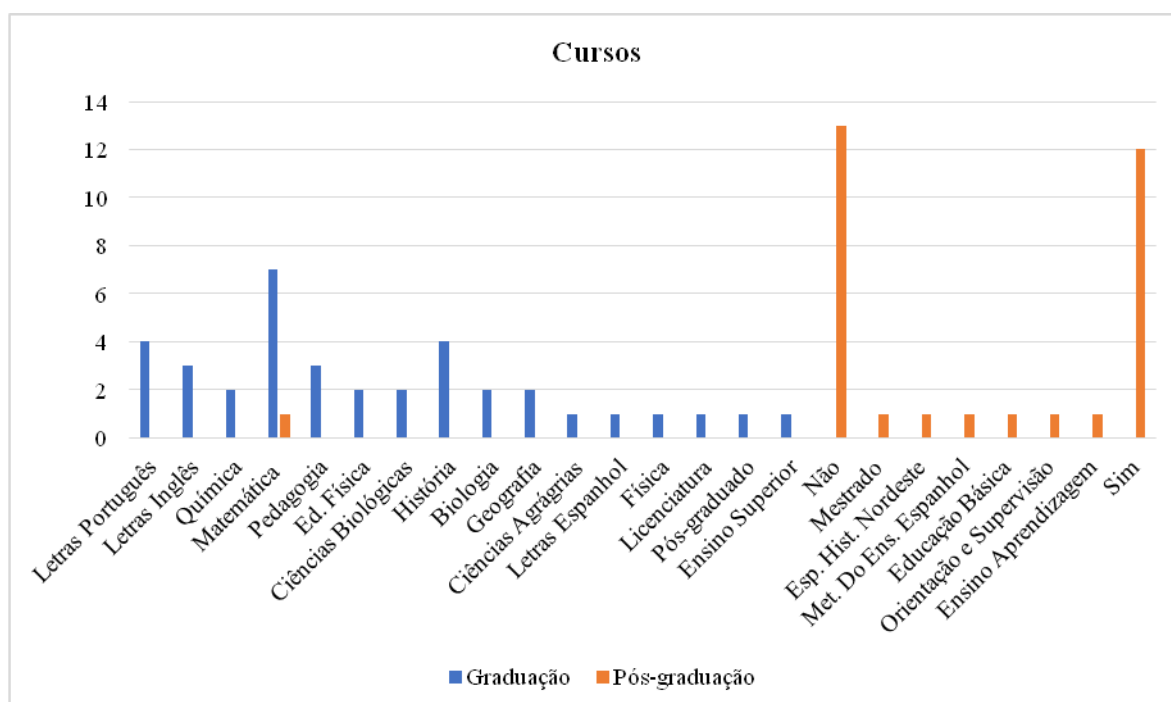
Podemos perceber pelo gráfico acima que nove professores se formaram há mais de vinte anos, considerando o recorte temporal de 1977 até 2000. No entanto, a maioria dos professores concluíram seus cursos após os anos 2000.

Percebe-se que ao somar todos os resultados, não dá o total de 32 professores, isso porque teve docente que, segundo preencheu no questionário, se graduou em dois cursos diferentes no mesmo ano e dois professores não responderam adequadamente à pergunta, sendo as respostas obtidas “*não tenho*”¹¹ e “*licenciatura em biologia*”. Também há um erro de digitação no caso do professor que afirmou ter se formado em 2021, contanto, não cabe afirmar se o ano de conclusão foi realmente 2011 ou outro ano.

No gráfico II tratamos de apresentar os cursos de graduação e pós-graduação caso, algum/a professor/a tenha participado deste último. A intenção desta pergunta foi averiguar se estes possuem formação em Pedagogia e Pós Graduação *Lato e/ou Stricto Sensu*. As respostas obtidas foram:

¹¹ As falas ou respostas dos professores pesquisados estarão em itálico para diferenciar das citações de outros autores.

Gráfico II – Curso de graduação e Pós-graduação



Como podemos observar, dos 32 professores que responderam ao questionário, 7 (sete) deles são formados em Matemática, 4 (quatro) em Letras Português e 4 (quatro) História e 3 (três) em Pedagogia, 3 (três) Letras Inglês. Novamente, se somarmos o total de respostas, o resultado ultrapassa o total de professores, pois muitos deles possuem mais de uma graduação.

Portanto, como foi mencionado anteriormente, não é preciso ser pedagogo para atuar na EJA. E Ventura (2012, p. 74) ainda afirma que “raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos”.

13 (treze) professores afirmaram que ainda não possuem uma pós-graduação, dois professores responderam que “*ainda não tenho*”, o que indica um desejo de continuar estudando. Apenas 5 (cinco) professores afirmaram ter uma pós-graduação, seja mestrado ou uma especialização, o professor que indicou ter mestrado, não informou a área, apenas o ano de término, 2019; o docente que possui uma especialização em História do Nordeste, concluiu o curso em 1997. Já os que possuem pós em Ensino Aprendizagem e Educação Básica, concluíram em 2009 e 2011, respectivamente. Os dois docentes que possuem os cursos de Orientação e Supervisão e Metodologia de Ensino Espanhol não informaram o ano de conclusão. E 12 (doze) professores apenas responderam o ano que concluíram seus cursos.

