

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

THE REALITY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL

Antônio Roberto Xavier - UNILAB¹
Elisangela André da Silva Costa - UNILAB²
Maria Angerlane Sampaio - UNILAB³

RESUMO

Este artigo analisa o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos como direito e modalidade de ensino. A pesquisa foi realizada no ano de 2017 em uma turma de EJA III, correspondente aos 6º e 7º anos do ensino fundamental na escola pública municipal Francisco Rocha Ramos, Centro, Acarape, Ceará. Trata-se de uma pesquisa básica do tipo descritiva quanto ao objetivo e qualitativa quanto à abordagem. Em relação ao procedimento técnico empregou-se o estudo de caso. A pesquisa aponta para avanços e desafios presentes ao longo da história da educação no Brasil e apresenta a perspectiva freireana como um importante referencial que sustenta as orientações curriculares das instituições públicas de ensino, indicando a necessidade de mobilização social como elemento de luta e defesa do direito da população à educação pública, gratuita e de qualidade, inclusive para a EJA. Conclui-se, acentuando que os estudantes que fazem parte do ensino da EJA necessitam de estímulo e apoio para permanecerem em sala de aula. Deste modo, é fundamental que os docentes tenham acesso a formações que explorem suas habilidades e busquem novas alternativas de conhecimentos significativos e identitários para os discentes de EJA.

Palavras-chave: EJA; Política Educacional; Paulo Freire; Ensino.

ABSTRACT

This article analyzes the functioning of Youth and Adult Education as a right and modality of education. The research was carried out in 2017, in an EJA III class, corresponding to the 6th and 7th years of elementary school in the municipal public school Francisco Rocha Ramos, Centro, Acarape, Ceará. It is a basic research of the descriptive type regarding the objective and qualitative regarding the approach. In relation to the technical procedure, the case study was used. The research points to present advances and challenges throughout the history of education in Brazil and presents the Freirean perspective as an important reference point that supports the curricular guidelines of public educational institutions, indicating the need for social mobilization as an element of struggle and defense of the right of the population to free, quality public education, including for the EJA. It concludes by emphasizing that students who are part of the EJA education need encouragement and support to remain in the classroom. In this way, it is fundamental that teachers have access to formations that explore their abilities and search for new alternatives of knowledge and identity for students of EJA.

Keywords: EJA. Educational Politics. Paulo Freire. Teaching.

DOI: 10.21920/recei72018410231248

<http://dx.doi.org/10.21929/recei72018410231248>

¹Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: roberto@unilab.edu.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

³Graduada em Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura), com habilitação em Biologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: angerlane_sp2804@outlook.com

INTRODUÇÃO

O debate e a reflexão sobre as práticas pedagógicas para o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são esforços relevantes e permanentes no contexto de consolidação da constituição dessa modalidade de ensino reconhecida e assegurada pelo artigo 37 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 -, reiterando a perspectiva da educação como direito de todos preconizada pela Constituição Federal brasileira de 1988.

A EJA representa uma modalidade de ensino assegurada na legislação supracitada e possibilita às pessoas que não conseguiram concluir os estudos na idade estabelecida em leis retornarem à sala de aula. Tal dispositivo legal garante gratuitamente aos alunos da EJA, em tese, o direito de acesso a oportunidades educacionais adequadas, consideradas as suas características e necessidades.

Segundo o Parecer nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, é fundamental considerar que os alunos atendidos por essa modalidade são diferentes daqueles vinculados às séries convencionais onforme a faixa etária. Portanto, as metodologias e os recursos utilizados pelos professores dessa área precisam ter uma abordagem diferenciada (BRASIL, 2000).

Os caminhos metodológicos desta escrita seguiram os próprios da pesquisa empírica, pois buscou dados relevantes e de embasamento em experiências observadas e vividas. No tocante ao seu objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, por descrever fatos de uma realidade consistentemente conhecida. Concernente à sua abordagem, é qualitativa com características subjetivas e análise de dados não métricos, mas visando ao aprofundamento compreensivo de um grupo social: os discentes da EJA. No que tange à sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica/pura, haja vista gerar conhecimentos novos e úteis para o meio acadêmico-científico, porém sem aplicação prática ou determinadamente prevista. Com relação ao procedimento técnico adotado, diz respeito a um estudo de caso, por se tratar de uma investigação relativa a uma modalidade de ensino definida e vinculada ao sistema educativo brasileiro (SEVERINO, 2013).

A pesquisa foi realizada em uma turma de EJA III - correspondente aos 6º e 7º anos do ensino fundamental - da Escola Pública Municipal Francisco Rocha Ramos, situada no centro da cidade de Acarape, estado do Ceará. O número total de alunos matriculados correspondia a 20, contudo apenas 10 responderam ao instrumento de coleta de dados - o questionário - e participaram das atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa. Fora aplicado também o instrumento de coleta de dados - o questionário - à única docente da EJA no lócus pesquisado.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONCEITOS E CONTEXTOS

Paulo Freire organizou uma proposta educativa para a EJA que conseguiu mediar as diferentes contribuições da educação não formal para a constituição da educação popular no Brasil, assentada nos princípios da dialogicidade, amorosidade, conscientização, politicidade, entre outros. Essa proposta, em decorrência de seu alcance político-pedagógico, ainda continua sendo uma grande referência para os educadores da EJA não só no Brasil, mas ao redor do mundo. Sua prática instruiu para uma formação de caráter crítico-reflexivo, que emergia de uma nova postura entre educador e educando, orientada pela perspectiva da práxis educativa, em que os sujeitos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Segundo Freire (2015, p. 25), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do

outro”. A construção desse entendimento é essencial para o processo de transformação que a educação vem sofrendo com o passar das décadas, por isso que o ato de ensinar exige amor, satisfação e estímulo através do que é lecionado (CAVAGLIER, 2011).

