



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS  
CULTURAIS**

**Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais**

ALESSANDRA FRANCELINO PEREIRA ROCHA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ABORDAGENS  
METODOLÓGICAS DIFERENCIADAS: UM ESTUDO NO  
CEJA DE ARARANGUÁ**

Canoas, 2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS  
CULTURAIS**

**Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais**

ALESSANDRA FRANCELINO PEREIRA ROCHA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ABORDAGENS  
METODOLÓGICAS DIFERENCIADAS: UM ESTUDO NO  
CEJA DE ARARANGUÁ**

Dissertação aprovada para obtenção  
de título de mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Memória Social e  
Bens Culturais, da Universidade La  
Salle.

Orientação: Profa. Dra. Elaine Conte

Canoas, 2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

R672 Rocha, Alessandra Francelino Pereira.  
Educação de Jovens e Adultos em abordagens metodológicas diferenciadas [manuscrito] : um estudo no CEJA de Araranguá / Alessandra Francelino Pereira Rocha. – 2024.  
124 f.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.  
“Orientação: Profa. Dra. Elaine Conte”.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Metodologias – EJA. 3. Memórias – EJA. 4. Narrativas. 5. Pedagogias libertadoras. I. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 316.7:37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

ALESSANDRA FRANCELINO PEREIRA ROCHA

Dissertação aprovada para obtenção de título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingridi Vargas Bortolaso  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Conte  
Orientadora e Presidente da Banca – Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Memória Social e Bens Culturais

**Curso:** Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 17 de abril de 2024.

"Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que  
forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só  
estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de  
camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'.  
Ora, é lógico...  
numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz."



*de Paulo Freire*

## RESUMO

A dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Memória e Linguagens Culturais e ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), é de natureza qualitativa e exploratória, vinculada a bases hermenêuticas, seguindo os passos: Seleção de fontes para a constituição do *corpus*; Leitura dos referenciais teóricos selecionados; Seleção de produções científicas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e metodologias alternativas; Identificação e análise das memórias dos estudantes egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), auferidas por meio da roda de conversa; Interpretação dos dados coletados e implementação na narrativa final. A abordagem hermenêutica foi adotada para a revisão de literatura e compreensão das memórias dos estudantes. Do ponto de vista educacional, as relações e o reconhecimento de experiências com o outro ocorrem pela abertura ao diálogo e à tradição, tendo o horizonte do passado com o presente como referência. Estudos destacam que os principais fatores que colaboram para que o estudante não conclua a educação básica são a necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho e a metodologia adotada pelo professor. A questão norteadora foi: A partir das memórias dos estudantes egressos do CEJA, de que forma o reconhecimento e o incentivo a metodologias diferenciadas podem promover a conclusão dos estudos na EJA? A dissertação investigou tendências metodológicas na EJA por meio de mapeamento de trabalhos científicos e memórias dos estudantes auferidas por meio da roda de conversa. Os resultados mostram as principais tendências atuais, mas poucas iniciativas para criar estratégias metodológicas. Propôs-se uma atualização didático-metodológica por meio de uma roda de conversa, estudando os potenciais metodológicos da EJA. O produto final ofereceu sugestões de metodologias alternativas para apoio aos professores na melhoria do ensino na EJA como um direito social voltado à equidade, no sentido de criar estratégias metodológicas na práxis pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e adultos. Metodologias da EJA. Memórias da EJA. Narrativas. Pedagogias libertadoras.

## ABSTRACT

The dissertation, linked to the Memory and Cultural Languages Research Line and the Center for Studies on Technologies in Education (NETE/ CNPq), is qualitative and exploratory in nature, linked to hermeneutic bases, following the steps: Selection of sources for the constitution of the corpus; Reading of the selected theoretical references; Selection of scientific productions on Youth and Adult Education (EJA) and alternative methodologies; Identification and analysis of the memories of students who graduated from the Center for Youth and Adult Education (CEJA) Interpretation of the collected data and implementation in the final narrative. The hermeneutic approach was adopted for the literature review and understanding of the students' memories. From the educational point of view, the relations and the recognition of experiences with the other occur by the openness to dialogue and tradition, having the horizon of the past with the present as a reference. Studies highlight that the main factors that contribute to the student not completing basic education are the need to enter the labor market early and the methodology adopted by the teacher. The guiding question was: From the memories of the students who graduated from CEJA, how can the recognition and encouragement of differentiated methodologies promote the completion of studies in EJA? The dissertation investigated methodological trends in EJA through mapping of scientific works and memories of students received through the conversation wheel. The results show the main current trends, but few initiatives to create methodological strategies. It was proposed a didactic-methodological update through a conversation circle, studying the methodological potentials of EJA. The final product offered suggestions for alternative methodologies to support teachers in improving teaching in EJA as a social right focused on equity, in order to create methodological strategies in pedagogical praxis.

**Keywords:** Youth and adult education. EJA methodologies. Memories of EJA. Narratives. Liberating pedagogies.

## LISTA DE ABREVIações

ACT – Admissão em Caráter Temporário

AMESC – Associação dos Municípios de Extremo Sul Catarinense

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CEA – Centro de educação de Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de educação

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de  
Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MI – Memória Institucional



MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo

NEMO – Núcleo de Ensino Modularizado

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa nacional de Integração da educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UDs – Unidades Descentralizadas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro Operários de Tarsila do Amaral (1993)	18
Figura 2 – Infográfico dos percursos históricos da EJA no Brasil	36
Figura 3 – Slide apresentação oficina prática pedagógica	94
Figura 4 – Foto da oficina prática pedagógica	94
Figura 5 – Foto da oficina prática pedagógica	95

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distorção idade-série no Brasil (2020)	19
Gráfico 2 – Distorção idade-série no Brasil (2022)	20
Gráfico 3 – Matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo	44
Gráfico 4 – Número de matrículas na EJA – 2018 a 2022	45