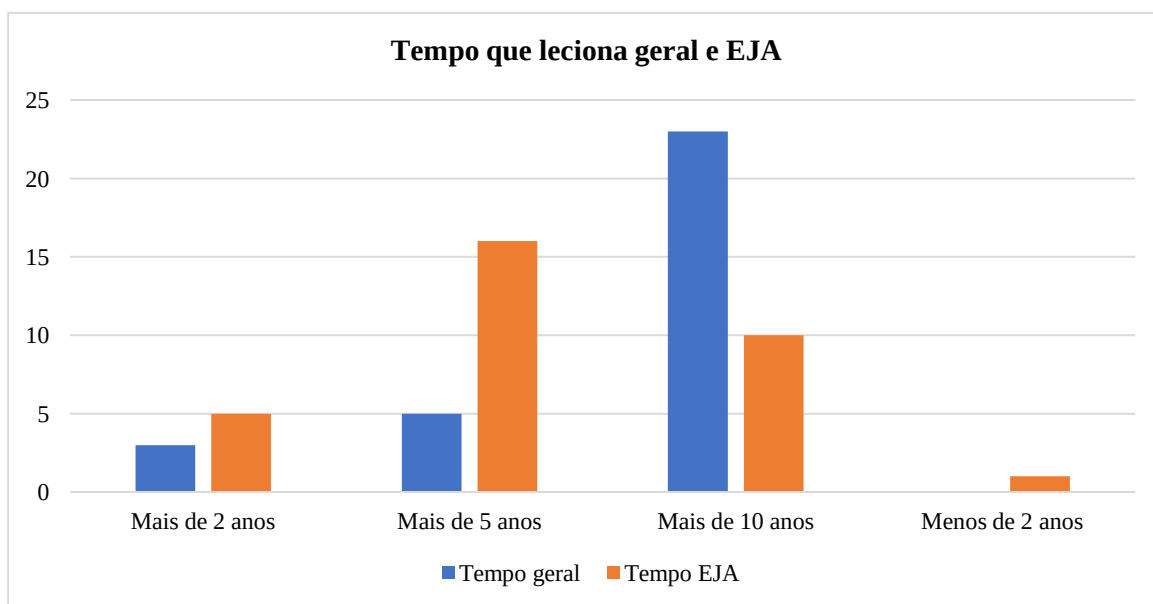
No caso da pergunta do gráfico II, em particular, havia o interesse em saber se os professores tiveram uma formação que oferece a oportunidade de refletir acerca da EJA e seus sujeitos, como é o caso do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, que possui uma área de aprofundamento dedicada à Educação de Jovens Adultos.

No referido curso da UFPB, os estudantes que escolhem essa área de aprofundamento, estudam com mais precisão as peculiaridades desta modalidade. E, aprendem sobre as “propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos” (SOARES, 2011, p. 307). Ventura (2012) também fez essa reflexão acerca das demais licenciaturas e descobriu que “ao percorrermos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos enunciados vagos pois. [...] é possível constatar que a EJA não é mencionada ou, quando muito, é citada de maneira vaga” (p. 75). Laffin (2012) explica que o processo formativo, na maioria dos casos, é tem um foco maior para a docência na Educação Infantil e isso acaba prejudicando a formação inicial desses sujeitos que pretendem trabalhar com a EJA desde o princípio.

E Tozetto (2017, p. 24541) identifica “a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, com consistência teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma práxis educativa”. Dessa maneira, deve existir uma relação teoria e prática para que o professor possa aplicar na sala de aula, o que aprendeu durante sua formação, principalmente no que se refere à EJA, que como já foi mencionado ao longo deste trabalho, possui peculiaridades que devem ser levadas em consideração, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa para o educando. No caso da formação continuada, “assume, assim, para esses professores, um espaço relevante na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos” (LAFFIN, 2012, p. 218)

Outra questão importante na pesquisa diz respeito ao tempo em que os professores lecionam, e também, o tempo de docência na EJA, os dados dessa pergunta estão descritos no gráfico abaixo.

Gráfico III – Tempo de atuação geral e na EJA



Dos 32 professores, dez lecionam há mais de 10 anos na EJA e exercem a docência há e vinte e três anos, ou seja, possuem um bom tempo de atuação; 5 (cinco) lecionam há mais de 5 anos e 16 (dezesseis) lecionam há mais de 5 anos na EJA; e 5 (cinco) lecionam há mais de 2 anos na EJA e apenas 1 (um) professor leciona há menos de dois anos na modalidade. Acreditamos que os professores devem ter construídos experiências com sua atuação na EJA, considerando o tempo que a maioria leciona nesta modalidade.

No tocante ao tempo de docência, é válido apontar que nesse campo, também é necessário valorizar o trabalho do professor, especialmente o da EJA, que segundo Santos e Correia (2017, p. 12) reiteram que

uma vez que o sistema escolar tendenciosamente desvincula a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Regular; assim, os seus docentes, por vezes, sofrem certa desvalorização, não apenas na/pela escola, mas também durante a sua própria formação.

Ainda no que se refere à formação, foi questionado se eles já participaram de algum curso de formação continuada e se não, explicasse o motivo. Dos 32 professores que responderam ao questionário, 26 (vinte e seis) afirmaram ter participado e 6 (seis) não participaram de nenhum curso. Ao explicar o porquê de não terem participado, as respostas foram: 3 (três) professores alegaram “*falta de tempo*”; “*não tive como*” e “*estava estudando para concurso*”.

Como pontua Ferreira (2008, p.12)

A formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes.

