

## OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Danielle Marafon<sup>1</sup>

Nathalyn Alexia da Silva Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho refere-se aos desafios da prática docente e da formação de professores da educação de jovens e adultos no município de Paranaguá, nosso objetivo é analisar possíveis caminhos para que o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente da EJA seja realizada, bem como compreender seu percurso histórico no Brasil, refletir as propostas desenvolvidas por Paulo Freire para esta modalidade de ensino e compreender os desafios da prática docente e da formação de professores da EJA. A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, sendo aplicadas com uma abordagem quali-quantitativa. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um questionário online com 12 professores que atuam, ou já atuaram, na modalidade de ensino da EJA, no município de Paranaguá. Os dados desta pesquisa evidenciam que, os caminhos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente para esta modalidade de ensino está na falta de qualificação profissional e formação inicial e continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; desafios; prática docente; Paulo Freire; formação de professores.

### THE CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE AND TEACHER TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE CITY OF PARANAGUÁ

### ABSTRACT

Our objective is to analyze possible paths for the development and improvement of the teaching practice of Youth and Adult Education in the city of Paranaguá, as well as to understand its historical path in Brazil, reflect on the proposals developed by Paulo Freire for this type of education and understand the challenges of teaching practice and teacher training for Youth and Adult Education. The methodology adopted in this study is characterized as bibliographic research and field research, applied with a qualitative-quantitative approach. To reach the proposed objectives, an online questionnaire was conducted with 12 teachers who work, or have worked, in the EJA teaching modality, in the city of Paranaguá. The data from this research shows that the paths for the development and improvement of teaching practice for this teaching modality are in the lack of professional qualification and initial and continuing education of teachers.

**Keywords:** Youth and Adult Education; challenges; teaching practice; Paulo Freire; teacher training.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Email para contato: danielle.marafon@unespar.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Email para contato: nathalynalexia17@gmail.com

## INTRODUÇÃO

As primeiras práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não tinham muita preocupação com o seu caráter educativo, muito pelo contrário, as preocupações em torno dela eram de caráter político, econômico ou religioso. Apesar das inúmeras iniciativas e apoios a esta modalidade de ensino no decorrer dos anos, até os dias de hoje ainda há uma grande preocupação referente aos desafios da prática docente para atuar nesta área.

Inicialmente, a EJA surgiu no Brasil como um ato de solidariedade aos indígenas e escravos negros. Somente com a criação da primeira Constituição por D. Pedro I que, foi garantido o ensino primário e gratuito a todos os cidadãos, sendo considerado então um marco histórico para a educação. Mas, ainda assim, não houve nenhuma mudança significativa referente a este direito.

Neste período, a desigualdade social já era alarmante, somente aqueles pertencentes a elite que detinham os direitos e poderes, tinham acesso ao ensino, enquanto que, os negros, indígenas e a maioria das mulheres eram excluídas das práticas sociais. Portanto, a educação não era acessível a todos.

Com o passar dos anos, a visão que se tinha das pessoas analfabetas piorava cada vez mais, sendo consideradas como dependentes e incompetentes, como um mal que deveria ser erradicado da sociedade. Somente nos anos 20 e 30 que, diante da necessidade de mão de obra qualificada, passou-se a pensar em propostas de alfabetização para a população adulta, como meio de formação de trabalho simples para o setor industrial.

A partir disso, foram feitas várias iniciativas a favor da Educação de Jovens e Adultos, até que, na década de 40, esta modalidade de ensino ganhou forças e se configurou como política pública educacional. Mas, ainda assim, não havia uma preocupação com o contexto de vida desses alunos, sendo assim uma educação técnica e superficial.

Já nos anos de 1945, com o aumento dos movimentos sociais a favor da EJA e os avanços até então conquistados, a visão preconceituosa sobre o analfabetismo foi sendo superada, abrindo espaço para um caráter mais

humanista da ação pedagógica do ensino de jovens e adultos, tendo em vista o perfil próprio desses sujeitos, que em sua maioria, são trabalhadores.

Pouco tempo depois, veio à tona as ideias do educador Paulo Freire, que ficou conhecido por defender questões sociais do povo. Freire acreditava em uma educação crítica e libertadora, capaz de emancipar seus educandos e transformá-los em sujeitos ativos da sociedade.

A sua visão de educação evidenciou as desigualdades sociais e, por isso, a sua pedagogia possui um viés cultural, pois se volta para a classe popular, que em sua maioria são trabalhadores pobres que não tiveram a oportunidade de acesso ao ensino na idade considerada adequada. Para ele, o indivíduo deve ser visto como o sujeito da sua própria aprendizagem e não como objeto dela.

Nesse sentido, Paulo Freire desenvolveu uma concepção de educação que tinha como ponto de partida a realidade do sujeito educando, o diálogo enquanto caminho metodológico e, a conscientização e a intervenção como meio de transformação da realidade, como ponto de chegada.

No entanto, a formação deficitária dos professores para atuar na modalidade de ensino da EJA, acarreta inúmeros desafios a serem enfrentados durante a sua prática docente, desafios esses que ainda não estão sendo superados. Diante desta problemática, surge a seguinte questão: quais caminhos podem ser seguidos para que a prática docente da Educação de Jovens e Adultos seja melhor desenvolvida e aperfeiçoada?

A fim de responder a esse questionamento, o estudo tem como objetivo analisar possíveis caminhos para que o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente da EJA seja realizada, bem como compreender seu percurso histórico no Brasil, refletir as propostas desenvolvidas por Paulo Freire para esta modalidade de ensino e compreender os desafios da prática docente e da formação de professores da EJA.

Este estudo adota como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, na qual se recorreu a livros, artigos e trabalhos acadêmicos que tratam da temática em questão e, para a coleta de dados, utilizou-se formulários aplicados aos professores da modalidade de ensino da EJA, residentes do município de Paranaguá.

## BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

De acordo com Moraes e Viegas (2017), desde a descoberta do Brasil já haviam referências a esta modalidade de ensino, considerando que desde então já buscava-se alfabetizar jovens e adultos. Investigadores datam em 1549 o primeiro vestígio da prática da educação de jovens e adultos, dado pelos padres jesuítas neste período do Brasil Colônia.

Neste mesmo período foi fundada a primeira escola elementar brasileira, onde os recém-chegados tinham como objetivo catequizar os indígenas que aqui encontraram, e também lhes ensinar “bons modos” para viverem civilizadamente. Para que isso acontecesse, perceberam que seria necessário alfabetizá-los, ensinando-os a ler e escrever, já que ambos precisavam se comunicar, mas não falavam a mesma língua.

Posteriormente, tal ação educativa missionária se estendeu aos escravos negros, também adultos (FAUSTO, 1995, apud MORAES; VIEGAS, 2017). Apesar disso, é importante ressaltar que essa educação destinada a jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso, sendo assim um ato de solidariedade e, não um direito (STRELHOW, 2010).

Em sua fase Imperial, segundo as autoras, um feito marcante e histórico do Brasil no ano de 1824, foi um importante avanço para a educação, a criação da primeira Constituição por D. Pedro I, onde garantia o ensino primário gratuito a todos os cidadãos.

No entanto, apesar da sua importância, considerando ainda que a mesma serviu de base para as seguintes constituições, na prática não houve nenhuma mudança significativa referente a este direito, isso porque o conceito que se tinha de cidadania na época, era somente aplicado aqueles pertencentes a elite, que eram os mesmos que administravam esta educação, de forma que os demais, como os negros, indígenas e a maioria das mulheres, fossem excluídos.

Assim, entende-se que, a desigualdade social no período do Império já estava instalada e era um dos motivos da educação não ser tão acessível quanto se esperava. Em razão disso não se tinha uma quantidade necessária de

peças para frequentar este espaço educativo, visto que era uma minoria que detinha o poder, sendo esses homens brancos e livres. À vista disso:

A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (STRELHOW, 2010, p. 51).

Já no período do Brasil República o cenário não mudou muito. A visão que se tinha da pessoa analfabeta piorava cada vez mais, como prova a Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, onde “[...] caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente” (STRELHOW, 2010, p. 51).

Ainda de acordo com o autor, em 1881 a Lei Saraiva solidifica esta ideia e determina que o direito ao voto é restrito às pessoas alfabetizadas. Mais tarde, em 1891, além da condição de alfabetizado, para ter direito ao voto era preciso também possuir posses e, apesar de fazer referência a educação de jovens e adultos, as autoras Moraes e Viegas (2017, p. 458) afirmam que:

[...] a Constituição Republicana foi duplamente retrógrada porque não assegurou o direito já concedido pela Constituição Imperial de instrução primária e gratuita a “todos”, eximindo-o do texto da nova Constituição, e também porque vetou o direito ao voto da população analfabeta, condicionando tal exercício à alfabetização (Art. 70, Parágrafo 2º).

Ou seja, desde antes do Brasil República, os interesses governamentais no que se refere a educação, não se importavam realmente com o seu caráter educativo, uma vez que a maioria da população naquela época eram analfabetas, sem o direito a educação e, conseqüentemente, sem o direito de participar das decisões sociais do meio em que vivia.

Dessa forma, entende-se que mesmo havendo menções a educação de jovens e adultos durante esses períodos da história, considerando o uso do termo “continuidade dos estudos” onde a maioria da população era analfabeta, esta modalidade em sua prática só existiu quando haviam interesses de natureza econômica, política ou religiosa.

Conforme Moraes e Viegas (2017) salientam, como se não bastasse a exclusão já sofrida por aquelas cujo o analfabetismo ocasionava, no final do século XIX transferia-se a esses sujeitos uma visão pejorativa de que este era um mal a ser erradicado da sociedade, como se fosse uma doença.

Já no início do século XX, os anos 20 e 30 foram a base para futuras políticas públicas educacionais no campo da EJA, dado que o contexto socioeconômico do país neste período proporcionou tais iniciativas. Predominava a economia agrícola onde a cafeicultura constituía a principal fonte de renda, sendo assim o responsável pelo movimento do mercado brasileiro. Foi nesse momento, no ano de 1929 com a crise cafeeira, que o quadro da economia muda, e dá-se início ao estímulo no investimento do setor industrial, de modo que:

[...] inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. Porém, essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (CUNHA, 1999, apud PORCARO, s.d.).

Nesse sentido, tornou-se urgente a necessidade de mão de obra trabalhadora. Entretanto, apesar de ter disponível uma quantidade grande de pessoas (pobres e analfabetas) para ocupar esses cargos, para que valasse o investimento no setor industrial, os donos dessas empresas necessitavam de mão de obra qualificada. Somente então, diante dessa necessidade, é que se passou a pensar em propostas de alfabetização para a população adulta, não mais como um meio para erradicar o analfabetismo, mas como meio de formação de força de trabalho simples para o setor industrial, priorizando mais vez o desenvolvimento econômico e capitalista do país. (MACIEL, et al., 2014).

Com a realização da Conferência Interestadual de 1921 feita pela UNESCO, em 1925 foi criado o Decreto 16.782/A de 13 de janeiro, no qual apresentava-se a proposta do chamado Ensino Supletivo, que seria a criação de escolas noturnas onde os alunos pudessem trabalhar durante o dia e estudar

durante a noite. O mesmo firmava o compromisso de garantir a alfabetização no prazo de um ano (MORAES; VIEGAS, 2017).

Assim sendo, informa Cunha e Ferreira (2014) que no ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1934, “foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52).