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Produções Mapeadas BDTD (2018-2022)	59
Quadro 2 – Artigos Mapeados SciELO	64
Quadro 3 – Agenda de Ações	88

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – População analfabeta no Brasil	50
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Memorial.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2</b>	<b>Contexto.....</b>	<b>28</b>
1.2.1	Questão de pesquisa.....	32
1.2.2	Objetivos .....	32
1.2.3	Justificativa.....	33
<b>2</b>	<b>BASES CONCEITUAIS .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1</b>	<b>Metodologias da EJA: Conceitos e contribuições .....</b>	<b>54</b>
<b>2.2</b>	<b>Memória Social .....</b>	<b>73</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>77</b>
<b>4</b>	<b>PRODUTO FINAL .....</b>	<b>82</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>96</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é a principal forma de transformação social e de promoção da humanidade, possibilitando a todos que tem acesso à escola o conhecimento sistematizado e elaborado, visando à construção do pensamento autônomo, crítico e criativo. Além de corroborar para a construção de valores essenciais para uma vida justa e digna em sociedade, promove a cidadania e a socialização entre os sujeitos, visto que os processos educacionais geram experiências culturais, memórias e a compreensão de histórias que são requisitos indispensáveis à participação social e à integração no mundo do trabalho (Warschauer, 2004).

Desde a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), foi estipulada a preparação de profissionais capazes de atuar tanto na educação básica (abrangendo educandos de zero a dez anos) quanto na gestão de instituições educacionais. Essa formação inclui uma gama diversificada de níveis e modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e as diversas abordagens do Ensino Médio, como as modalidades profissional e normal. Isso engloba, também, a educação diferenciada, como a escola do campo, a educação indígena e a educação quilombola. O processo de formação é abrangente, visando preparar o futuro pedagogo com capacidades e fontes metodológicas sólidas para integrar teoria e prática. Isso ocorre em um contexto permeado por disputas políticas e debates acalorados sobre o que deve ser ensinado e as implicações do aprendizado resultante das experiências educacionais. No entanto, é importante notar que a Educação de Jovens e Adultos, especialmente quando se trata de debater metodologias alternativas e diferenciadas, muitas vezes, não recebe a devida valorização dentro da formação, dos conhecimentos pedagógicos e das metamorfoses na práxis desses contextos educacionais.

As contradições metodológicas da EJA, quando examinadas, revelam-se como um campo complexo de paradoxos. Por um lado, é frequentemente associada à ideia de uma forma de educação compensatória, inserida nas estruturas institucionais com poucas práticas alternativas, em sua maioria tradicionais; por outro lado, emerge como um espaço repleto de potenciais e oportunidades autoformativas, porque

metodologias alternativas e múltiplas conduzem a ações e comportamentos diferenciados, além de auxiliarem na compreensão do papel da escolarização nesse contexto.

É possível evidenciar a importância da narrativa, não só como veículo de uma pesquisa acadêmica, mas também como instrumento formativo de sujeitos do conhecimento, que se tornam autores de sua história, ao fazerem a narrativa de seus processos, sejam eles alunos na escola, professores em atividade profissional ou crianças, jovens e adultos em busca de condições favorecedoras de sua formação [...]. Uma das características da narrativa é propiciar espaço para a singularidade. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular concebendo-nos como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma atribui. (Warschauer, 2004, p. 16).

Daí que investigar os debates metodológicos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica dialogar com as experiências de vida em formação, para evidenciar a aprendizagem como processo, sugerindo caminhos fiados nas histórias contadas que se cruzam e se complementam com as produções teórico-práticas e as abordagens pedagógicas criativas, dinâmicas e inclusivas, justificadas na convivência, nos confrontos e conflitos sociais com os outros e com suas posturas repletas de experiências plurais (Warschauer, 2017). Desse ponto de vista,

Uma análise hermenêutica é simultaneamente histórica, crítica e reflexiva, para dar conta dos fatos e acontecimentos que constituíram o fenômeno em questão, expressando os significados e sentidos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem as omissões, as ações e as determinações entrecruzadas de variáveis e situações socioculturais que envolvem a coletividade e os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 3).

O compromisso político com o ser e o estar no mundo por meio da educação nos leva a produzir metodologias alternativas e plurais, para exercer a ação educadora e externar o sentido epistemológico do que é (re)conhecer o outro e fazer a leitura do mundo, a partir das experiências socioculturais. Tendo por referência a concepção freireana (2009), que é vista como ação cultural libertadora, de investigação e autoformação, de produção e reinvenção das relações socioculturais e humanas, embasada no tema gerador, partimos da importância do cotidiano e da experiência

pedagógica, na criação e socialização de saberes e memórias das metodologias desenvolvidas na EJA.

O estudante que trabalha não deve ser considerado de menor importância (Freire, 2020). A educação de jovens e adultos não deve ser abordada como um mero programa de assistência social, de abordagens pontuais e emergenciais, sendo integrada e fortalecida em abordagens sistemáticas e de forma coesa para fortalecer a EJA.

A Constituição da República Federativa Brasileira, em seu art. 205 anuncia:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 2016, p.63).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) reforça a ideia ao afirmar que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p.9). Nessa perspectiva, faz-se necessário criar oportunidades iguais para todos, a fim de se almejar uma sociedade mais justa e igualitária. “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, sem a liberdade de *ser mais*” (Freire, 2002; Nascimento, 2013, p.15).

Vale ressaltar com Oliveira e Paiva (2004), que o Parecer do Conselho de Educação Básica (2000), compreende a EJA como formação integral, em qualquer momento da vida, cujo objetivo é de preparar melhor os cidadãos para as situações que os rodeiam. O referido parecer atribui três funções para a EJA: reparadora, por atender os cidadãos que foram excluídos do sistema educacional; equalizadora, na tentativa de ofertar igualdade de oportunidades; e qualificadora, no sentido de oferecer formação também para o trabalho e programas de qualificação profissional.