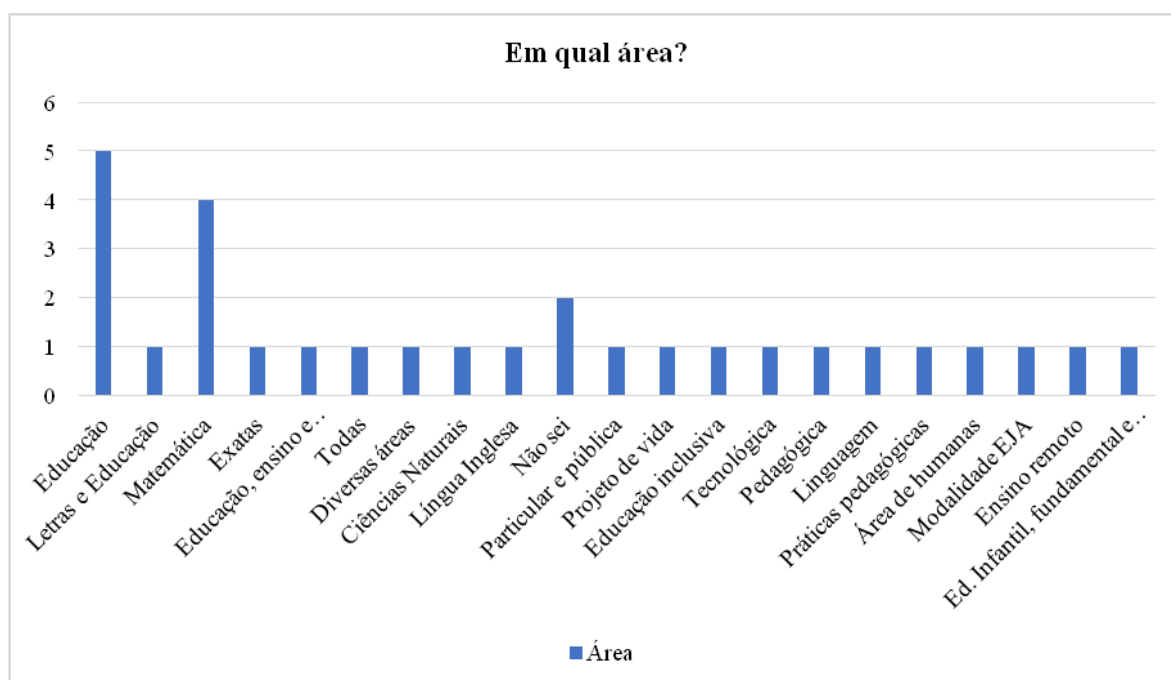
Neste caso, a formação continuada é essencial para continuar realizando um bom trabalho com os sujeitos da EJA, isto é, sempre procurando incentivar no estudante a participar ativamente das aulas, questionando e explicando para eles que eles também são agentes de mudança e cidadãos críticos da sociedade (FERREIRA, 2008). Portanto, para que seja assegurado uma educação transformadora, como pensou Paulo Freire, aquela que dê possibilidades ao educando para compreender sua condição no mundo será necessária para que haja uma real superação da condição de oprimido/opressor (SANTOS; CORREIA, 2017).

Como já fora mencionado, os currículos dos cursos de licenciatura ainda não trazem, em sua maioria, debates acerca da Educação de Jovens e Adultos, e sendo assim, o estudante não teve a oportunidade de refletir sobre os sujeitos da EJA, sua realidade e subjetividades (VENTURA, 2012; FERREIRA, 2008). Por isso reforçamos mais uma vez que a formação continuada é tão importante, uma vez que é na prática do cotidiano escolar que o docente adquire novos saberes. (FERREIRA, 2008).

Para tanto, o investimento na formação continuada deve ser prioritário, para que “possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo da profissão e uma formação potencializadora do desenvolvimento da autonomia” (FERREIRA, 2008, p.24).

Também foi questionado em qual área foi ofertado o curso de formação continuada. Esta pergunta era dependente, pois só responderam aqueles que informaram anteriormente terem realizado alguma formação. As respostas estão descritas no gráfico IV.

Gráfico IV – Em qual área era o curso?



A partir das respostas obtidas, podemos constatar que todos os professores que participaram de algum curso de formação continuada foram na área da Educação e possuía relação com o curso de graduação. Há um destaque para o curso de “ensino remoto”, pois como ainda estamos em uma pandemia, parte das aulas – tanto em escolas particulares quanto públicas, ocorre de forma remota, isto é, *online*, pelo computador. Moreira *et.al.* (2020, p. 352) apontam que “nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *online* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial” e como essa mudança ocorreu de forma obrigatória, muitos professores e alunos, de forma geral, tiveram pouco tempo para se adaptar a uma nova forma de trabalhar, mesmo sem as devidas condições¹² para isso. E, como antes, essas ferramentas tecnológicas não eram muito utilizadas, foi necessário um curso de formação para que toda a comunidade escolar pudesse aprender a manusear os aplicativos e programas.

¹² A pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades na Educação brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uma a cada pessoas no Brasil, não tem acesso à internet. Ver mais em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em março de 2021.