No ano de 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que possibilitou, em 1942, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual tinha como objetivo ampliar e incluir o Ensino Supletivo para jovens e adultos, por meio de programas, já que o índice de analfabetismo ainda era muito alto e precisava ser contido.

Mais tarde, em 1945, com a regulamentação deste fundo, foi determinado que 25% dos recursos fosse destinado a educação de jovens e adultos (STRELHOW, 2010). Veremos que, apesar do evidente avanço da década de 30, foi somente a partir da década de 40 que a modalidade de ensino da EJA ganhou forças e se configurou como política pública educacional.

Foi neste período que se destacou relevantes programas governamentais que contribuíram na estruturação desta modalidade de ensino, como: o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947 e a Campanha de Educação Rural, em 1952 (MORAES; VIEGAS, 2017). Segundo Soares apud Porcaro (1996, s.d.):

[...] essa 1ª Campanha foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU fizesse uma série de recomendações aos países, entre estas a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país.

Strelhow (2010) salienta que, em 1947 também foi criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos), que buscou reorientar e coordenar de modo geral, os trabalhos dos planos anuais do Ensino Supletivo. Ainda assim, o autor ressalta

que o método pedagógico utilizado neste momento deveria ser discutido, já que não havia no mesmo, uma preocupação com o contexto de vida desses alunos, sendo tudo muito mecânico e superficial.

Acreditava-se que o adulto deveria receber a mesma forma de alfabetização que era dada às crianças, uma vez que consideravam o adulto incapaz de aprender. Em contrapartida, tinha-se a ideia de que, alfabetizar adultos seria mais fácil que alfabetizar crianças, daí a não necessidade de formação especializada, pois qualquer um que fosse alfabetizado poderia exercer tal função de forma voluntária. Ainda nessa época, “o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro” (PORCARO, 2020).

Assim, como avalia Porcaro (2020), com o fim da Era Vargas em 1945, iniciou-se um processo de mobilização, afim de ampliar ainda mais a discussão sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Neste momento os movimentos sociais em favor desta modalidade de ensino começaram a ganhar força e, como resultado deste avanço até então já conquistado, a visão preconceituosa que se tinha do analfabetismo foi sendo superada. “E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção da discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos” (STRELHOW, 2010).

Cada vez mais sentia-se a necessidade de romper com o preconceito estendido ao analfabetismo e, que não podia mais ser tolerado. À luz disso, o ano de 1958 já começou a se anunciar como um significativo marco desta futura mudança. Neste mesmo ano, Juscelino Kubitschek, então presidente da República, realizou no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, contando com a presença de educadores de todo o país, na intenção de compartilhar suas experiências pedagógicas, na qual ele firma a sua visão a respeito da educação de jovens e adultos da seguinte maneira:

Cabe à educação dos adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprimindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos

instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira (DISCURSO NA INSTALAÇÃO DO II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958, parágrafo 754, apud MORAES; VIEGAS, 2017).

Ainda de acordo com as autoras citadas acima, Juscelino também se mostrou preocupado com o caráter humanista da ação pedagógica do ensino de jovens e adultos, posto que demonstra ter conhecimento do perfil desses sujeitos, que são trabalhadores que, antes de chegarem à escola a noite, passavam por um dia exaustivo de trabalho. Em concordância com Haddad apud Moraes e Viegas (2000, 2017), esta foi a primeira vez que, de fato, houve uma responsabilidade social e uma preocupação de cunho pedagógico e sensível, para com o ensino desses sujeitos. Por isso, pôde ser considerada como uma época próspera para a referida modalidade de ensino.

Neste mesmo período da história começamos a conhecer Paulo Freire, para esse educador “o desenvolvimento educativo deve acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas” (STRELHOW, 2010, p. 53). Nesse sentido, “o analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996, apud PORCARO, 2020).

Assim sendo, ainda em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que almejava alfabetizar as pessoas adultas da camada popular da sociedade, idealizando uma política permanente de educação, para que esse ensino continuasse após concluída a fase de alfabetização (MORAES; VIEGAS, 2017). Já no governo de João Goulart, em 1961, Freire propõe, em uma Campanha de Alfabetização, alfabetizar adultos em apenas 40 horas, proposta essa que surgiu da sua experiência no Serviço Social da Indústria (SESI).

A década de 60 ficou marcada então por inúmeras iniciativas promissoras, que tudo tinham para dar certo, já que neste momento identificava-se “a valorização do conhecimento e do estudo, no sentido de entender o mundo para interpretá-lo e então poder transformá-lo” (CÉZAR, 2010, apud CUNHA;

FERREIRA, 2014). As autoras Moraes e Viegas (2017) ponderam algumas delas:

[...] o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), diretamente organizado por Freire; o Centro Popular de Cultura (CPC), associado a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), todos esses com grande efervescência nos anos de 1961 e 1962.

Contudo, em 31 de março de 1964 é dado o Golpe Militar, que rompe com a implementação das propostas de Freire, já que o mesmo propunha uma conscientização que passou a ser encarada como uma ameaça à ordem instalada, o que fez com que toda e qualquer iniciativa que continha esses ideais, fossem censurados. “A partir daí, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores” (PORCARO, 2020). Este foi um período totalmente obscuro para o nosso país, considerado um verdadeiro retrocesso em todas as esferas da sociedade. De forma sintetizada:

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113, apud MORAES; VIEGAS, 2017, p. 464).

Por conseguinte, em 1967 é criado, pelo governo militar, a Lei nº 5.379 que, “Provinha sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos” (BRASIL, 1968, apud MACIEL et al, 2014). Em seguida foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), afim de cumprir com os objetivos da Lei nº 5.379, mas que entrou em consolidação somente em 1969. Com isso, o que se esperava dessa alfabetização, era somente a apreensão da habilidade de ler, escrever e calcular, sem que fosse preciso compreender de forma contextualiza esses signos.