Frente a isso, a curiosidade que moveu esta pesquisa girou em torno de (re) conhecer as principais tendências metodológicas e abordagens da EJA pesquisadas no Brasil, bem como verificar se as pedagogias freireanas continuam sendo a



inspiração para estas produções científicas no campo da atuação educacional. Ao estudo crítico de Freire (2009) corresponde uma EJA que demanda necessariamente uma forma crítica e avançada de compreender e de realizar a leitura da palavra, do mundo e principalmente do contexto vital para nortear as concepções de ensino e a práxis dos professores. A metodologia proposta por Paulo Freire (2009) utiliza o trabalho com temas geradores para a investigação do universo cultural dos sujeitos, na busca de situações repletas de significados e sentidos na vida, considerando seus anseios, desejos, angústias, necessidades e realizações na comunidade envolvida.

Sinteticamente, um tema gerador envolve três passos metodológicos, a saber: a *investigação* – momento em que o educador fará um levantamento de situações relevantes e necessidades sentidas dos educandos, direcionando os temas de estudo. Nas palavras de Freire (2009, p. 56), “investigar o *tema gerador* é investigar, repitamos, o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”.

Para Freire (2009), esse é o momento mais importante, pois é onde brota o universo temático que envolve as relações homem-mundo, para a tomada de consciência da realidade que promova a formação crítica e a releitura da situação em estudo; a *tematização* – momento em que o tema é apresentado ao grupo ainda com a leitura realizada pelos educandos (codificada<sup>1</sup>). Ao passo que se aprofunda o debate (descodificação) os estudantes são levados a perceber que chegaram a uma situação-limite e que há mais a se descobrir sobre o assunto; e *problematização* – diálogo permanente entre a teoria e a prática, é a sementeira do ato de educar que dá prazer pela paixão de descobrir o mundo, reconhecendo que a teoria trará subsídios para uma melhor compreensão da realidade e da práxis pedagógica. A superação das situações-limites leva os investigados à condição de investigadores da temática, por meio da observação.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a

---

<sup>1</sup> A codificação é a representação de uma situação existencial concreta com alguns de seus elementos constitutivos em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada. O sujeito se reconhece na representação da situação existencial “codificada” ao mesmo tempo em que se reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante com os outros sujeitos.

serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (Freire, 2009, p. 79).

Ao visualizar o mundo que o cerca, o estudante tomará consciência da sua participação no mundo com todas as possibilidades e capacidades que tem de ser mais. Uma ação libertadora por meio dos temas geradores permite o prolongamento da investigação da temática significativa, contendo em si a possibilidade de desdobrar-se em outros temas que provocam uma abordagem conscientizadora e uma forma crítica de pensar a realidade concreta. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2009, p. 39) diz ainda: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao destacar a importância da ação dialógica como elemento central na pedagogia do oprimido, é crucial não perder de vista os problemas de autoritarismo e a carência que afeta muitas das nossas instituições educacionais. Estas, ao continuarem a excluir milhares de crianças a cada ano, acabam se transformando em verdadeiras fábricas de jovens e adultos analfabetos. Entretanto, esse ensino tem altos índices de distorção que o classificam como deficitário e insuficiente, especialmente dimensionados ao cenário educacional brasileiro, cujo acesso e a permanência na escola está intimamente ligado, também, às condições sociais e a própria sobrevivência humana.


Em geral, o perfil dos sujeitos da EJA é representado pela narrativa artística do quadro *Operários*, de Tarsila do Amaral (1933), daquelas pessoas que buscam melhores condições de sobrevivência, de conhecimento, de educação e de trabalho em meio às grandes metrópoles empobrecidas e que costumam subjugar-los às classes operárias da cultura popular. Confirmando isso, trabalhadores rurais ou de fábricas, frequentemente analfabetos e pouco qualificados, buscam a escola tardiamente para se escolarizar, trabalhando em condições precárias e em situações vulneráveis de trabalho.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos não pode se limitar aos processos e estruturas de escolarização, mas deve reconhecer o trabalho realizado na EJA como um direito humano fundamental para a constituição humana (de forte componente formativo, econômico, social, político e socioeducacional) de cidadãos autônomos,

críticos e participativos na realidade de trabalho em que convivem as experiências. No quadro Operários, de Tarsila do Amaral (1933), quem são essas pessoas? Vários rostos de características diferentes, todas elas brasileiras. O nosso povo representa a diversidade e as culturas plurais... é uma miscigenação.

Figura 1 – Quadro “Operários” de Tarsila do Amaral (1933)

**Quadro “Operários” de Tarsila do Amaral (1933)**



Tarsila do Amaral (1886 — 1973) foi das figuras centrais na pintura e desenho do Brasil. Participou da primeira fase do movimento modernista brasileiro.

A imagem ao lado de seu quadro “Operários” foi cedida pelo responsáveis organizadores do site oficial **Tarsila do Amaral**. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/>>

O quadro “Operários” foi pintado num momento em que Tarsila do Amaral esteve ligada politicamente ao comunismo, início dos anos 30. Tarsila esteve na União Soviética e participou de reuniões do Partido Comunista Brasileiro. A pintora busca expressar em sua obra o mundo do trabalho, que, podemos dizer, pertencente também aos alunos da EJA. Em sua pintura, percebe-se um grande número de rostos colocados lado a lado, todos extremamente sérios, sem expressão alguma de felicidade. Observe, ainda, que a preocupação não dá lugar a alegria, são pessoas que nos olham fixamente, com o desejo de nos lembrar que é duro o trabalho nas fábricas.