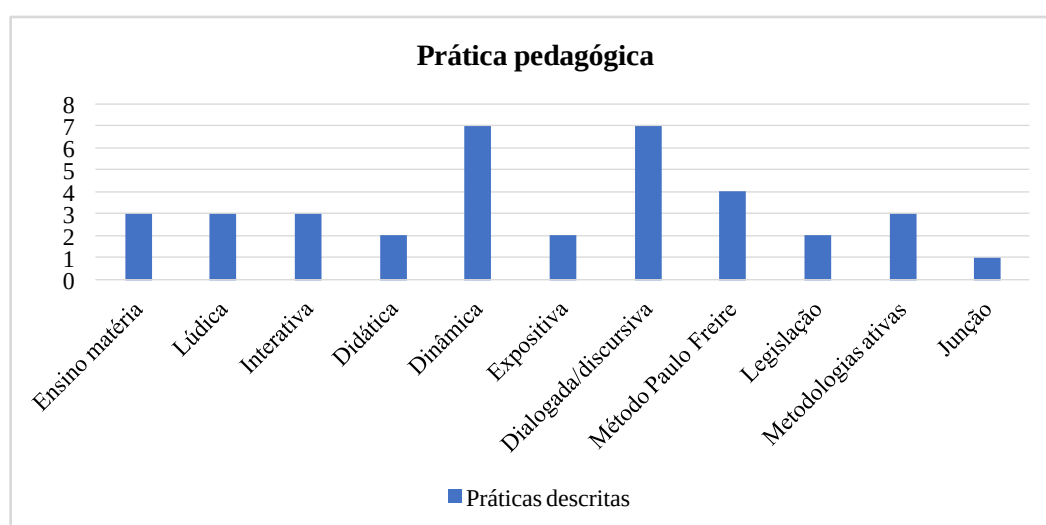
No caso do Estado da Paraíba, o governo estadual criou uma plataforma de ensino e aprendizagem intitulada “Google Classroom”, para que os estudantes pudessem assistir às aulas. No entanto, alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental não foram obrigados a acompanhar as aulas pela plataforma, pois muitas escolas fizeram a impressão das atividades para que as famílias pegassem presencialmente nas escolas a cada quinze dias. No caso da EJA, os estudantes que não possuíam computador, celular ou acesso à internet, também tinham que ir às escolas para pegar o material.

4.3 Prática Pedagógica

Neste tópico, as questões eram relacionadas à prática pedagógica dos professores. Este bloco foi composto por 3 questões abertas, ou seja, os professores puderam explicar livremente como compreendem sua prática, como é o planejamento das suas aulas e, por fim, relatar uma prática bem sucedida em sala de aula. As respostas obtidas nesse bloco relacionado à prática pedagógica foram separadas por categorias, que segundo Bardin (1977, p. 117) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. Sendo assim, a categorização foi feita justamente para auxiliar as análises.

Na primeira pergunta, foi pedido para que os professores descrevessem sua prática em sala de aula. E como não havia um limite de caracteres, eles puderam explicar livremente sua prática. As respostas foram agrupadas de acordo com o conteúdo.

Gráfico V – Descreva sua prática pedagógica em sala de aula



Pelas respostas obtidas acima, é possível notar que há uma boa gama de práticas pedagógicas. 4 (quatro) professores afirmaram adotar o método Paulo Freire, que entende a educação como um ato político (OLIVEIRA, 2007), também é baseado na afetividade e na consideração do conhecimento prévio que esses estudantes trazem para a sala de aula, para incentivar o interesse deles. O que na resposta desse professor explica bem a metodologia que compreende que o sujeito da EJA já possui uma leitura de mundo que deve ser incluída na sala de aula: “procuro refletir a história a partir da realidade social do estudante, para que ela possa atribuir sentido para ao que ele venha a estudar” (grifo meu).

Esta prática, nas palavras de Oliveira (2007, p. 85) entende que “alfabetizar adultos requer o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares”. Então, trazer a realidade do educando para a sala de aula, torna o aprendizado significativo, produtivo e proveitoso, em virtude da “[...] valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente” (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Em consonância com Oliveira (2007), 3 (três) professores afirmaram que adotam a prática que envolvem o lúdico, como nas palavras deste outro professor “*sou compreensivo, utilizo jogos, faço da minha aula uma verdadeira viagem na minha temática*”, ao utilizar ferramentas pouco exploradas nessa modalidade de ensino, Andrade (2004, p. 3) entende que “o papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade” embora muitos pensam que os sujeitos da EJA são atrasados em relação às tecnologias.

O professor ao acreditar e inovar, mostra que está atento às potencialidades e as demandas dos alunos (ANDRADE, 2004). Neste mesmo tópico, um professor afirmou que faz, inclusive aulas de campo. Ao utilizar essa ferramenta de aulas de campo, Lopes e Pontuschka (2009, p. 174) consideram que é “um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade”. Desta maneira, o aprendizado se torna significativo aos sujeitos, uma vez que passam a conhecer histórias dos lugares que muitas vezes só conhecem de vista, aguçando a criticidade e o olhar investigativo (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

A partir das respostas obtidas, constatou-se ainda que 7 (sete) professores adotam a prática dinâmica, o que nas palavras deste professor demonstra um processo contínuo

de melhora e inovação para os alunos: *“sempre inovando e buscando a melhor forma pra que todos sejam envolvidos no novo processo de ensino aprendizagem”*.

7 (sete) professores afirmaram que adotam a prática dialógica para estimular os estudantes, contexto em que professores e educandos se reconhecem como “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2018, p. 83).