Ou seja, diante da enorme taxa de analfabetismo, o governo procurou “alfabetizar” essa população o quanto antes, porque este era um problema que atrapalhava os objetivos econômicos do país. Vale destacar ainda que, esta proposta serviu somente para contribuir com o aumento da condição de

analfabetos funcionais no país, que em sua maioria aprenderam somente a assinar o nome, pois era urgente a necessidade de um maior quantitativo de mão de obra “qualificada” (MORAES; VIEGAS, 2017).

Percebe-se que, nesse momento, a educação do nosso país era meramente técnica, com o objetivo único de servir de alavanca para o desenvolvimento capitalista do país. Como afirma Moraes e Viegas (2017, p. 466), “era necessário muito mais que técnicas para que esses sujeitos se integrassem à sociedade [...]”. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971, a LDB 5.692/71, foi implementado o Ensino Supletivo, onde se reconheceu esta modalidade de ensino como direito de cidadania, com base na teoria do Capital Humano. Por fim, em 1985 o MOBREAL é extinto e, substituído pela criação da Fundação Educar, que manteve as mesmas ideologias, mas que logo também foi extinta.

Chega ao fim o regime ditatorial e, dá-se início a nova república com a reabertura da democratização. Nesse sentido, foi promulgada a Constituição de 1988 que, ampliava o dever do Estado com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos (PORCARO, 2020). Em 1990 é lançado pelo MEC, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como proposta, reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro, em um prazo de cinco anos. No entanto, o programa não durou dois anos e, foi mais um a ser encerrado devido à falta de recursos financeiros destinados a EJA, o que acarretou, conseqüentemente, na extinção da maioria deles.

Moraes e Viegas (2017) discutem um retrocesso nesse mesmo ano, quando o Art. 208 da Constituição de 1988 é alterado e, retirado do Estado a obrigação de oferecer tal ensino, o que evidentemente, gerou grandes danos para a educação de jovens e adultos. Com isso, ao ser criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a educação da EJA é excluída de tal orçamento, resultando em uma drástica redução na oferta de vagas.

Já no ano de 1996, entra em vigência a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, que foi a principal lei educacional do nosso país e, apesar de oficializar a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino da

Educação Básica, não deu a ela devida atenção. Desde então oficializou-se também, o uso da nomenclatura EJA. Houve ainda, neste momento, iniciativas educacionais voltadas a EJA que muito contribuíram para o seu crescimento em todo território nacional e internacional. Ainda de acordo com as autoras:

Em maio de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000. De significativa relevância, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA – até a presente data, é o documento oficial que rege as ações educativas nessa modalidade de ensino (Ibidem).

Ainda no ano de 2000, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que se referia a todos os níveis de ensino da Educação Básica. Este entrou em vigência em 2001, através da Lei nº 10.172, com o intuito de ser desenvolvido em um prazo de dez anos. Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a atenção dada a EJA avançou, de modo que algumas iniciativas foram aprovadas, como:

O Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (DI PIERRO, 2010, p. 946, apud MORAES; VIEGAS, 2017).

No entanto, apesar das inúmeras iniciativas e também do apoio legal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), desde 2007, o cenário da educação de jovens e adultos ainda era o mesmo, sem significativos avanços na erradicação do analfabetismo, nem no incentivo e garantia de continuidade dos estudos desse público. A justificativa do PNAD (2007) para isso, foi a de que “[...] tais iniciativas não estavam em sintonia com as reais necessidades dos estudantes” (MORAES; VIEGAS, 2017, p. 473). E segundo os próprios estudantes, uma das causas para não frequentarem esse ensino, seria por conta da inadequação das aulas com os seus horários de trabalho.

Já nos anos de 2009 e 2010, as autoras registram a realização de dois importantes encontros: a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO em Belém (PA) e, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) logo em seguida. Ainda em 2010 foi aprovado o Projeto de Lei nº 8.035/2010, o então novo PNE com vigência de 2011 a 2020. Este “[...] estabelece como prioridade a erradicação do analfabetismo, estipula como meta aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas, sobretudo na faixa de 18 a 24 anos e destaca a necessidade de acrescentar a qualificação profissional à formação escolar do aluno jovem e adulto” (MORAES; VIEGAS, 2017, p. 474).

Em 2013 e 2014, o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, classificou o Brasil em uma posição de 8º país com a maior taxa de analfabetismo adulto. Ou seja, passaram-se décadas e essa modalidade de ensino ainda não havia atingido êxito algum. Mais tarde outros dois programas ganharam destaque: o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) e o Programa Brasil alfabetizado (PBA).

Em suma, atualmente a EJA é ofertada, em sua maioria, nas escolas públicas estaduais e municipais. Porém, de acordo com Analise Silva, coordenadora da linha de pesquisa em EJA no programa de pós-graduação da UFMG, com o início da pandemia em 2020 até os dias atuais de 2021, esta modalidade de ensino também teve que aderir as aulas remotas, o que acabou agravando um cenário que já era problemático (LIMA, 2021).

## **OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: CONTEXTO GERAL**

De acordo com a LDB, no que se refere ao aspecto específico da formação docente para a EJA, em seu Art. 61, afirma-se a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, apud VENTURA, 2012).

No entanto, segundo a autora, isso não procede com o que vem sendo colocado em prática nos cursos de licenciatura. O campo de ensino da EJA tem tido pouquíssimo espaço nas salas de aulas das universidades, os debates e os conhecimentos obtidos são muito abaixo do esperado. Essa formação acadêmica inicial para atuar em toda a educação básica, está sendo falha. Então é um dos primeiros problemas que deveria ser resolvido.

Ainda de acordo com Ventura (2012, p. 74):

[...] há uma clara relação entre a ausência da discussão sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e o despreparo dos professores em lidar com este público na educação básica. Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico.