Os fundamentos da perspectiva freireana de educação contrapõem-se àqueles da educação tradicional, ou seja, aos princípios da educação bancária (FREIRE, 1987), que, em suas palavras, reduz a condição do estudante à de um receptor de informações, no qual os professores, donos do saber, realizam depósitos, para que sejam arquivados e posteriormente reproduzidos acriticamente, com o auxílio da capacidade de memorização. Tal postura compreende o aprendiz como tábula rasa ou folha em branco, negando as experiências e saberes gerados pelas práticas sociais das quais participa. Em contraposição a essa postura, Freire (1967) propõe uma educação problematizadora, que parta da vida dos sujeitos e promova, por intermédio do diálogo e da reflexão crítica sobre a própria existência, a aprendizagem e o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Para Freire (1987, p. 42), “A concepção e a prática ‘bancárias’, imobilistas, ‘fixistas’, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens”. O autor apresenta, nesse contexto, a compreensão de que somos seres incompletos e inconclusos, que sofremos interferências dos determinantes sociais, econômicos, culturais, entre outros, na construção de nossas trajetórias, contudo não perdemos a condição de sujeitos. Assim, importa destacar que aquilo que aprendemos está sujeito às formas de aprendizagem impostas a nós pelas concepções que fundamentam as ações da escola e traduzem os valores e princípios hegemonicamente vigentes na sociedade. Desse modo, mesmo diante desses condicionamentos, é inegável que aquilo que aprendemos está interligado ao meio em que vivemos (GADOTTI, 2007).

Na década de 1960, era perceptível a influência do pensamento freireano na EJA, que seguiu assumindo uma postura mais política. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

A considerável valorização conferida às diferentes expressões culturais e psicossociais permitiu aos setores populares um espaço maior para a expressão dos seus saberes. A complexidade envolvida nesses processos de ensino-aprendizagem exigia bastante conhecimento por parte dos educadores, não sendo possível sua sustentação apenas com ajustes políticos por conta de sua própria condição marginalizada, era necessário o compromisso radical com a superação da condição de opressão vivida pela população brasileira. Tal postura sustentava-se na concepção da educação como prática de liberdade, concebida por Freire (1967) como aquela que, ao mesmo tempo que reconhece o fato da opressão, reconhece a necessidade da luta pela libertação.

Pelo fato de a EJA ser pouquíssimo investigada e suas experiências não serem sistematizadas perante a sociedade, sua base de conhecimentos ainda é muito frágil, o que dificulta sua difusão e exige um sequente recomeçar das práticas de acordo com a forma implantada (HADDAD, 1992).

Com o avançar da década de 1960, a perspectiva freireana da alfabetização de adultos tornou-se referência no contexto brasileiro, até que foi freada pelo avanço conservador do governo militar, que assumiu o controle do país a partir do golpe de 1964. A proposta de Freire,

que concebia a educação como um ato político, passou a ser vista como um perigo para a ordem nacional. Freire foi preso, os programas de alfabetização baseados em sua proposta foram extintos e o educador partiu para o exílio, de onde retornaria aproximadamente duas décadas depois. Com isso, emergiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), marcado por uma visão restrita de leitura e de formação distante da criticidade, problematização da realidade e conscientização. Mesmo diante do contexto da ditadura militar, as práticas de educação popular ainda permaneciam vivas, materializadas dentro das possibilidades construídas pelos educadores em suas práticas cotidianas.

Um importante desdobramento no processo de diversificação da educação foi a extinção do antigo curso primário, através de um novo sistema de ensino, que buscava a reorganização sistemática e continuada da alfabetização em programas de educação básica fornecidos para jovens e adultos. Nesse período, os programas governamentais começaram a valorizar as experiências apresentadas pelos educadores interligados com a educação popular que até então era ministrada apenas na educação não formal (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Com o surgimento da LDB nº 5.692/1971, foi implantada uma nova metodologia de ensino, chamada de supletivo, direcionada especificadamente aos jovens e adultos. Essa modalidade de ensino ganhou um capítulo próprio, estabelecendo seu escopo em razão da escolarização regular para jovens e adultos que não tivessem concluído os estudos na idade estabelecida; sua metodologia de ensino podia ser a distância ou por qualquer outro meio que se tornasse apropriado. Tudo era organizado dentro dos sistemas estaduais e com o acompanhamento dos Conselhos de Educação, garantindo uma flexibilidade curricular já imposta pela condição especial dos alunos.

As críticas a essa concepção de EJA partem da sua compreensão como compensação pelo tempo perdido, reduzindo a perspectiva de formação a uma lista de conteúdos previstos nos currículos escolares e desconsiderando outros elementos, como a própria vida dos estudantes, o mundo do trabalho e a cultura. A perspectiva vislumbrava mais o passado que o presente e assentava-se na concepção bancária de educação, voltada ao acúmulo de informações (COSTA, 2014).

Em 1974, com a fundação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão do Governo Federal, e influência do regime militar, a educação passou a ter um forte caráter tecnicista (NASCIMENTO, 2013). De acordo com Lima (2016, p. 20):

O crescimento e a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, a modernização das empresas e a inovação, a formação de mão de obra qualificada deixaram a educação para trás ou, em alternativa, invocam-na em termos friamente tecnicistas.

Embora tenham sido registrados esforços permanentes em distanciar a EJA da identidade dos seus sujeitos, na defesa de uma educação sustentada numa pretensa neutralidade, os caminhos políticos da EJA sempre emergem, em decorrência das várias temáticas que se relacionam à vida dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Dentre tais temáticas, as que apresentam maior relevância estão interligadas às desigualdades sociais, pobreza, empregabilidade, sobrevivência e, em maior importância, educação como direito humano, como direito emancipador, como direito de todos (GADOTTI, 2009; BENEVIDES, 2000).

O direito à educação não está restrito apenas às crianças e jovens. A partir dessa concepção, devemos também discutir o direito de acesso à educação permanente, em parâmetros de igualdade para todos e todas. A sociedade e suas potencialidades devem assegurar a construção de propostas educacionais focalizando o setor público em promoção do

desenvolvimento, cooperação e inclusão solidária dentro dos sistemas de ensino (GADOTTI, 2009). Na reflexão de Lima (2016, p. 17):

A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocationalismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais embasado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente.

Já na perspectiva de Freire (2001, p. 12), a educação se torna permanente não pelo fato de ter uma linhagem ideológica, tampouco por sua disposição política voltada aos interesses econômicos, mas sim por conta da condição humana, da conscientização desse indivíduo quanto à sua natureza finita e limitada, de seu inacabamento próprio.