O quadro expressa ainda o cenário político e econômico brasileiro dos anos 30: o processo de industrialização, migração dos trabalhadores, consolidação do capitalismo industrial e de uma classe de trabalhadores marginalizada, explorada e sem escolarização. Ou seja, Tarsila buscou expressar em sua obra um conjunto de símbolos que mostram, de forma categórica, a classe de trabalhadores. Outro aspecto importante a respeito da obra relaciona-se à expressão dos rostos dos operários. Expressões de tristeza, indiferença, cansaço e que representam as péssimas condições de trabalho a que estão submetidos, e a falta de perspectivas que predominava no contexto de opressão da chamada “Era Vargas” (1930 - 1945).

Fonte: Abreu (2014, p. 91).

Por esta e outras razões, o índice de distorção/série<sup>2</sup> é tão brusco e faz com que os estudantes busquem a EJA para finalizarem a Educação Básica. Conforme gráficos do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação,

<sup>2</sup> São descritos em situação de distorção idade-série todos os estudantes que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada. Por exemplo, a idade de 6 anos é considerada ideal/recomendada para ingresso no 1º ano do ensino fundamental.

do INEP (2020), a distorção de série/idade no Ensino Fundamental e Médio indica que muitas crianças e jovens e suas respectivas famílias não estão priorizando a educação como valor humanista e possibilidade de um futuro melhor.

Gráfico 1 – Distorção idade-série no Brasil (2020)

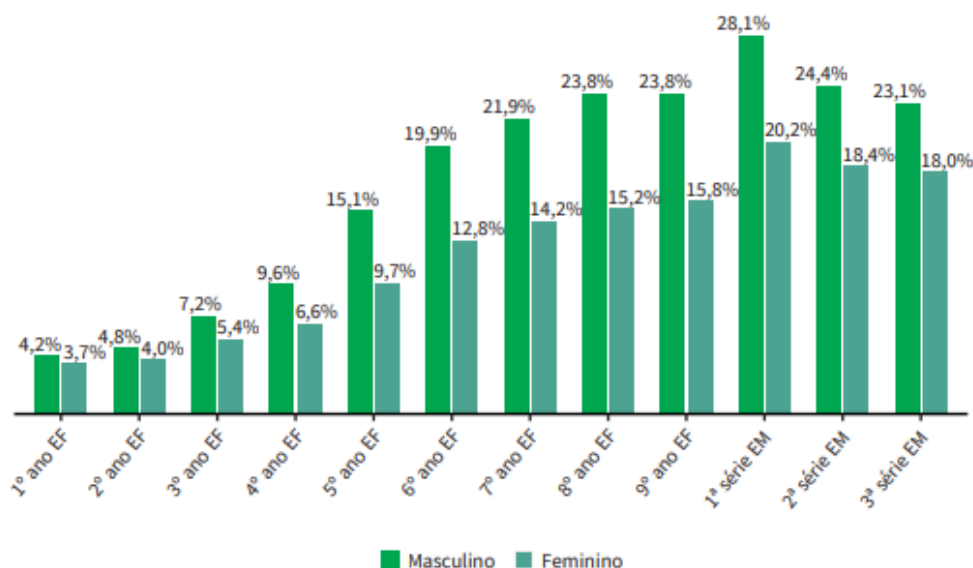


Fonte: INEP, MEC.

Fonte: INEP (2020).

Cabe aqui enfatizar que grande parte desses estudantes que reprovaram ou evadiram da escola, conforme as estatísticas do gráfico exposto, irão futuramente buscar na EJA para a continuação e a conclusão de seus estudos. Assim como é demonstrado no Gráfico 2, que atualiza essa problemática, especialmente nos anos iniciais.

Gráfico 2 – Distorção idade-série no Brasil (2022)



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base no Censo Escolar da Educação Básica (2023, p. 17).

O público que retorna à escola na modalidade da EJA é composto essencialmente por pessoas marcadas pela distorção idade/série. As taxas de aprovação, reprovação e abandono têm um impacto significativo no atraso escolar, o qual é quantificado pela taxa de distorção idade-série, bem como no tempo que os estudantes dedicam à educação básica (Brasil, 2023).

Ao analisar o percentual de matrículas com distorção idade-série em turmas regulares ou classes comuns (não exclusivas para alunos com deficiência), observa-se um aumento gradual a partir do 2º ano do ensino fundamental até a 1ª série do ensino médio. A distorção idade-série afeta 18,5% das matrículas nos anos finais do ensino fundamental e 22,2% das matrículas no ensino médio (Brasil, 2023). Além disso, a discrepância entre os sexos é evidente, com uma maior proporção de alunos do sexo masculino apresentando defasagem de idade em relação à série que cursam, em comparação com estudantes do sexo feminino, em todas as etapas de ensino.

A maior disparidade entre os sexos é observada no 8º ano do ensino fundamental, onde a taxa de distorção idade-série atinge 23,8% para os alunos do sexo masculino e 15,2% para os do sexo feminino. As razões que os afastaram da

escola são muitas: o trabalho precoce para o sustento da família, o não incentivo aos estudos, gravidez na adolescência, drogas, vulnerabilidade familiar, marginalização e a utilização de metodologias não atrativas em sala de aula e um currículo desconectado da realidade característico da educação tradicional.

Nesse contexto, é muito importante que o professor conheça a realidade de seus estudantes, seu cotidiano, suas vivências, suas memórias e interesses, que servirão de conteúdos a serem abordados em sala de aula. A prática da ação-reflexão-ação permite ao professor lançar estratégias diferenciadas para o sucesso do processo de educar e de construir aprendizagens sociais. Ao buscar embasamento nos estudos de Leal (2005), Nascimento (2013, p. 21) refere:

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos.

Assim, os professores da EJA necessitam rever suas metodologias em sala de aula no intuito de buscar a permanência e a conclusão dos estudos de seus educandos. Paulo Freire (1967, p. 93) corrobora com esta ideia quando nos diz:

Uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do *eu me maravilho* e não apenas do *eu fabrico*.