Em concordância, Alves (2018) relata em sua dissertação que:

[...] devido a nossa formação inicial não ter preparação alguma a respeito de tal modalidade de ensino, tornou-se ainda mais difícil a aplicação da nossa prática pedagógica. E foi a partir do nosso engajamento enquanto docente, que abriu possibilidades de sentir o fazer profissional, pois tínhamos muitas dificuldades, seja na seleção dos conteúdos, no plano de aulas, na definição de objetivos, na metodologia a ser utilizada que deveriam ser adequados e com o objetivo final de promover a aprendizagem significativa para aquele público alvo.

Nesse sentido, é de extrema relevância refletir e escrever cada vez mais trabalhos acadêmicos que falem sobre essa má formação, pois torna-se um meio de combate a esse desafio. Quanto mais se discute e se evidencia essa carência, maiores as chances de mudança.

Di Pierro (2005, apud Alves, 2018) aponta que existe um distanciamento muito grande entre as necessidades reais da EJA e o ensino-aprendizagem ofertados por seus professores responsáveis. Poucos conseguem respeitar as suas diferenças e especificidades, explorando e valorizando seus saberes, tendo esse olhar mais humano que a EJA exige, como sempre enfatizou Paulo Freire.

Em contrapartida, é importante refletir a culpabilização do professor em relação ao fracasso do aluno e do ensino da EJA, uma vez que o processo de ensinoaprendizagem depende também de outros fatores, como questões sociais, culturais, econômicas, políticas, e não somente do educador. “A ideia de que o professor da EJA não consegue transformar a sua prática de sala de aula, nem tão pouco diferencia-la da desenvolvida no ensino regular tem servido para caracterizar esse professor como responsável pelo “insucesso” do próprio sistema educacional” (FERNANDES, 2016, p. 2).

Este é um outro lado da moeda, daí a importância de compreender todos os segmentos que fazem parte desses desafios da EJA, como insinua o autor:

O professor tem sido muito cobrado em relação a sua metodologia de ensino, principalmente no sentido de fugir do que é tradicional. Muitos são os projetos produzidos para que o professor trabalhe em sala de aula, e a cada novo fracasso, o professor é convidado mudar sua metodologia para se adequar ao que o sistema educacional propõe para o momento. Contudo, refletimos, até que ponto ele tem auxílio pedagógico para poder repensar a sua prática (FERNANDES, 2016, p.05)

O professor deve contar com uma escola que ofereça apoio pedagógico especializado, que seja dialógica, sem figuras autoritárias que em nada edificam a sua prática. Existe uma falta de planejamento e de trabalho coletivo que precisa ser repensada. A existência de um modismo educacional que não tem a pretensão de mudar, também é um problema que o professor acaba tendo que enfrentar.

No mais, ainda enfrentamos um governo que quase não avança em termos de políticas públicas. Mesmo que o quadro atual seja melhor que o que se tinha há alguns anos atrás, ainda é insuficiente para se colocar em prática ações necessárias para melhorar a qualidade da educação (ALVES, 2018).

Com isso as escolas públicas são as que mais sofrem o seu descaso, de modo que os professores não recebem a devida atenção quanto à sua formação para atuar nessa área. Ou seja, o professor sozinho, deve dar conta de correr atrás de um prejuízo causado por um governo que não tem interesse algum em alfabetizar jovens e adultos já evadidos, pois o Estado não vê como obrigatório

a oferta desse aperfeiçoamento. São tantos os desafios, que o professor sozinho não dá conta de tudo, como destaca a autora:

O grande desafio, muitas vezes encontrado na sala de aula é fazer com que as experiências sejam compartilhadas e a partir destas, alunos e professores cheguem a produção do conhecimento, tendo em vista que outros fatores, tais como a superlotação da sala de aula, a sobrecarga de conteúdos e assuntos a se ministrados, o tempo reduzido e etc., não permitem olhar detalhes que surgem e se tornam evidentes ao longo do processo. Tal fato faz com que os professores assumam papel de mero reprodutor de conteúdos e alunos receptores de matérias. Isso nos leva a crer que é preciso o envolvimento de todos, para que esses detalhes cotidianos não passem despercebidos para os sujeitos nele inseridos. Portanto, cremos que é necessária uma aprendizagem participativa e significativa que proporcione ao aluno buscar novos conhecimentos, ampliar seus horizontes e reorganizar conhecimentos anteriores, experienciando e transformando suas ações e a realidade de seu contexto (ALVES, 2018, p. 35).

Nesse sentido, Ribas e Soares (2012) apontam o desafio de assumir a complexidade da nossa educação:

Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na 'sociedade globalizada' se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (ENS, 2006, p.12-13, apud RIBAS; SOARES, 2012, p. 4).

Por isso a importância de se formar bons professores, mas sem que isso nos leve a uma formação idêntica de todos os alunos educadores. Não é preciso que se crie um único padrão ou molde de professor, é preciso que eles recebam, com qualidade, condições para serem bons professores (MIALARET, 1991, apud RIBAS; SOARES, 2012).

É direito do aluno jovem e adulto, o acesso e a permanência em escolas que atendam adequadamente às suas características e necessidades, bem como também é seu direito contar com a presença de profissionais que atendam adequadamente as suas especificidades. Daí a importância dessas escolas que atendem a EJA, de construir democraticamente um Projeto Político-Pedagógico, como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, para que possa

mediar suas ações, objetivos, e etc., com maiores probabilidades de um bom resultado (SALES et. al, 2011).