A linguagem dos direitos possui uma colocação prática, porque confere aos movimentos de expressão particular a reivindicação de suas necessidades morais e materiais, mesmo não sendo garantido ao pé da letra o aparato legal que faz menção a esses direitos. A discussão em torno dessa temática dos direitos que todo ser humano necessita condiz com o entendimento sobre a existência de práticas sociais às quais nem todos têm acesso, negação para uns e privilégios para outros (PAIVA, 2009).

Assim, entre 1974 e 1988, as reformas educacionais provenientes dos problemas com a alfabetização começaram a ser estendidas pelo método formal para os níveis de ensino fundamental e médio, assim como também foi expandido o acesso à formação profissional. Dessa forma, a EJA passou a existir em uma sociedade miticamente democrática, e a responsabilidade de corrigir as desigualdades produzidas pelo método de produção foi encarregada ao sistema educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as políticas educacionais se tornaram mais expressivas, mostrando a realidade brasileira. O direito à educação, por sua vez, aparece como um direito de todos, consoante, sobretudo, o que diz o artigo 208 da vigente constituição: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Esse processo de busca por uma nova legislação para a educação nacional, com o escopo de extinguir a concepção de ensino infantil atribuída a EJA, trouxe uma compreensão bastante pertinente sobre os jovens e adultos trabalhadores. Todas essas movimentações legislativas originaram uma importante discussão sobre a necessidade de uma nova LDB, algo que enaltescesse a preocupação atinente à exclusão social. A criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e conseqüentemente sua falência e extinção revelaram o tamanho desinteresse e falta de importância destinados à EJA (HADDAD, 1997).

No ano de 1996, com a aprovação da vigente LDB, essas novas diretrizes possibilitaram o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, assegurando a gratuidade e o acesso a oportunidades educacionais adequadas às características do alunado. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, também lançou consideráveis questões sobre a presença expressiva de jovens na EJA, reconhecendo as diferentes esferas envolvidas na atuação dos direitos estabelecidos para as populações (CAVAGLIER, 2011).

O público que necessita dos programas de EJA é composto por pessoas que vivenciaram e vivenciam processos de exclusão social, merecendo destaque o fato de uma grande parcela dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados já terem conhecido o fracasso escolar, como os

inúmeros jovens e adultos excluídos recentemente do sistema regular, por não se adequarem às estruturas organizacionais das escolas regulares, pensadas para o público formado por crianças e adolescentes (RIBEIRO, 2001).

Considerando tal questão, foi formulada a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Em seu artigo 1º, anuncia a necessidade de observância das instituições de ensino às especificidades do público da EJA:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Seguindo os princípios norteadores dessa nova resolução, funções foram atribuídas à EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, considerando as inúmeras situações em que os alunos estão inseridos. De acordo com Costa, Furtado e Nobre (2014, p. 3-4, grifos das autoras), tais funções assim se caracterizam:

[...] reparadora, relacionada à entrada no circuito dos direitos civis e ao reconhecimento da igualdade ontológica entre os seres humanos, assim, à EJA cabe restaurar um direito negado, o direito de uma escola de qualidade aos jovens e adultos pouco ou não escolarizados; equalizadora, esta equalização, proposta na segunda função, se daria através da promoção de maiores oportunidades aos educandos da EJA, harmonizando a intensidade de diferentes ações no processo de (re)entrada de jovens, adultos e idosos no sistema educacional, possibilitando, sobremaneira, a esses indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação; e qualificadora, que simboliza o próprio sentido da EJA, fundamentado no caráter de incompletude do ser humano e em todo o potencial de Ser Mais existente em cada sujeito.

Dessa forma, o Parecer nº 11/2000 trouxe importantes indicações para a elaboração da Proposta Pedagógica para a EJA; essa proposta norteava o princípio da equidade no escopo de garantir uma distribuição igualitária dos bens sociais (CAVAGLIER, 2011).

As propostas curriculares devem considerar as necessidades de aprendizagem e capacidades apresentadas pelos alunos. Desse modo, o currículo da EJA foi reorganizado para assegurar total atenção aos discentes e, assim, conseguir sua permanência dentro do espaço escolar. O trabalho pedagógico de um professor, então, precisa estar focalizado nas práticas sociais dos estudantes, devendo traduzir a preocupação desse profissional com a aprendizagem dos seus educandos, para que eles sejam estimulados a sair do seu espaço comum e possam avançar na expansão da sua visão e leitura de mundo, sejam quais forem as políticas públicas e programas de EJA em que atue esse educador. Uma ação educativa dessa natureza, na qual o processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira crítica, demanda preparo e formação do professor (FERREIRA, 2008).

Nas décadas iniciais do século XXI, apesar de o Brasil ter sido cenário de realização da VI Confinteia e de ter avançado no campo de mobilizações sociais em defesa da EJA, ainda persistem os desafios relativos à materialização do direito à educação para os jovens e adultos pouco ou não escolarizados. Tais desafios emergem de fatores como: preconceito da sociedade em relação ao público a que se destina essa modalidade de ensino, falta de vontade política pertinente ao

desenvolvimento de ações e à destinação de verbas para a manutenção de condições dignas de aprendizagem, entre outros.

Assim, torna-se perceptível a necessidade de reflexões e ações, tanto individuais quanto coletivas, destinadas à valorização dos estudantes e de seus saberes, bem como reconhecimento do valor que os mesmos têm como seres humanos e como cidadãos de direitos.

Segundo Cavaglier (2011), as dificuldades ainda são inúmeras. Portanto, é imprescindível, antes de tudo, acreditar no potencial e nas capacidades de aprender trazidas pelos jovens e adultos por toda vida. Já para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), os governos devem adotar uma postura mais clara e eficiente em relação à EJA, fazendo um chamado convocatório para toda a sociedade, que precisa se engajar ainda mais nas ações voltadas à melhoria do nível educacional da população.

Acrescentamos às reflexões postas pelos autores a necessidade de investimento dentro do contexto da universidade, responsável pela formação inicial de professores, em ações que possibilitem a construção e o fortalecimento de experiências pedagógicas voltadas à educação de jovens e adultos.