Vale destacar que os motivos que trazem os estudantes novamente para a escola na modalidade da EJA foram similares aos que os afastaram um dia, dentre eles: o trabalho, sustento para a família, ou também, o simples anseio de aprender. Há uma alta procura de estudantes para essa modalidade de ensino, em contrapartida, “o índice de absenteísmo é grande, isto porque qualquer dificuldade encontrada acarreta a desistência desses educandos” (Franco, 2022, p.3). Nesse sentido, Freire (1967, p. 90) diz:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio *eu*, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus *achados*. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Todavia, a inserção de novas práticas educativas requer planejamento, estudo e discussão por parte de toda a equipe pedagógica da escola para conseguirem despertar no professor a perspectiva de autoformação, de se reorganizar, se reinventar e buscar atualização, através de metodologias diferenciadas e significativas para a apropriação de novos conhecimentos que preparem o educando para a vida e para o trabalho. Desse modo, esta dissertação foi constituída de uma investigação teórica e empírica, que tem como base a metodologia exploratória, bibliográfica, documental e hermenêutica. As obras pesquisadas no processo educativo estão voltadas a abordagens metodológicas da EJA e a luta por um projeto de educação de qualidade nessa modalidade, em defesa de sua função social.

As bases de dados consultadas foram o *Google Acadêmico*, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Cita-se, entre as principais referências mobilizadas nesse trabalho: Assmann (2011); Halbwachs (1990); Freire (1967, 1976, 1997, 2009, 2014); Minayo (2012); Pollak (1992), entre outros.

A discussão foi mediada a partir das contribuições advindas do *lócus* de estudo da educação, em articulação com os debates acerca da percepção e das memórias dos estudantes egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, sendo catalisadora na elaboração das análises disponibilizadas nesse estudo. Este trabalho expõe, no primeiro capítulo, a introdução, o memorial descritivo, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, a problemática da pesquisa, os objetivos gerais e específicos e a justificativa do estudo. Em seguida, no segundo capítulo, contemplamos e identificamos as bases conceituais, ou seja, as discussões



reconhecidas a partir dos principais teóricos que orientam as leituras e as diversas práticas socioculturais da EJA e da memória social.

## 1.1 Memorial

Cabe destacar que há neste estudo o reconhecimento da existência de múltiplas histórias, memórias, práticas e identidades em uma sociedade. Iniciamos essa pesquisa pela construção do memorial, de formação e profissionalização. Assim, compartilho aqui as memórias afetivas construídas no cruzamento de diversas fontes, da história de uma educadora da EJA, que é minha trajetória de vida, com um baú de memórias de formação que remetem à construção do cotidiano desses espaços-tempos, tendo como pano de fundo a minha versão dos fatos, em diálogo com um arcabouço teórico.

Logo, a memória que se coloca em movimento é algo vivo, pulsante, que faz vir à tona a professora que trabalha na EJA, Alessandra Francelino Pereira Rocha, casada e que tem uma filha. Venho de uma família de muitas histórias de vida composta por pai, mãe, quatro filhos e um avô materno que morou conosco até os 81 anos. Meus pais nasceram no município de Araranguá, Santa Catarina (SC) e quando se casaram foram morar em Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul (RS), meus irmãos e eu nascemos no município de Caxias do Sul. Quando completei quatro anos, meus pais resolveram voltar para Araranguá para morar perto da família de meu pai. E em Araranguá crescemos e materializamos a nossa vida adulta.

Pensar a memória é como relação abre a possibilidade de que a partir de uma nova situação ou um novo encontro – como pretende ser a situação analítica, por exemplo – o passado possa ser tanto recordado quanto reinventado. Desse modo, a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. Ou, de outro modo: abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir de novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais. A polissemia da memória, que poderia ser seu ponto falho, é justamente a sua riqueza. (Gondar, 2008, p. 5).

Meu pai e minha mãe sabem ler e escrever, mas frequentaram somente a primeira série do curso primário. Minha mãe era uma excelente costureira e meu pai era encanador e assim sustentaram a família. Sou a mais nova dos filhos e a única que terminou os estudos de forma regular na educação básica, meus irmãos completaram o ensino médio por meio da EJA. Meus pais sempre incentivaram a conclusão do ensino médio, mas nunca se importaram muito com a faculdade, talvez porque não tinham como oferecer para nenhum filho ajuda financeira. Assim, os filhos teriam que correr atrás e eles próprios custearam as despesas.

Comecei minha vida escolar no Colégio Normal de Araranguá, hoje chamado de Escola Estadual Básica de Araranguá. Ingressei aos seis anos na primeira série e permaneci até a conclusão do Ensino médio técnico em contabilidade. Posso dizer que não tive um início escolar muito fácil, me sentia sozinha e excluída, minha professora da primeira série era uma mulher rancorosa e nada agradável e ela contribuiu muito para o aumento de minha timidez. Hoje penso que deveria ter trocado de turno e evitado a convivência com essa professora. Nunca reclamei para minha mãe e ela nunca percebeu, não tinha tempo para esse tipo de preocupação, havia problemas maiores como pôr comida na mesa.

Vou iniciar o relato de minha vida profissional contando minha primeira experiência como trabalho formal. A vida profissional chegou para mim aos quinze anos, ainda estava cursando o ensino médio e para conciliar o trabalho e a escola passei a estudar no período noturno, assim trabalhava durante o dia e estudava à noite. Meu primeiro emprego foi no comércio, uma loja onde trabalhava com moda masculina e feminina, calçados, roupa infantil e enxoval. Essa loja pertencia a uma parenta de meu pai que também era professora na escola em que eu estudava, foi nesse tempo que ela ofereceu esta vaga de trabalho.