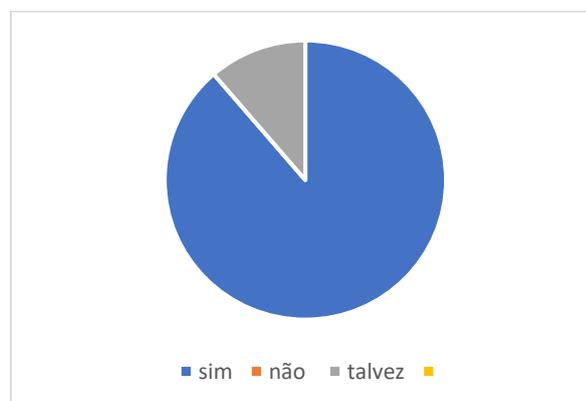
Em relação a formação continuada, observamos as mesmas dificuldades. Muitas das vezes esses cursos não reconhecem nem valorizam os saberes já existentes desses docentes, fazendo com que a busca pela especialização seja cada vez mais baixa. Para Candau (2015, apud Alves, 2018, p. 40) “a formação continuada não pode ser acumulativa, mas sim, de reflexividade crítica de seus conhecimentos e práticas, na reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional”.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste item apresentam-se os resultados e a análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa de campo, realizada por meio de um questionário online, que indicou as concepções de 12 professores que atuam, ou já atuaram, com a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, no município de Paranaguá.

A primeira questão do questionário buscou analisar se todos os professores entrevistados concordavam com a existência de desafios a serem superados na prática docente da EJA. Foi possível observar que houve unanimidade na resposta, exceto por um, como mostra o gráfico 1:

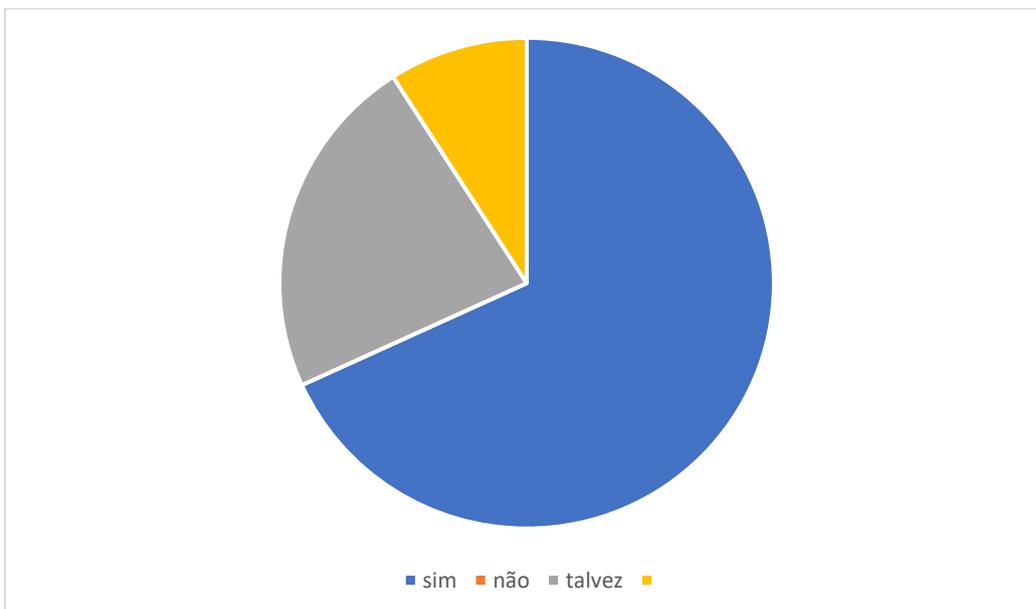
**Gráfico 1** – Concordância da existência de desafios a serem superados na prática docente de professores da EJA



De acordo com Ventura (2012), existem sim inúmeros desafios a serem superados em relação a prática docente da EJA, como por exemplo superar a sua condição de suplência, reconhecer que esta modalidade é uma área diferenciada do âmbito da educação básica, reconhecer o direito a escolarização desses trabalhadores e as peculiaridades, necessidades e dificuldades desse público, entre outros. Sendo assim, é possível afirmar que, quase todos os professores entrevistados compreendem que existem desafios a serem superados.

Dando continuidade ao questionário, a segunda questão procurou saber se é de comum acordo que, a má formação dos professores para atuar no ensino da EJA, é também um desafio a ser enfrentado por eles durante a sua prática docente. As respostas foram as seguintes:

**Gráfico 2** – Um dos desafios a serem enfrentados durante a prática docente, é o déficit na formação para atuar na modalidade de ensino da EJA



É possível observar que a maioria concorda que a má formação dos professores também é um dos desafios a serem enfrentados durante a sua prática docente. Em concordância com isso, Ventura (2012, p. 73-74) aponta que:

[...] até o ano de 2006, havia no Brasil uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas, responsáveis pela

formação dos professores que poderiam vir a atuar na EJA, mesmo sem uma qualificação especial para o desenvolvimento deste trabalho, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, agindo, invariavelmente, de forma improvisada com os alunos da EJA.

Ou seja, os professores recém-formados, não recebem durante a sua graduação, o conhecimento necessário e aprofundado que deveriam receber sobre a EJA, para exercer adequadamente a sua função enquanto educador desta área. Muito pouco se estuda sobre esta modalidade nos cursos de licenciaturas, pois carece de um currículo e de planos de ensino que incluam esse campo da educação básica, de forma mais satisfatória, como protagonista mesmo, o que requer um período longo de estudo, uma demanda de anos, mas que acaba acontecendo em poucos meses ou até semanas. Por isso é preciso que o estudo da EJA seja ainda mais incluído nas licenciaturas, de forma direta, talvez até como uma disciplina, e não apenas como parte de uma.