Do ponto de vista legal, a EJA representa um avanço significativo de uma modalidade de ensino que garante o direito de acesso a oportunidades educacionais para pessoas que se atrasaram no passo e descompasso temporal de ingresso no sistema escolar. Um olhar sobre a trajetória histórica da EJA nos permite compreender que a desconsideração dos estudantes dessa modalidade de ensino como sujeitos de direitos na elaboração das propostas pedagógicas das escolas é um desafio que vem atravessando a história da educação brasileira.

A visão da EJA como pauta de políticas educacionais passou a existir somente a partir da década de 1940. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 2), a menção posta diante da necessidade de oferecer educação aos adultos já havia surgido anteriormente em outros documentos legais, a exemplo da Constituição de 1934, mas na década posterior iniciaria a tomar forma, em ações concretas, a preocupação de oferecer acréscimos da escolarização a diferentes categorias da população desamparada e excluída pela escola.

Nesse processo de consolidação das políticas educacionais para a EJA no Brasil, um importante acontecimento ganhou destaque na busca da democratização do acesso à educação a partir do combate ao analfabetismo: entre 1945 e 1947, foi instaurada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, sob direção do professor Lourenço Filho, visando à alfabetização extensiva no curso primário e a uma capacitação profissional nos anos finais. Esse movimento também abriu espaço para uma relevante discussão pedagógica sobre os problemas relacionados ao analfabetismo e à EJA no Brasil, sendo estabelecida, a partir dessa concepção, uma ideologia do analfabetismo como agente, e não como resultado da situação socioeconômica e sociocultural do país. Assim, superou-se o ponto de vista em que o adulto analfabeto era figurado como um ser incapaz e propriamente dito marginalizado, em termos psicossociais, como se fosse uma criança, em direção à compreensão do mesmo como sujeito de direitos, produtor de cultura e de conhecimentos (RIBEIRO, 2001).

Considerando tal questão, foi formulada a Resolução CNE/CEB N^o 1 de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Art. 1^o Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000).

Seguindo os princípios norteadores dessa nova resolução, funções foram atribuídas para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, considerando as inúmeras situações em que os alunos estão inseridos (COSTA *et al.* 2014).

A EJA representa um avanço significativo do ponto de vista legal de uma modalidade de ensino que garante o direito de acesso a oportunidades educacionais para pessoas que se atrasaram no passo e descompasso temporal de ingresso no sistema escolar.

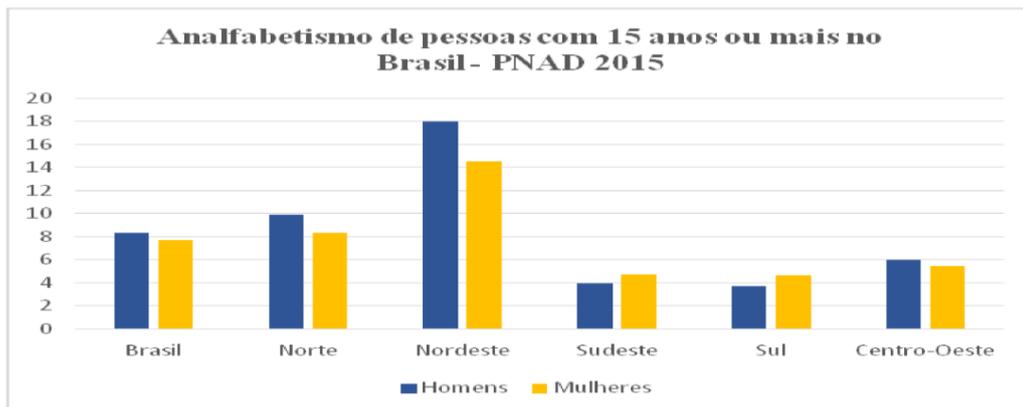
Contudo, apesar deste significativo avanço em termos de legislação, é necessário destacar que o mesmo não tem alcançado de forma satisfatória a população trabalhadora, que permanece distante dos espaços de escolarização. Tal questão pode ser percebida pelo fato de que em pleno o século XXI ainda encontramos uma demasiada quantidade de jovens e adultos que foram praticamente excluídos do mundo escolarizado, alguns nem ao menos tiveram a oportunidade de nele adentrarem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo ainda se constitui como um desafio a ser superado no Brasil. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2015, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, é de 8%, correspondendo a 12,9 milhões de analfabetos. Dentro deste contexto, a região nordeste se constitui como aquela que apresenta a maior taxa em relação às demais regiões do país, com predominância do gênero masculino. É importante ressaltar que é considerado analfabeto, para termos de classificação na metodologia utilizada pelo IBGE, a pessoa que não tem domínio do código alfabético ou o domina de modo muito rudimentar, não permitindo a escrita de um bilhete simples.

Considerando essa classificação, o gráfico 1 apresenta a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil, que se constitui, legalmente, como o público da EJA, para termos de matrícula e registro no Censo Escolar.

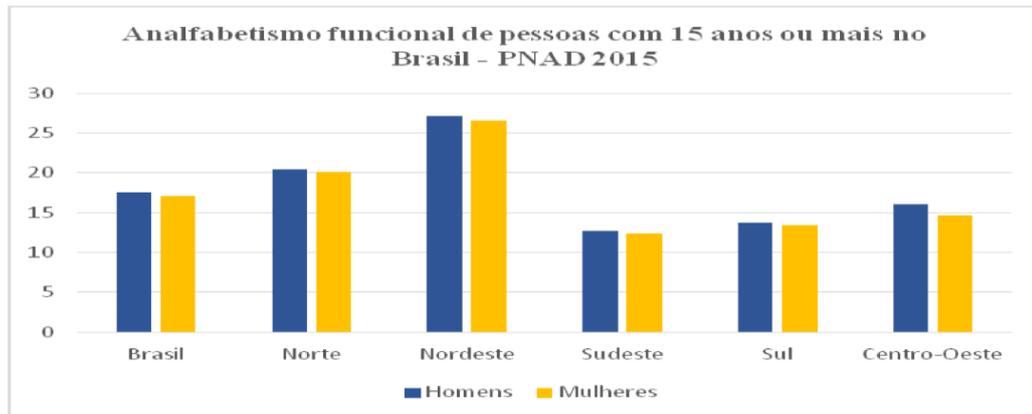
Gráfico 1 - Analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil



Fonte: Elaborado a partir de PNAD (BRASIL, 2015).