Referente aos 3 (três) professores que responderam que adotam a metodologia ativa, Bachic e Moran (2018, p.41) explicam que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” e

Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos. (BACHIC; MORAN, 2018, p.39)

Ou seja, cativar e instigar esses estudantes para uma sala de aula diferente, com questionamentos pertinentes e experimentações diversas, seja com materiais simples ou sofisticados, incentiva o aluno a procurar mais e, por consequência, aprender mais (BACHIC; MORAN, 2018). E ainda sobre metodologias ativas, é importante destacar que depende da postura docente. E é necessário ter essa postura, especialmente na EJA para evitar casos citados por Camargo (2018, p. 13) em que:

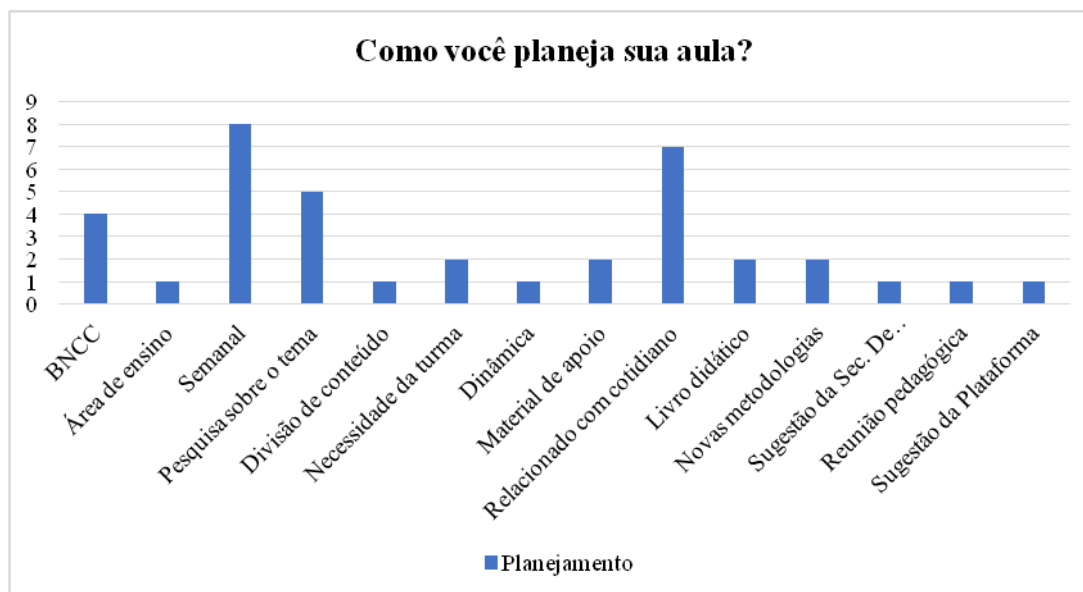
Ambientes ou salas de aulas ganham nomes como “local onde todos dormem e uma pessoa fala”, o que deriva do fato de que o ato de ensinar acaba resumindo-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando a ação de ensinar. O ensino acaba ocorrendo de modo repetitivo, isto é, as aulas acabam sendo constituídas por falas do professor e audições dos alunos, normalmente desmotivados.

O que nos leva ao caso dos 3 (três) professores não explicaram sua prática pedagógica, apenas responderam que ensinam disciplina – ensino aprendizagem, matemática e física e dos dois (2) professores que relataram seguir apenas a legislação/norma como metodologia de sala de aula, que nas palavras dele “minha prática é desenvolvida de acordo com as orientações encaminhadas pela legislação vigente”. Carbonell (2016) critica essa separação entre escola e vida, pois em sua visão, “a escola não é um lugar de preparação para a vida, mas um espaço de vida” (p. 5). Dessa maneira,

o professor se ater apenas ao ensino da disciplina, demonstra a falta de conexão com a realidade do educando, principalmente da EJA.

A pergunta seguinte foi sobre o planejamento das aulas. Assim como nas perguntas anteriores, a pergunta foi aberta, ou seja, os participantes da pesquisa ficaram livres para explicar como planejam suas aulas. As respostas obtidas estão no gráfico VI.

Gráfico VI – Como você planeja suas aulas?



Assim como na pergunta anterior, as respostas foram agrupadas por tema e, se somadas, o total de respostas ultrapassam o número total de participantes porque muitos professores afirmaram fazer o planejamento de mais de uma forma.

Analisando o gráfico acima, percebemos que a maioria dos professores, 8 (oito) fazem o planejamento das aulas semanalmente, 2 (dois) observam as necessidades da turma e 7 (sete) relacionam esses planos de aula à realidade dos educandos. Isto nos mostra o cuidado que esses profissionais têm com os aprendentes da EJA, pois procuram relacionar com o dia a dia desses estudantes, bem como os 5 (cinco) professores que pesquisam sobre o tema a ser estudado. Dessa maneira, com essa pergunta, foi possível identificar a atenção dispensada pelos professores no preparo e planejamento de suas aulas.

Baffi (2002, p.02) explica que o planejamento “evita a improvisação, prevê o futuro, estabelece caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa”. E a resposta de 1 (um) professor completa esse pensamento:

planejamento de aula é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. bom planejamento das aulas aliado à utilização de novas metodologias (filmes, mapas, poesias, músicas, computador, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas, etc.) contribui para a realização de aulas (Professor A)

Desta maneira, o planejamento é necessário para refletir as tomadas de decisões (BAFFI, 2002) para melhor alcançar os objetivos propostos. E os professores traçam os objetivos baseados em documentos oficiais, tal como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que no caso do questionário, 4 (quatro) professores declararam utilizar a BNCC como base do planejamento, 1 (um) professor se baseia nas sugestões da Secretaria de Educação e 1 (um) professor, na Plataforma SABER¹³, porém não explicou qual seria essa plataforma.

No que se refere à BNCC, uma das respostas que obtivemos foi “*realizo pesquisas dentro das habilidades e competências da BNCC*”, e outra resposta foi “*Seguindo a grade curricular da BNCC nivelando as competências relativas ao ano série.*” E o documento indica:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16).

O documento ainda aponta que “a organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos), [...] (BRASIL, 2018, p. 16)”. Desta forma, o professor que utiliza a BNCC em seu planejamento, considera a realidade do aluno, como os apontamentos do gráfico VI apresentaram.