Na seguinte questão, os professores entrevistados deveriam relatar quais foram os maiores desafios que eles já tiveram de enfrentar, considerando o seu período de atuação e experiência na área. Vejamos que as respostas não se divergem tanto:

*“As dificuldades foram enfrentar as síndromes ou doenças que afetaram o cognitivo dos alunos, e a falta de acompanhamento profissional para essas situações.” (PE1)*

*“Falta de material didático adaptado, falta de incentivo da escola para com os estudantes, falta de estrutura das escolas em relação a meios didáticos.” (PE2)*

*“[...] o desafio maior foi perceber a grande disparidade dos alunos, alguns conseguiam escrever um texto de maneira satisfatória, outros não conseguiam desenvolver um único parágrafo. Percebi que teria de avaliá-los de maneiras distintas pois seus contextos de vida prévio eram bastante diferentes também.” (PE4)*

*“O comodismo, o preconceito e a falta de interesse da faixa etária EJA, depois também a falta de motivação que os de fora dão e a não valorização.” (PE5)*

*“Manter os alunos motivados, tendo em vista que muitos vem após uma jornada de trabalho cansativa.” (PE7)*

*“A formação de pessoas de inclusão especial, lecionar disciplinas diferentes da grade de formação do professor e locais de difícil acesso até as escolas.” (PE9)*

*“Evasão escolar talvez seja o maior, junto a falta de investimento, falta de estrutura e déficit em número de professores especializados.” (PE10)*

*“[...] a defasagem em conteúdo que os alunos tem, a diferença entre idades e o tempo que o mesmo está fora de sala de aula. Então manter um nível em conteúdo em sala é difícil. Fora o tempo que é dado para abordar os conteúdos, a falta de material e até mesmo o cuidado que o Estado tem com o estudante da EJA (não tem cuidado nenhum).” (PE11)*

*“Alfabetizar alunos em idade avançada, alfabetizar alunos especiais e trabalhar com uma turma multisseriada.” (PE12)*

Observamos que a maioria dos educadores vivenciou os mesmos desafios, como: alfabetizar alunos com diferentes deficiências; falta de material; falta de uma estrutura adequada; trabalhar com alunos de diferentes idades; preconceito; falta de motivação por parte dos alunos; falta de formação profissional; desvalorização e falta de atenção por parte do governo.

Continuando, a próxima questão procurou saber se os professores entrevistados concordavam com a visão de que, Paulo Freire foi um educador que muito contribuiu para a modalidade de ensino da EJA. Comparando as respostas, é possível afirmar que, absolutamente todos os 12 professores concordaram que os ensinamentos deixados por Freire devem ser colocados em prática e, professores que o tem como norte, de fato, são melhores educadores. Como justifica um deles:

*“Concordo sim. Quem acompanha os ensinamentos dele certamente se torna um professor melhor.” (PE1)*

*Bem como outros descrevem a importância dos ensinamentos de Freire: “Sim, concordo. É necessário que os professores da EJA conheçam Paulo Freire, para adotarem metodologias que considerem o contexto do aluno e para que assumam seu papel de mediadores do conhecimento.” (PE2)*

*“Sim. A educação freireana por ser voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político, analisando em paralelo o mundo a partir da própria experiência, cultura e história, consegue contribuir de forma significativa para o ensino nessa modalidade.” (PE5)*

*“Sim, pois a pedagogia freireana diz ser fundamental que o professor conheça a realidade e o contexto do educando para desenvolver maneiras adequadas de alfabetização e ensino. Percebi isso quando perguntei aos alunos o porquê deles estarem ali, e o porquê deles terem saído da escola sem cumprir seus estudos, o que contribuiu para eu pensar novas abordagens e atividades. Ainda, na EJA muitos educandos são pais/mães trabalhadores, portanto já tem uma vida para além da escola, então tratar de assuntos que eles estão familiarizados ajuda muito no trabalho do professor [...]” (PE11)*

Em concordância com as falas apresentadas, inúmeros são os autores que consideram os ensinamentos de Freire essenciais para a prática de uma educação libertadora e democrática, em especial, para a prática na modalidade de ensino da EJA, onde criou caminhos metodológicos específicos e eficientes para este público, diferente de qualquer proposta já criada até hoje. Como afirmam Scortegagna e Oliveira (2006, apud MOURA 2006, p. 5):

*Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo.*

Por fim, os professores entrevistados deveriam apontar quais caminhos podem ser seguidos para que a prática docente da Educação de Jovens e Adultos seja melhor desenvolvida e aperfeiçoada. Vejamos a opinião de alguns deles a respeito disso:

*“A formação continuada dos professores é fundamental, especialmente voltada para práticas que envolvam a educomunicação e o uso das ferramentas tecnológicas. Especificamente, no caso da EJA, encontramos ainda muita resistência por parte dos professores para essa alternativa. Porém, o uso dos computadores, celulares, aplicativos, etc., veio para ficar. Para tanto, o prof. precisa se adaptar para proporcionar aos seus estudantes um ensino atual e de qualidade.” (PE4)*

*“Ao meu ver ações no sentido de utilização de linguagens alternativas, reorganização dos horários das disciplinas segundo as necessidades da turma, associar temas do cotidiano as disciplinas, melhorar o transporte e o atendimento aos filhos dos estudantes, além de oferecer refeição e incentivá-los a estudar, podem ajudar nesse processo.” (PE10).*

*“Durante a distribuição de aula, são poucos os professores que escolhem a EJA, pelo déficit que os estudantes tem. Se houvesse um melhor preparo na grade curricular, ainda durante a graduação, teríamos professores melhores para ensinar nessa modalidade. Também vejo a falta que o Estado em com a EJA, tanto na estrutura, no material, na falta com o professor da EJA. Os estudantes da EJA têm muito a oferecer para a compreensão da educação e ensino, devendo assim ter um melhor investimento.” (PE11)*

Analisando os dados obtidos até então, em especial as respostas da última questão, fica claro que muita coisa pode, e deve, ser revista e melhorada. De acordo com os professores entrevistados, os caminhos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente para esta modalidade, já nos foram apresentados, a falha está na sua não – ou má – execução.