A taxa de analfabetismo é um sinal dos limites de alcance das políticas educacionais no Brasil. No entanto, convém destacar a existência de outro indicador que vem interferindo de maneira direta na transformação do perfil dos sujeitos atendidos pela EJA, que é o analfabetismo funcional, conforme demonstra o gráfico 2. Este indicador diz respeito à incapacidade de utilização da leitura e da escrita em contextos de uso social real.

Gráfico 2 - Analfabetismo funcional de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil



Fonte: IBGE / PNAD 2015.

Almeida (2012) nos ajuda a entender a multiplicidade de motivos pelos quais essa realidade se propaga ao longo dos anos, destacando que três se caracterizam como os principais: carecem de trabalho como garantia de sustento próprio e da família, necessitam conciliar os estudos e o trabalho e por este fato conseqüentemente a maioria das escolas regulares os exclui. Desse modo, é possível perceber que os jovens e adultos pouco ou não escolarizados e suas condições de vida não vêm sendo tomados como referência para a construção dos projetos político pedagógicos das escolas públicas, apesar de a legislação vigente apontar para essa garantia.

Um olhar sobre a trajetória histórica da EJA nos permite compreender que a desconsideração dos estudantes dessa modalidade de ensino como sujeitos de direitos na elaboração das propostas pedagógicas das escolas é um desafio que vem atravessando a história da educação brasileira.

Com efeito, o processo de consolidação das políticas educacionais para a EJA no Brasil, um importante acontecimento ganhou destaque na busca da democratização do acesso à educação, a partir do combate ao analfabetismo. Entre 1945 a 1947 foi instaurada a Campanha Nacional de Educação de Adultos com direção do professor Lourenço Filho, visando a alfabetização extensiva no curso primário e uma capacitação profissional nos anos finais. Esse movimento também abriu espaço para uma relevante discussão pedagógica sobre os problemas relacionados ao analfabetismo e a EJA no Brasil, sendo estabelecido a partir dessa concepção uma ideologia do analfabetismo como agente e não resultado da situação socioeconômica e sociocultural do país. Assim, superou-se o ponto de vista em que o adulto analfabeto era figurado como um ser incapaz e propriamente dito marginalizado, em termos psicossociais, como se fosse uma criança, em direção à compreensão do mesmo como sujeito de direitos, produtor de cultura e de conhecimentos (RIBEIRO, 2001, p. 19).

As problemáticas educacional e social que eram mencionadas como possíveis causas da miséria e da marginalização passaram a ser vistas como consequência das desiguais condições de vida estrutural e social. Portanto, se fez necessária uma drástica inversão na forma como o analfabetismo era tratado e por consequência na forma como o trabalho realizado junto à população. Assim, a alfabetização de adultos e a EJA precisavam organizar-se de forma crítica, a partir a realidade nas quais estavam inseridos seus educandos, sendo importantíssimo identificar as origens dos problemas relacionados às suas vidas e a forma como a aquisição da leitura e da escrita poderiam ajudar os educandos a superá-los. Os analfabetos em questão necessitavam de reconhecimento e valorização da sua cultura, a compreensão dos limites postos pelas condições socioeconômicas, além da discussão sobre a posição social como homem e mulher (RIBEIRO, 2001).

Na busca de promover uma educação que colaborasse no desenvolvimento dos cidadãos, a Organização das Nações Unidas (ONU) surgiu, no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, interligada aos movimentos sociais com o propósito de garantir o direito democrático a formação do ser humano para a paz. Nesse cenário, por influência da Organização das Nações Unidas para a Ciência e para a Cultura (UNESCO), foi instituída a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que vem desde a década de 1940 pautando discussões e diálogos entre diferentes países sobre a EJA, visando contribuir com o processo de consolidação da educação de adultos enquanto um direito, através de políticas públicas específicas e mobilização social.

Segundo Gohn (1999, p. 334):

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

No início da década de 1960, uma importante prática pedagógica referenciada pelo educador Paulo Freire abriu espaço para a criação de programas de alfabetização como o Movimento de Educação de Base (MEB) conhecido pelo método de educação não formal que movimentou a alfabetização da classe trabalhadora (SOUZA; FARAGO, 2016, p. 123).

Para Gohn (2006, p.28):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Essa abordagem é muito ampla e possui múltiplas associações ao conceito de cultura. Suas características exibem uma forte ligação com aprendizagens e saberes sobre a política para e com os direitos dos cidadãos, sejam eles adultos ou crianças. A educação não-formal instrui a construção da cidadania e preparação para o trabalho, visibilizando os conteúdos escolares em vários ambientes. Por inúmeras vezes, a educação popular e a educação comunitária apareciam em associações com a educação não-formal (GOHN, 1999). Dessa forma, segundo Gadotti e Torres (2003, p. 14), “a educação popular surge como alternativa político pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares”. As dinâmicas sociais e as transformações ocorridas nos diferentes contextos trouxeram novos elementos à concepção de educação não-formal, fazendo emergir novas concepções como educação permanente e educação ao longo de toda a vida, importantes referências para as discussões acerca da educação de jovens e adultos desde a década de 1960.

Apesar dos contributos das concepções de educação não formal, educação permanente e educação ao longo da vida, é necessário atentar para o alerta feito por Gadotti (2016, p. 55):

A Educação ao Longo da Vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos, pois o próprio princípio “ao longo da vida” indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta. Por outro lado, se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse

conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades [...] trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc., reafirmando a educação e a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.

As reflexões postas por Gadotti nos auxiliam a pensar de forma mais crítica a identidade da EJA, para de um lado não pecar pela falta de estruturação curricular, nem para por outro lado pecar por seu excesso.

Partindo dessas análises e concepções gerais, decidimos realizar uma pesquisa específica com lócus, sujeitos e procedimentos definidos e peculiares na escola pública municipal Francisco Rocha Ramos, centro da cidade de Acarape, estado do Ceará, visando coletar dados e processar resultados e discussão, conforme se segue.