Uma das respostas obtidas ainda neste tópico foi “*fazendo pesquisa e buscando levar para o aluno algo que seja prático, voltado sempre para o dia a dia deles*” e a outra foi “*planejo observando às necessidades do educando*”.

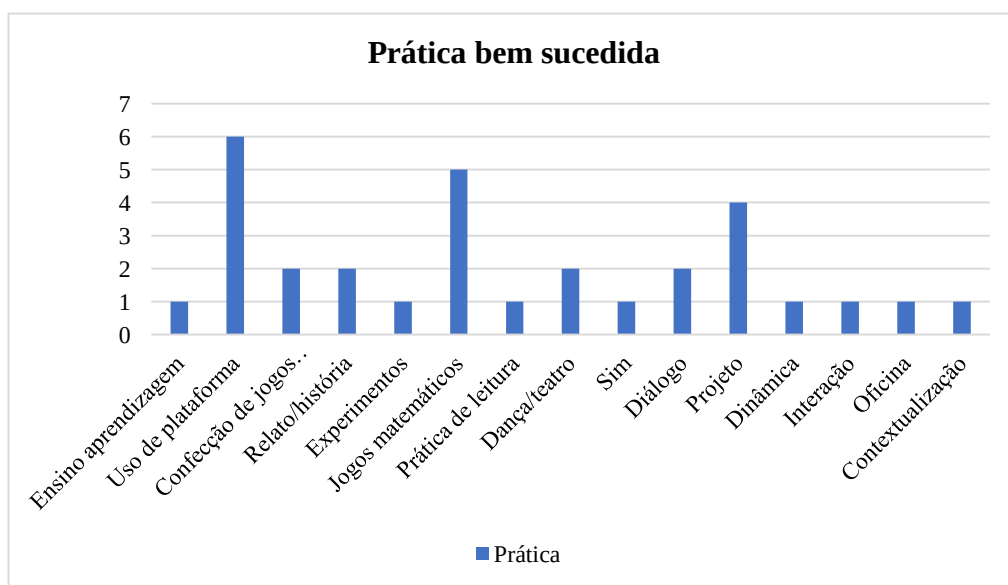
E Carbonell (2016) ainda complementa que ao relacionar a realidade do educando (no caso do planejamento), como propõe não somente os documentos, mas também como sugeriu Freire, os estudantes, “a partir de sua experiência cotidiana compartilhada,

¹³ Plataforma onde os professores registram suas aulas planejadas, colocam as notas e frequência dos alunos, disponível pelo Governo do Estado da Paraíba.

adquirem uma consciência crítica de si mesmas e da realidade, que transformam em ação” (CARBONELL, 2016, p. 48).

Por fim, na última pergunta solicitamos que relatassem uma prática pedagógica exitosa em sua sala de aula. Alguns professores foram objetivos em suas respostas, outros contaram com detalhes a prática bem sucedida. O gráfico VII mostra as respostas agrupadas por tema.

Gráfico VII – Descreva uma prática pedagógica bem sucedida



Apenas 2 (dois) professores responderam de forma objetiva, sem detalhes, “*ensino aprendizagem*” e “*sim*”. 6 (seis) professores responderam que o sucesso de sua prática se deu pelo uso das plataformas, seja *google meet*¹⁴ ou redes sociais “*o uso da plataforma Google e principalmente o Meet, porque os alunos gostam dessa ferramenta ao vivo, assim ajudando a compreender melhor os conteúdos trabalhados.*” (Professor B)

Para facilitar a adaptação dos conteúdos ao ensino remoto, é importante utilizar as redes sociais e outras ferramentas da tecnologia com um fim pedagógico, pois o próprio uso das tecnologias constrói e/ou cria a sociedade, com linguagens e instituições e não há separação entre a sociedade, cultura e tecnologia (LEVY, 1999).

Dois (02) professores, participantes da pesquisa detalharam suas experiências:

¹⁴ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

A produção de um relato pessoal na intertextualidade com a letra de canção: Uma experiência na EJA. Nesse projeto os alunos produziram um relato sobre algo que marcaram suas vidas e para incentivá-los a escrita eles selecionaram três canções que marcaram suas vidas e dentre essas três escolher uma para contar, relatar o porquê dessa canção ter marcado momentos importantes da sua vida. Trabalhando assim as letras de canções e a intertextualidade. (Professor C)

Este relato do professor “C” é uma experiência riquíssima, uma vez que foi possível associar o conteúdo escolar – no caso, o incentivo à escrita, e a vivência dos sujeitos da EJA. Como afirma Paulo Freire (2018, p 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. Então, ao relatar esta prática bem sucedida, o professor considera a vivência dos educandos, aglutinando-as às suas práticas e planejamentos, tornando este aprendizado significativo.

A outra resposta que foi relatada em forma de história foi a seguinte:

Me lembro como se fosse hoje, era o início do ano letivo, cheguei em uma sala de aula me apresentei e li para os alunos um texto sobre a bagagem na mala. Depois de ouvirem atentamente a leitura eles mesmos pediram pra falar sobre a mesma, então ouvi o que os alunos falaram e fiz a última pergunta pra toda a sala. " E qual é a bagagem que você traz este ano? Fiquei muito satisfeita com as respostas e durante todo o ano letivo eles mostraram que suas respostas estavam certas, mas nem todos os alunos falaram, mesmo assim a aula foi ótima. (Professor D)

Ao analisar as respostas dos professores C e D, revelam-se como a prática pedagógica se torna exitosa ao juntar no planejamento e, por consequência, nas práticas as diversas realidades dos sujeitos da EJA, “[...] estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm [...]” (FREIRE, 2018, p. 32). Mas no gráfico VIII, pode-se constatar que boa parcela dos professores adota práticas que envolvem o diálogo (2), contextualização (1) e integração (1). 5 (cinco) professores relataram que o sucesso da sua prática se deu por meio dos jogos matemáticos e construção de figuras geométricas. Embora essa disciplina carregue um estigma de “difícil”.