Nesse sentido, nos deparamos com o desafio de ressignificar a prática docente da EJA, refletindo o desenvolvimento e aperfeiçoamento da mesma. De acordo com Ribas e Soares (2012):

A prática educativa é acima de tudo um desafio, pois o educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Por isso, o sonho e a utopia fazem parte desses docentes, e outros sentimentos como a esperança, que é uma arma importantíssima para a realização de certas aspirações. Para Paulo Freire (1997) é ingenuidade dar à esperança um poder absoluto de resolução de conceitos, concepções e conteúdo, no entanto, se aliadas a ela encontram-se o esforço, a capacidade, a persistência e humildade, o educador está no caminho certo.

Os autores citados acima discorrem sobre a maioria dos problemas relatados pelos professores entrevistados. Daí a necessidade de assumir a complexidade da nossa educação, à vista dessa sociedade globalizada que nos enche de incertezas trazidas por sua inovação.

Enfim, os caminhos a serem seguidos para que finalmente a prática docente da EJA seja melhor desenvolvida e aperfeiçoada, estão postos, aguardando por um governo que o tenha como prioridade, por universidades que repensem seus currículos e abram espaços maiores para melhores ensinamentos e debates sobre a EJA, pelo auxílio e incentivo à formação continuada, assim podendo contar com profissionais especializados na área.

Seguimos aguardando que a precariedade em relação aos espaços físicos e aos materiais didáticos adequados, sejam superados. Seguimos aguardando que as políticas públicas sejam ampliadas, melhoradas, e colocadas em prática pensando, antes, na emancipação e liberdade desse público-alvo. Bem como, que os professores que optam por trabalhar nessa área, sejam valorizados. Enfim, seguimos aguardando a chance real de atender a todas essas e tantas outras necessidades que a EJA possui, com urgência, para se tornar um campo da educação de fato eficiente, que dá conta de superar todos os desafios impostos a ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino ofertada àqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso a escola na idade considerada adequada, e muitas foram as dificuldades enfrentadas ao longo do seu caminho para ter hoje políticas públicas e demais avanços a seu favor.

No entanto, apesar desses avanços serem significativos, ainda hoje a EJA vem sofrendo um descaso enorme por parte do Estado, que é o maior responsável pelos desafios impostos ao seu ensino, visto que não investe nas escolas, nem nas universidades públicas, o que acaba implicando em uma má formação de professores.

Há tempos que os desafios da prática docente e da formação de professores vem sendo motivo para a desqualificação da EJA. Por isso é preciso que os cursos de licenciatura deem maior visibilidade para esta área, que debatam a respeito do seu contexto histórico, das suas especificidades e suas dificuldades que devem ser respeitadas, de forma que seus docentes sejam bem preparados e recebam condições reais de exercer sua função enquanto educador(a).

Se a universidade cumprisse com o seu papel de preparar o professor para atuar em qualquer modalidade do ensino básico, como previsto em Lei, bem como se o Estado e seus responsáveis prestassem o devido auxílio, como a oferta e o incentivo a formação continuada, a realidade da EJA seria bem diferente da atual.

Obviamente que esses não são os únicos problemas do ensino da EJA, podemos somar a esse quadro o desafio de alfabetizar alunos com diferentes deficiências e a falta de suporte nesses casos, a falta de material didático adequado, a falta de uma estrutura adequada, a dificuldade de trabalhar com alunos de diferentes idades, o preconceito enraizado, a falta de motivação por parte dos alunos, e tantos outros.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais urgente a superação desses desafios e a necessidade de ressignificar a prática docente da EJA, refletindo o

desenvolvimento e aperfeiçoamento da mesma. Para tanto, é preciso uma mudança drástica em todos esses segmentos, assim, juntos conseguiremos transformar a EJA em uma modalidade de ensino que, de fato, se preocupa com os seus alunos, atende as suas necessidades e lhe dá condições de participar ativamente da sociedade em que vive.

No mais, seguimos fazendo a nossa parte enquanto pessoas e professores que sonham com o dia em que essa alternativa faça parte da nossa realidade, continuamos esperançosos e fazendo o possível para contribuir com essa causa, inclusive em relação a nossa prática docente, que estará constantemente em processo de reflexão e transformação.

## REFERENCIAS

ALVES, C.D.N. **Da formação inicial a continuada para a EJA: Desafios e implicações para a prática docente**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande. UEPB – Universidade Estadual da Paraíba. 2018.

CUNHA, N.B.; FERREIRA, F.F. Desafios e evolução da EJA no Brasil. Maringá. Revista **UNINGÁ**. 2014.

FERNANDES, G.P. **O desafio de (re)significar a prática docente na EJA**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21510>>. Acesso em: 12/06/2021.

MACIEL, V.A. et al. **Educação de Jovens e Adultos: caderno pedagógico**. Florianópolis. UDESC/CEAD/UAB. 2014.

MORAES, M.C.S. de; VIEGAS, A. C. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. Rio de Janeiro. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. 2017.

MOURA, T.M. de M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió. EDUFAL – Universidade Federal de Alagoas. 2006.

PORCARO, R. C. Trinta e dois anos de História da Educação de jovens e adultos na Universidade Federal de Viçosa: o NEAD como espaço de formação docente. **Cadernos De História Da Educação**, 19(1). <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020>.

RIBAS, M.S.; SOARES, S.T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. Curitiba. **IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da região sul. 2012.

SALES, S.R. et. al. **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro. NAU Editora. 2011

STRELHOW, T.B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos. Campinas. Revista **HISTEDBR** On-line. 2010.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. Salvador. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. 2012

*Recebido em 12/06/2023*

*Versão corrigida recebida em 12/09/2023*

*Aceito em 20/11/2023*

*Publicado online em 13/12/2023*