O convite veio em boa hora, pois, minha família tinha dificuldades financeiras, então, aceitei a vaga e comecei a trabalhar. A vaga era de caixa da loja e ela me ensinou por uns dois dias, logo depois tive que aprender sozinha, na época a loja não tinha nenhum sistema operacional, tudo era de forma manual, o cálculo dos juros, o controle dos clientes e não havia um controle de estoque e nem de saída das mercadorias, era uma loja desorganizada, desde a disposição dos produtos até o mobiliário. Aos poucos fui organizando meu caixa como eu achava melhor e

sempre que estava disponível também atendia nas vendas e na organização dos produtos de volta para as prateleiras.

Talvez pela pouca idade e pouca experiência, esse período não me traz boas lembranças e pode ser por isso que são bem vívidas em minha memória. Lembro que o esposo da proprietária foi muito crítico em minha admissão, ele me achava jovem demais e sem experiência para assumir o caixa de uma loja grande, era nítido a antipatia que ele nutria por mim no primeiro mês de trabalho. Porém, no mês seguinte, ele foi conhecendo meu trabalho e começou a acreditar na minha competência. Fiquei neste emprego aproximadamente por um ano, como eu não tinha carteira assinada foi um ano sem registro formal de emprego.

Minha segunda experiência profissional foi em uma agência de correios franqueada, estava com 16 anos e aprendi mais sobre organização no ambiente de trabalho, consegui esse emprego por meio de uma prima que já trabalhava na agência. A proprietária era extremamente exigente, mas o pagamento do salário era sempre em dia e todos os direitos do trabalhador eram respeitados. Neste ambiente, posso dizer, que adquiri novos hábitos, era muito organizado e possuía um sistema operacional, vendíamos produtos como a Tele Sena, tínhamos uma cabine telefônica em que as pessoas pagavam para fazer uma ligação e ainda se usava o telegrama, o restante do trabalho era relacionado ao despacho das mercadorias e cartas. Ali fui impulsionada a permanecer por aproximadamente nove anos.

Sempre pensei em cursar uma faculdade, mas todas que eu pensava ficavam em outra cidade por isso além da mensalidade, ainda haveria o custo do ônibus, cursar uma universidade federal naquela época também era utopia, pois, teria que pagar moradia e alimentação. Então, depois de um ano que eu já havia concluído o ensino médio, uma prima me procurou e me incentivou a prestar o vestibular com ela e assim fiz. Gostava muito da língua inglesa por isso optei pela licenciatura em letras. A faculdade era próxima de casa e o valor da mensalidade era acessível e poderia continuar trabalhando, pois, as aulas eram no período noturno. Foi durante o trabalho na agência de correios que frequentei a faculdade.

Concluir essa graduação foi um grande sacrifício, às vezes, a vontade de desistir vinha com força, já que meu salário ia quase todo para a mensalidade. No terceiro ano do curso fiquei doente e precisei me afastar por um período das aulas,

mas consegui recuperar, foram tempos difíceis que superei. No último ano da graduação, iniciei minha carreira na área da educação, comecei a lecionar para o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos e as aulas para esses educandos sempre foram muito respeitadas, afetuosas e gratificantes. Como o público da EJA era diferente dos estudantes da escola regular, tive que buscar inspirações e leituras embasadas principalmente nos métodos de Paulo Freire para conseguir obter sucesso neste novo desafio.

Ainda, neste ano, também comecei a trabalhar com o ensino médio da escola básica, carga horária cheia e turmas com mais de trinta alunos. Posso dizer que nesse período muitas vezes me questioneei o porquê de ter me tornado professora. Precisei, inicialmente, enfrentar meu pior inimigo, trabalhar a minha timidez. E ali me encontro, em uma sala de aula abarrotada de adolescentes. Com isso, a frustração veio com tudo, mas não desisti, estudava muito para planejar uma boa aula e minha prioridade eram meus educandos. Como era jovem, também enfrentava alguns alunos maliciosos e que me testavam o tempo todo. Eu planejava muito as minhas aulas, mas nem sempre o resultado esperado era obtido. Às vezes, o que era maravilhoso para uma turma, para a outra era detestável, e isso me fazia muito mal em termos de exigências, diálogos, conflitos e atos.

Lembro-me de chegar cedo à sala dos professores, sempre carregando muito material e de repente entrava um professor experiente, sem nada na mão e ia para o seu armário e retirava apenas os diários de classe - consultava o horário de aula para ver quais turmas ele teria naquele dia. Nesse momento eu pensava se algum dia eu seria assim também, não vejo isso como um ponto positivo para a educação. Ao mesmo tempo, parecia um alívio você ser assim, com *domínio*<sup>3</sup> de conteúdo e sem medo do que o esperava em cada turma, pois a experiência o fazia se sair bem.

Neste período em que não tinha a experiência didática, a leitura dos principais pensadores que buscavam uma pedagogia libertadora foram os meus grandes parceiros para enfrentar os desafios expostos em sala de aula. Recordo-me da obra de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia* quando afirmava que “quem ensina aprende

---

<sup>3</sup> Cabe lembrar que nas pedagogias freireanas não temos a prepotência de um *domínio* do conhecimento, visto que ele é provisório, processual e dinâmico, importa sim, a sua abertura, a sua provocação, o seu desenvolvimento, por meio da interação sociocultural com o outro, nas problematizações vitais e em diálogo que faz sentido na pluralidade da convivência onde todos somos seres humanos, aprendentes no mundo.

ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25). Esta obra e em especial esta citação me impulsionaram a dar continuidade a minha profissão. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1997, p. 22). Contudo, a educação implica tanto de formação teórica, científica, técnica e profissional, quanto de utopias e projetos.