Segundo Ryn e Trevisan (2016) um conceito mínimo da matemática tem que ser compreendido pelos alunos a fim de exercer com dignidade sua cidadania, como por exemplo, saber fazer as contas básicas: adição, subtração, divisão e multiplicação. Mas os autores abordam que alguns professores da EJA adotam uma metodologia “baseadas

em um formalismo desprovido de relação com o cotidiano do aluno. [...] pois, os conteúdos assim tratados acabam sendo poucos significativos para estes alunos” (RYN; TREVISAN, 2016, p.118). Então, os jogos matemáticos são uma ferramenta potente para auxiliar o ensino da matemática, pois através destes jogos, os alunos são incentivados a buscar resultados, criar estratégias, enfrentar dificuldades e desenvolver o raciocínio lógico. (RYN; TREVISAN, 2016).

Dois (2) professores responderam que a confecção de jogos didáticos ajudou a sua prática ser bem sucedida, porém, não explicaram como foi essa confecção e nem em qual disciplina utilizaram.

Ryn e Trevisan (2016, p.121) explicam que “os jogos podem ser usados para inserir, refletir e analisar conteúdos, visando um aprofundamento em temas trabalhados”. Desta forma, não precisam ser necessariamente voltados para a matemática, basta o professor ter o interesse de incluir em suas aulas, os jogos didáticos.

E dois (2) professores descreveram que suas práticas foram sobre “*dança coreografada*” e “*teatro realizado em sala de aula, como parte de projeto no combate ao mosquito transmissor da dengue*”. Muitos ainda consideram que o lúdico é mais voltado para as crianças, no entanto, Heberle (2011, p.11) discorre a motivação do estudante da EJA é necessária para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça e utilizar de recursos lúdicos torna possível e incentiva essa motivação, pois “os recursos lúdicos transcendem o papel de proporcionar prazer no envolvimento dos alunos com a aula, a motivação acaba adquirindo um papel de elemento construtor do conhecimento”.

Portanto, utilizar o lúdico com jovens e adultos também é uma alternativa interessante para incentivar ainda mais esses sujeitos a aproveitarem o máximo das experiências proporcionadas nas aulas desses professores que propõe atividades diferenciadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, consideramos que a Educação de Jovens e Adultos deve continuar sendo respeitada como modalidade, e não tratada, como uma espécie de “tapa buraco” no processo de escolarização daqueles que a ela não tiveram acesso na idade dita certa. Pois, a aula de campo realizada em escola da rede pública, especificamente em sala de aula da EJA, enquanto atividade do componente curricular “Alfabetização de Jovens e Adultos”, no Curso de Pedagogia gerou inquietação, pois nos revelou que alguns profissionais não têm a devida atenção com esta modalidade de educação, algo que pode estar relacionado à uma formação inicial sem as devidas reflexões relacionadas à essa modalidade de ensino e insuficiência de discussão nos cursos de formação continuada, adotando para tanto, práticas de infantilizando nas aulas da EJA, como foi o caso do estágio relatado no início deste trabalho, o que acarreta desistência e falta de vontade de ir à escola.

Para que isso não aconteça, se faz necessário uma formação docente sensível às especificidades que a EJA tem, com professores que considerem a leitura de mundo que o estudante traz para a sala de aula, para que o processo de ensino-aprendizagem não seja vazio e desconexo da realidade do educando, priorizando aguçar a criticidade destes educandos, para que se tornem sujeito de si, cidadãos cientes de seus direitos e deveres, conscientes de seus lugares na sociedade, independentes e confiantes para realizar as tarefas consideradas simples pelas pessoas letradas, como por exemplo, ler mensagens no celular sem ajuda de alguém.

Considerando as respostas dos professores, ficou notável que boa parte deles continuou estudando e buscou, dentro das suas possibilidades, evoluir, bem como procuraram incluir, em seus planejamentos e em suas aulas, as vivências e história das turmas da EJA, para que as aulas não se tornassem apenas uma transmissão de conhecimentos, onde somente o professor é o detentor do saber, mas que compreenda a educação como prática de liberdade e compromisso ético e político. Pois acredito que a educação muda vidas, mas ela por si só não basta. O Estado tem que garantir o acesso à uma educação de qualidade e condições de permanência. Bem como valorizar o professor em sala de aula – seja ele concursado ou contratado, oferecendo condições dignas de trabalho e pagamento justo.

Com isso, podemos considerar que por meio da apresentação do contexto histórico da EJA, foi possível compreender como esta se consolidou como modalidade de ensino, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e deve ser respeitada e resguardada. E através das respostas analisadas, foi possível refletir e analisar a prática pedagógica apresentada pelos sujeitos da pesquisa, como mencionadas anteriormente, levando em consideração a leitura de mundo que cada estudante da Educação de Jovens e Adultos traz para a sala de aula, que mesmo com todos os transtornos e problemas do dia a dia, estes indivíduos se esforçam para iniciar ou concluir seus estudos e ao deparar com professores comprometidos com uma educação crítica, o estudo se torna mais prazeroso e significativo.