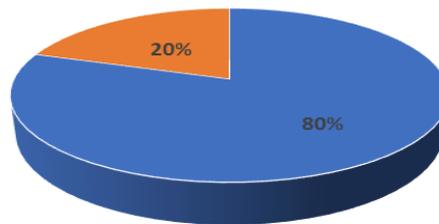
Para o levantamento do perfil dos estudantes, foi realizada a aplicação de um questionário em sala de aula. A partir da coleta das informações necessárias procedemos as devidas análises e interpretações.

PERFIL DISCENTE

A pesquisa foi realizada em uma turma de EJA III, correspondente aos 6º e 7º anos do ensino fundamental. O número total de alunos matriculados corresponde a 20 (vinte), contudo apenas 10 (dez) responderam ao questionário e participaram das atividades desenvolvidas no contexto da pesquisa.

No que diz respeito à caracterização dos sujeitos, observamos que a maioria (80%) era do sexo masculino, ao passo que a minoria representava o sexo feminino (20%), de acordo com o gráfico adiante.

Gráfico 3 - Número de alunos por sexo



■ 1 ■ 2

Fonte: Elaboração própria (2017).

Os percentuais apresentados no gráfico evidenciam uma forte variação no número de matrículas por mulheres na EJA. Essa precária participação do público feminino repercute na continuidade dos estudos e em outras inúmeras situações. Segundo Camargo, Voigt e Almeida (2016, p. 4):

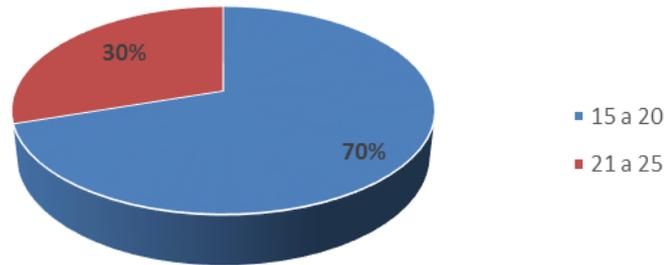
Apesar de grandes avanços, muitos alunos, e principalmente alunas, não conseguem exercer o seu direito de acesso à educação, pois as posições hierárquicas advindas do sexo permanecem estabelecidas na contemporaneidade, dificultando uma aprendizagem emancipadora e dialógica.

As questões relacionadas ao gênero, principalmente sobre a classe feminina, refletem a falta de apoio, incentivo e oportunidade de retomada e permanência de maneira igualitária,

direitos assegurados a todas, que muitas vezes são negados até mesmo pelos próprios familiares, companheiros ou filhos. Essas questões merecem uma atenção maior, pois os estereótipos provenientes delas dificultam e impedem o processo de ensino-aprendizagem (NOGUEIRA, 2003).

No Gráfico 2, demonstramos a faixa etária dos discentes, que tinham entre 15 e 25 anos à época. Em diálogo com a Resolução nº 438 (CEARÁ, 2012), observamos que a idade considerada mínima para o ingresso na modalidade EJA no ensino fundamental é 15 anos completos; os dados comprovam essa participação tão marcante dos jovens.

Gráfico 4 - Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaboração própria (2017).

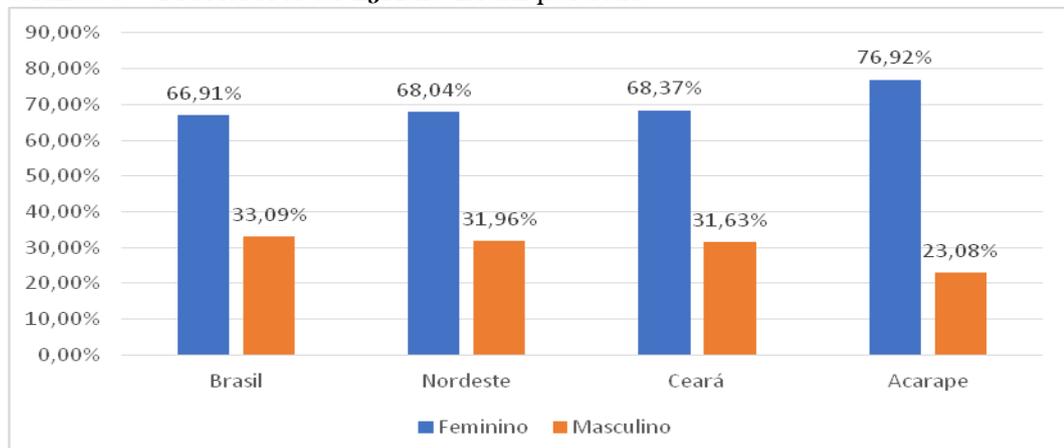
No que tange ao recorte etário dos estudantes, percebemos que a turma apresentava um percentual de 40% quanto aos alunos considerados adultos, isso somado ao outro recorte e de acordo com o que dispõe a legislação brasileira.

O PERFIL DOCENTE

Para o levantamento do perfil da professora pesquisada, realizamos a aplicação de um questionário. De acordo com as informações prestadas pela docente, verificamos que a mesma era do sexo feminino, tinha 44 anos, era formada em Pedagogia, com pós-graduação (lato sensu) em Psicopedagogia, a qual, à época da pesquisa, cursava bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), sediada na cidade de Redenção, estado do Ceará, distante cerca de 68 quilômetros de Fortaleza, capital do estado.

Ao confrontar os dados da professora com aqueles referentes aos educadores de jovens e adultos no Brasil, verificamos que o sexo feminino compreendia o maior número de docentes com atuação na EJA no ano de 2015.

Gráfico 5 - Professores de EJA no Brasil por sexo



Fonte: Inep (2016).