No final de 2005, a Secretaria de Educação do Estado promoveu um concurso público para a efetivação de pessoal para o trabalho pedagógico e administrativo das escolas. Então, prestei o concurso, fui aprovada e, em fevereiro de 2006, tomei posse e minha lotação se deu no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, exercendo o cargo de Assistente Técnico Pedagógico. Assim, outra etapa iniciou em minha vida, arrisco a dizer que pela primeira vez estava em um trabalho que me deixava potente e com liberdade em relação aos outros. Além de uma estabilidade financeira, a escola era boa, com bons colegas de trabalho e com estudantes que apresentavam problemas comportamentais, possuíam dificuldade de aprendizagem, mas estavam na escola para correr atrás do tempo perdido. Aos poucos a equipe foi interagindo e construindo uma amizade de estar juntos.

No ano de 2017, assumi a função de assessora de direção, surgindo novos desafios e a tentativa contínua de exercer uma gestão democrática e, a principal de todas, de encontrar meios para a manutenção do educando na escola e no campo de interação em comunidade. Esse é um tema recorrente na EJA, como fazer o estudante permanecer na escola, é muito fácil desistir do direito à educação, tudo se torna difícil para eles. Sabemos que o educando da EJA é aquele que já abandonou a escola por reprovação, por necessidade financeira, por um casamento ou uma gravidez precoce, sendo um pretexto para justificar a autoeducação e para desistir novamente.

Essa é a nossa discussão todo o início do ano letivo, está sempre presente no plano de ação escolar, procurando vencer esse obstáculo histórico que é de zelar pela permanência e equidade dos estudantes na escola. Cabe destacar que faz sentido neste memorial as seguintes palavras:

Ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas,

a de *pertencimento*. A vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou *identidade do eu*. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. (Penin, 2009, p. 3).

Em 2022, ingressei no curso de Mestrado em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle e imediatamente me debrucei sobre minhas memórias acerca da função como educadora escolar. Minha preocupação de contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e a permanência dos estudantes do CEJA, de Araranguá, tornaram-se uma demanda e exigência do cenário atual, tendo em vista que, por meio da pesquisa sobre a abordagem de metodologias diferenciadas na EJA, poderei corroborar para minimizar esta situação-problema. A garantia de incentivar e sensibilizar para os estudos dos educandos do CEJA, de Araranguá, com apropriações de conhecimentos e uma real preparação para a vida e o trabalho são elementos motivadores não apenas para esta pesquisa, mas para a educação nesta modalidade da EJA, assim como para minha formação profissional e compromisso social com a melhoria da comunidade, da qualificação dos processos educacionais e do direito a uma educação de qualidade como direito humano e social.

## **1.2 Contexto**

O trabalho de pesquisa foi conduzido no CEJA, situado na cidade de Araranguá/SC. Os dados a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição educacional. Em 1990, teve início em Araranguá o projeto do Núcleo de Ensino Modularizado (NEMO), com a finalidade de oferecer alfabetização e nivelamento, do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental, atendendo em média duzentos e oitenta (280) estudantes. Ao longo dos anos, após uma pesquisa realizada pela 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) em colaboração com a Secretaria de Educação, chegou-se à conclusão de que era necessário implementar o ensino médio. Dessa forma, em 02 de setembro de 1991, foi criado o Centro de Educação de Adultos (CEA), com o intuito de atender estudantes de toda a região do vale do Araranguá (AMESC), composta por quinze (15) municípios.

O projeto era composto por sete núcleos de ensino denominados de Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), os quais recebiam suporte do corpo administrativo e pedagógico do CEA. Os municípios beneficiados naquela época com os NAES eram: Sombrio, Santa Rosa do Sul, Praia Grande, Turvo, Meleiro, Jacinto Machado e Ermo. A partir de 2004, ocorreram mudanças significativas na EJA, alterando a sigla para Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e a implementação do sistema de oficinas, com aulas presenciais até 2012. O CEJA expandiu-se para os demais municípios da AMESC, incluindo: Ermo, São João do Sul, Santa Rosa, Passo de Torres, Sombrio, Turvo, Meleiro, Jacinto Machado, Maracajá, Praia Grande e Balneário Arroio do Silva, onde foram estabelecidas extensões denominadas NAES, em parcerias com empresas e telessalas. Naquela época, o CEJA funcionava nos períodos matutino, vespertino e noturno.

No segundo semestre de 2015, os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) foram renomeados como Unidades Descentralizadas (UDs). A modalidade de ensino presencial por fase teve início no CEJA de Araranguá em 2010, sendo substituída pela modalidade de ensino presencial por disciplinas em 2013. Até 2022, o CEJA estava situado em um bairro residencial afastado do centro da cidade, na Rua Prefeito Antônio Raupp, 370, bairro Vila São José, compartilhando o prédio com a escola básica de ensino fundamental Professor Clóvis Goulart. Atualmente, o CEJA está localizado no centro da cidade, na Rua Padre Antônio Luiz Dias, 166, compartilhando espaço com a Escola de Educação Básica de Araranguá.

A escola oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental (nivelamento), o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, abrangendo seis municípios da AMESC: Sombrio, Passo de Torres, Praia Grande, Jacinto Machado, Maracajá e Meleiro. Além das UD's, também fornece atendimento à Educação Quilombola (UD), Quilombola Rosalina em Araranguá e Quilombola São Roque, no município de Praia Grande. Além disso, oferece atendimento à Educação em Prisões (UD), no Presídio Regional de Araranguá.

O processo pedagógico é elaborado em colaboração com os professores, visando proporcionar uma educação de qualidade, com foco nos estudantes que estão fora dos padrões regulares de idade escolar. Conforme o artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EJA visa promover aos que não *tiveram acesso ou*

*oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*, o direito à escolarização, a partir dos quinze anos de idade (Brasil, 1996). A equipe gestora do CEJA de Araranguá é composta pelo Diretor e por dois assessores. A equipe pedagógica é composta por cinco assistentes técnicos pedagógicos e um orientador, enquanto a equipe administrativa é composta por três assistentes de educação e quatro analistas técnicos. A maioria possui formação superior e especialização, sendo todos os profissionais concursados.