Com base nos dados analisados foi gratificante perceber como os professores compartilham boas experiências, inovando suas aulas, buscando sempre motivar seus estudantes, seja com teatro, dança, jogos e etc., instigando esses sujeitos a pensarem de forma diferente para atingir o objetivo proposto pelos docentes, sempre dialogando e contextualizando suas práticas para que estas não sejam vazias.

Por fim, ter tido a oportunidade de estudar temas que me interessam e conhecer estes sujeitos, me deu/dá esperanças para continuar me aprimorando e lutando e por uma educação pública, gratuita e de qualidade para os jovens e adultos. Pois, ter como aliados nessa luta, esses professores que, além de ajudar na realização desta pesquisa, também são exemplos de inspiração e respeito para estes estudantes que não tiveram seus direitos assegurados no passado e também esperança de dias melhores para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. **TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos**: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, v. 20, 2004.

BAFFI, Maria Adelia T. **O Planejamento em Educação**: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Petrópolis, RJ: FE/UCP, 2002.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Cadernos EJA 2**: Trabalhando com a educação de jovens e adultos - A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Brasília: MEC/SECAD. 2006.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO nº 9693/1996, de 20 de dezembro de 1996. ARTIGO 37. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: fevereiro de 2020.

BRASIL, Decreto Nº 62.455, de 22 de março de 1968. **Institui a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: setembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Diário Oficial da União, Brasília, jun de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo / Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas Em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: abril de 2020.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? *In*: UNESCO, MEC. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: ANPEd, 2005. p. 130-149.

FELIX, Jeane. “**Quer teclar?**”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. **Nova escola**, 2008.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **Caderno temático sobre a EJA**. v. 21, p. 1711-6, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *In*: **Rev. Bras. Estud. Pedagógico.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=pt&nrm=iso>. acesso em mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Editora: Unesp 2º edição revista, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. Analfabetismo no Brasil: estratégias para superação e atual cenário político. **Carta Capital**, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/analfabetismo-no-brasil-estrategias-para-superacao-e-atual-cenario-politico/>. Acesso em março de 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em março de 2020.

HEBERLE, Karina. **Utilização e importância das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos**. 2011. 151 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA) – Diretoria de

Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2011.

JAKIMIU, Vanessa C. de L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade**, 2021 - REED, 2(3), 115-137.

JARDILINO, J.R.L; ARAÚJO, R.M.B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KREUTZ, Lucio. **Os movimentos de educação popular no Brasil, 1961-64**. Orientador: Osmar Fávero. 1979. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Filosofia da Educação, Rio de Janeiro, 1979.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 210-228, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/561488/mod_resource/content/1/estudo%20do%20meio.pdf. Acesso em abril de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. 352 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250841>>. Acesso em abril de 2021.

LUSTOSA, Kelyana da S. **Quando a educação é tomada como “ato subversivo”**: a campanha de educação popular-CEPLAR e as ligas camponesas na Paraíba. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, p. 161-173, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: março de 2020.

- MEDEIROS, João B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 11ª Ed. São Paulo: SP Atlas, 2009.
- MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MOREIRA, José Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 34, 351-364. 2020.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Entre Teoria e Prática**. São Paulo, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Mª Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [s. l.], v. 3, ed. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002390286>. Acesso em: fevereiro de 2020.
- PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade Federal de Viçosa, 2004.
- RYN, Vália Gomes Dias Von; TREVISAN, Eberson Paulo. Os jogos matemáticos como ferramenta potencializadora no Ensino de Matemática na EJA: uma experiência desenvolvida numa escola do município de Juruena. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 3, n. 1, 2016.
- SANTOS, Juliana Silva; CORREA, Ivan Livindo De Senna. A formação docente na EJA: amorosidade, experiência e valorização do professor. **Cadernos de aplicação (UFRGS)**, v. 30, p. 11-21, 2017.
- SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. In SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVO, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2009.
- SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: março de 2021.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: março de 2020.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. In: **XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO**, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. p.24538 - 24549. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em abril de 2021.

UNESCO (Brasil). Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. In: VALDÉS, Raúl *et al*, (org.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Tradução: Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: UFG, 2014. 209p.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Roteiro de Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Roteiro de Questionário

Nome da Escola que leciona

Forma de ingresso: () contrato () concurso

Série que leciona:

Nome:

Sexo: () feminino () masculino

Graduação/ Ano:

Pós-Graduação/ Ano:

1-Há quanto tempo leciona?

() 1 ano () Mais de 2 anos () 5 anos () Mais de 5 anos () Mais de 10 anos

2-Leciona ou já lecionou na Educação de Jovens e Adultos?

() sim () não

3-Há quanto tempo leciona ou lecionou na Educação de Jovens e Adultos

() 1 ano () Mais de 2 anos () 5 anos () Mais de 5 anos () Mais de 10 anos

4-Sempre lecionou na Educação de Jovens e Adultos? Se não, identifique a outra modalidade de ensino a qual lecionou.

() sim () não

5-Tempo que trabalha na unidade escolar em que leciona?

() 1 ano () Mais de 2 anos () 5 anos () Mais de 5 anos () Mais de 10 anos

Em relação a formação continuada e sua prática em sala de aula, responda:

6-Você já participou de cursos de formação continuada? Se nunca participou indique o motivo

() sim () não

6.1- Motivo por não ter participado?

7- Quais cursos de formação continuada você já fez?

8-Em qual(is) área(s) eram ofertados os cursos de formação continuada?

9-Descreva a sua prática pedagógica em sala de aula.

10-Como você planeja suas aulas?

11-Relate uma prática pedagógica que foi bem-sucedida em sua sala de aula