Para Vianna (2013), a presença das mulheres no exercício do magistério é reflexo de um processo histórico iniciado no século XIX, com as chamadas escolas de improviso, que funcionavam sem vínculos com o Estado e sem elementos de profissionalização relacionados à formação e salários. A presença forte da mulher nesse contexto, em meio a lutas pela valorização profissional, permanece ainda nos dias de hoje, mas com marcas de profissionalização presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

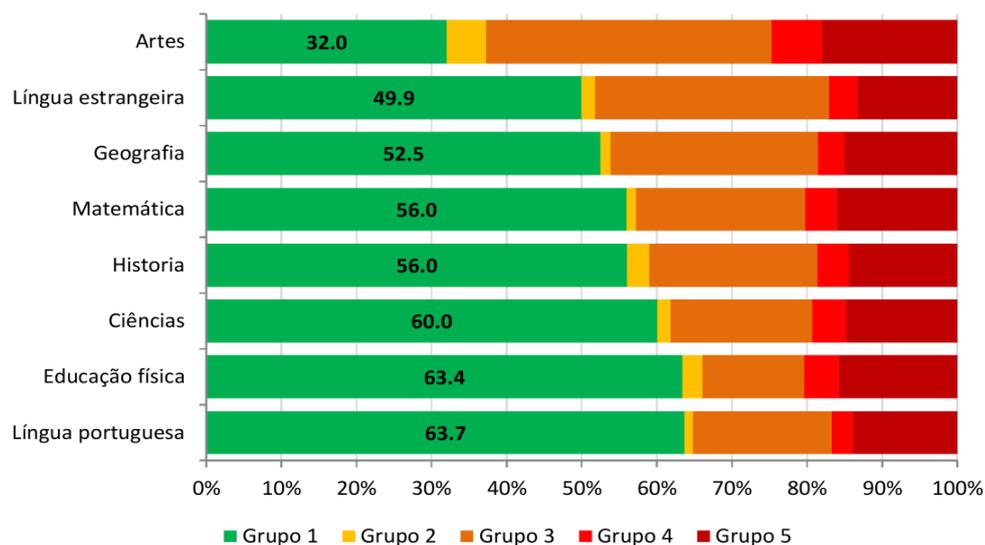
Quanto à faixa etária, a professora investigada pertencia ao agrupamento com segunda maior representatividade em termos gerais, o que indica que a EJA tem se constituído como cenário marcado pela presença de professoras maduras em termos de vivência histórica, o que lhes permite pautar de forma situada questões relativas aos diferentes desafios vividos pela classe trabalhadora no Brasil.

Apesar de o maior número de professores que atua na EJA se encontrar na faixa etária de 30 a 49 anos, os mesmos ainda podem ser considerados como jovens diante do contexto dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme aponta pesquisa realizada por este órgão publicada pelo Inep no ano de 2016:

O grupo de docentes da educação básica no Brasil se destaca como um dos mais jovens em média entre os países pesquisados. Apenas 16% dos professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental possui mais de 50 anos. Esse percentual de professores acima dos 50 anos chega a mais de 40% na Alemanha e na Itália. No ensino médio, a proporção de professores acima dos 50 anos é de 4 pontos percentuais a mais do que é para os anos finais do ensino fundamental, na média dos países da OCDE. (INEP, 2016, p. 18).

Mesmo com formação em nível superior, a docente atuava em área distinta daquela para a qual tinha se formado, realidade vivida por significativo número de professores que lecionam a disciplina de Ciências nos anos finais do ensino fundamental, conforme aponta o Censo Escolar 2016 (INEP, 2017).

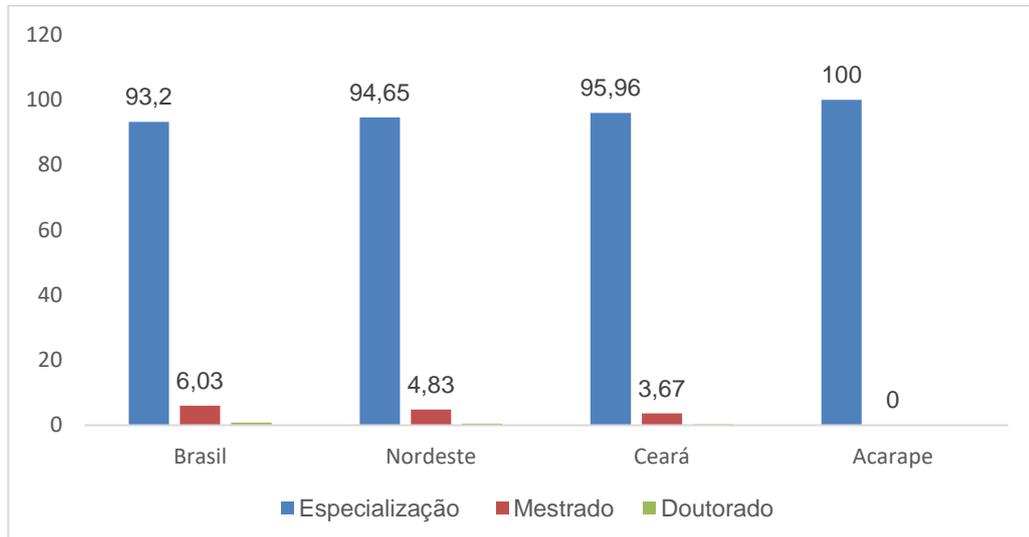
Gráfico 6 - Adequação da formação docente à área de atuação¹



Fonte: Inep (2017, p. 27).

Como especialista, a professora investigada fazia parte do grupo com maior expressividade em relação aos professores de EJA com pós-graduação.

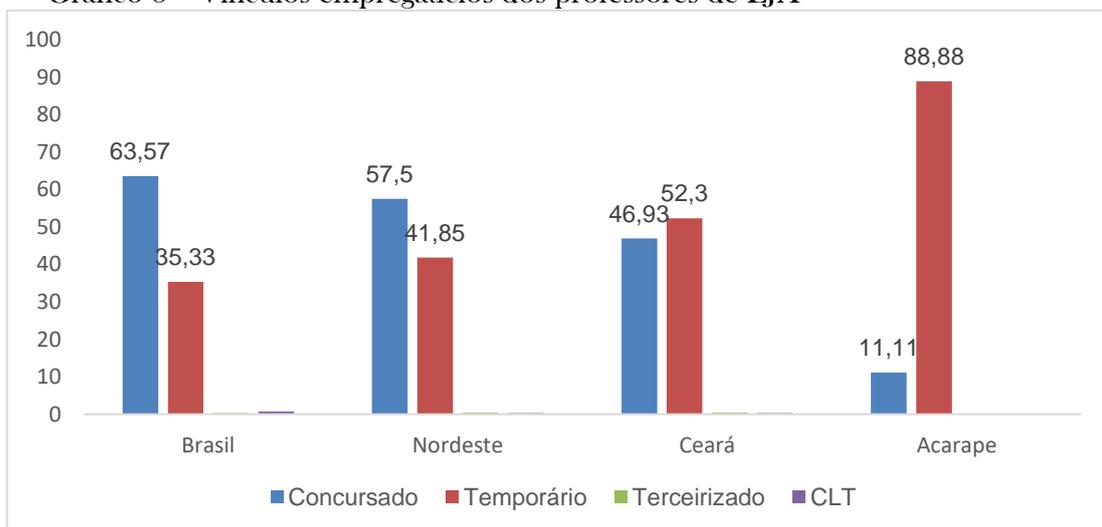
Gráfico 7 - Professores de EJA com pós-graduação



Fonte: Inep (2016).

No que diz respeito ao vínculo empregatício, o gráfico adiante aponta o percentual para as categorias de vínculos empregatícios, demonstrando a precarização presente no trabalho do docente da EJA, marcado pela forte presença de vínculos empregatícios instáveis, realidade não vivida pela docente investigada.

Gráfico 8 - Vínculos empregatícios dos professores de EJA



Fonte: Inep (2016).

A profissionalização dos docentes da EJA se expressa através dos dados relativos à sua formação, às condições efetivas de trabalho e às possibilidades de desenvolvimento na carreira. A docente investigada, como já visualizado anteriormente, tinha formação em nível superior, mas não atuava na área em que havia se formado; tinha título de especialista em Educação e vínculo empregatício com o município onde atuava. Apesar de ser concursada desde 2007, totalizando, então, sete anos de carreira no magistério, a professora dispunha, à época, somente de experiência

de um ano em sala de aula, distribuído em seis meses na educação infantil e seis meses na EJA. A docente nos informou que participava de cursos de formação contínua ofertados pela Secretaria Municipal da Educação, com encontros que se realizavam duas vezes a cada mês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, muitos caminhos foram sinalizados, de onde se concluiu que a EJA é uma modalidade de ensino que ainda enfrenta muitos desafios em sua constituição. Os problemas relacionados ao processo de desenvolvimento da EJA revelaram a necessidade de apropriação teórica para que fosse possível dar sequência à análise das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, iniciamos uma discussão geral sobre o histórico da EJA no Brasil, passando pelas discussões acerca dos saberes populares no ensino de Ciências até o encontro com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Rocha Ramos, localizada em Acarape, Ceará, estabelecida como lócus desta investigação.

Diante do contexto histórico apresentado pela EJA no Brasil, refletimos sobre as contribuições dos saberes populares para o ensino de Ciências nessa modalidade de ensino, ressaltando as dificuldades, trajetórias e desafios enfrentados. Nesse contexto, observamos um caminho contraditório ao que a lei assegura, pois, em termos reais, nem toda a população possui acesso à educação como é elucidado nos documentos legais; uma parcela bem significativa ainda permanece fora da sala de aula e sem nenhuma expectativa para retorno e continuação dos seus estudos.

Seguindo essa linha de raciocínio, justificamos o quanto é importante que todos os jovens e adultos tenham livre acesso à educação, não importando a classe a que pertencem. É necessário lembrar a relevância de políticas públicas mais fortalecidas para o ensino da EJA a fim de assegurar firmemente o direito de todos de participar dos processos formativos educacionais.

Direcionando nossos olhares para as observações, pudemos visualizar as diferentes estratégias utilizadas pela professora com vistas a mobilizar os estudantes para o processo de ensino-aprendizagem, assim como as adesões e resistências dos discentes em relação às mesmas. É notável que as dificuldades são inúmeras para o ensino de jovens e adultos; ante tal fato, a questão das especificidades apresentadas pelos alunos se configura como um dos desafios mais resistentes, e isso acaba desestimulando os docentes, que, devido a suas jornadas árduas de trabalho, já apresentam desinteresse em aprimorar suas habilidades e métodos de ensino.

Compreendemos e deixamos posto que os estudantes que fazem parte do ensino da EJA necessitam de estímulo e apoio para permanecerem em sala de aula. Na maioria dos casos, os jovens e adultos dessa modalidade de ensino acabam desistindo dos estudos pelo fato de estarem cansados da mesma prática. Por isso, é fundamental que os docentes tenham acesso a formações que explorem suas habilidades e busquem novas alternativas de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos**: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**, 2000. São Paulo. Palestra. São Paulo, 18 fev. 2000.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2000.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília: IBGE, 2015.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 438, de 2012. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, 17 jun. 2013.

CAMARGO, P. S. A. S.; VOIGT, L. P.; ALMEIDA, M. F. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 1-24, 2016.

CAVAGLIER, M. C. S. **Plantas medicinais na Educação de Jovens e Adultos:** uma proposta interdisciplinar para Biologia e Química. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, E. A. S. **A Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação:** concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

COSTA, E. A. S.; FURTADO, E. D. P.; NOBRE, E. S. S. O papel da formação contínua na construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos. In: **EPENN**, 22, 2014, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2012. p. 1-16.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

FERREIRA, D. C. **Caderno temático sobre a EJA.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Paulo Freire, 2007.
- GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular: utopia latino-americana**. 2. ed. - Brasília: Ibama, 2003.
- GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/EducacaoPopulare_ELVGadotti>. pdf. Acesso em: 26 de maio, 2017.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. In **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.º.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2017.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-27.
- _____. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 11, n. 56, p. 3-12, 1992.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2017.
- _____. **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.
- LIMA, L. C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: BRASIL. **Tema central e oficinas temáticas**. Brasília, DF: Confitea, 2016.
- NASCIMENTO, S. M. **Educação de Jovens e Adultos: EJA na visão de Paulo Freire**. Monografia (Especialização em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.
- NOGUEIRA, V. L. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In:
- XAVIER, A. R.; COSTA, E. A. S.; SAMPAIO, M. A. A realidade da educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 231-248, 2018.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: Imprensa, 2009.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

Submetido em: Novembro de 2017

Aprovado em: Janeiro de 2018