Os professores, apenas dois são concursados/efetivos na escola, enquanto os demais são professores efetivos de outras escolas que complementam sua carga horária ou são admitidos em caráter temporário (ACT). É inspirador observar que os professores que passaram pelo CEJA ou pelas UD's coordenadas por ele têm o desejo de retornar. Para eles, é uma experiência gratificante e motivadora trabalhar com os estudantes da EJA.

A escola tem como objetivo oferecer ensino para aqueles que não concluíram os estudos no ciclo escolar regular (idade apropriada). Atende aproximadamente 500 educandos por ano, observando-se que a matrícula inicial é sempre alta, mas há uma considerável taxa de desistência ao longo do ano letivo. O alto índice de evasão na EJA é constante, sendo um problema proveniente de fatores socioeconômicos, socioemocionais, sobrecarga de atividades laborais, remuneração baixa, cansaço, transporte para ir ao local das aulas, distanciamento das escolas, bem como os gastos de utilizar novos artefatos que esta modalidade de ensino traz (Felix, 2021).

O horário de aula abrange os três turnos, sendo o período noturno o mais procurado. O corpo discente da escola é composto por jovens e adultos com idades variando entre 15 e 55 anos, sendo importante destacar que, em 2022, a procura pelo ensino fundamental diminuiu significativamente devido à oferta desse nível de ensino pela rede municipal nesta modalidade. A maioria são casados, têm filhos e trabalham no setor do comércio, empresas, construção civil ou serviços gerais. Uma parte significativa é composta por pessoas solteiras e separadas, muitas delas estão desempregadas ou são autônomos (sobrecarregados), que desejam cursar uma faculdade. Uma minoria é formada por aposentados ou pessoas sem renda própria.



O Plano Nacional de Educação (PNE) dedica três metas especificamente para a questão daqueles que não puderam concluir a educação básica na idade apropriada, tornando essencial a EJA.

A Meta 8 se volta para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade. O monitoramento informa que ela tem passado por ampliação ao longo dos anos: em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021. Entretanto, isso tem ocorrido de maneira lenta, de modo que pode não ser o suficiente para o alcance de uma média de 12 anos de estudo, especialmente para as populações das regiões Norte e Nordeste, os residentes no campo e os 25% mais pobres. Ainda no que diz respeito às desigualdades, em 2021, a escolaridade dos negros (pretos e pardos) no referido grupo etário era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros era de 12,4 anos, o que resulta em uma razão de 91,1% – 8,9 p.p. distante da meta de equiparação dos anos de estudo. A Meta 9 pretende alcançar a redução em 50% do analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024. Os dados apresentados no texto relativo a essa meta mostram que o objetivo intermediário de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, apesar de significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistirem. Em relação à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, os dados mostram que o intento se encontrava a 5,0 p.p. de ser atingido, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta. Um consenso entre os pesquisadores do campo da EJA é que a integração entre educação, trabalho e formação profissional é requisito para o sucesso das políticas na área. Assim, os esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização da população brasileira para os jovens e adultos ganharam destaque no Plano, com o estabelecimento pela Meta 10 de que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. Todavia, em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. (INEP, 2022, p. 15).

Com base nesses contextos, cabe evidenciar a contribuição do pensamento e da práxis de Freire no alargamento dos direitos educativos e das metodologias de educação de jovens e adultos no Brasil. Aliás, para aperfeiçoar a leitura de palavras e de mundos de educadores e de educandos é fundamental manter aberta a capacidade de aprender também a ler, crítica e criativamente, o seu próprio mundo, o seu próprio fazer em termos de metodologias alternativas do cotidiano e da própria vida contemporânea.

### 1.2.1 Questão de Pesquisa

A falta de incentivo e de políticas públicas voltadas para a educação das classes menos favorecidas no país está levando progressivamente os estudantes a não priorização de educação e automaticamente a evasão escolar. A distorção série-idade na educação básica contribui para que o estudante abandone a escola regular e opte por estudos na EJA. Na Educação de jovens e adultos, elementos como: o desestímulo, a falta de perspectivas, o cansaço do trabalho e as metodologias tradicionais utilizadas em sala de aula também reforçam esta realidade de abandono na educação brasileira.

No Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Araranguá também replica esta situação, surgindo então a questão de pesquisa: A partir das memórias dos estudantes egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Araranguá, de que forma o reconhecimento e o incentivo a metodologias diferenciadas podem promover a apropriação de conhecimentos significativos e a conclusão dos estudos na EJA?

### 1.2.2 Objetivos

Objetivo Geral:

- Investigar as tendências metodológicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto por meio de um mapeamento de trabalhos científicos quanto através das memórias dos estudantes egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), auferidas por meio da roda de conversa.

Objetivos Específicos:

- Mapear e analisar as produções científicas em artigos, teses e dissertações no campo da EJA que têm como preocupação as questões metodológicas e abordagens diferenciadas voltadas para projetos educativos na práxis pedagógica, com vistas à democratização do ensino.

- Investigar as principais tendências e autores pesquisados nessa revisão do conhecimento acerca das questões metodológicas da EJA como direito social e educação de qualidade.
- Propor para os professores do CEJA e à comunidade escolar uma atualização didático-metodológica, incorporando o projeto político pedagógico da escola e os potenciais metodológicos diferenciados dos estudos da EJA.

### 1.2.3 Justificativa

A Educação de Jovens e adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas do ensino fundamental e médio, criada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n.º 9.394/1996, que descreve e determina esse segmento, cujo público atendido é formado por jovens e adultos que necessitaram interromper os estudos por vários fatores sociais que afetou o ingresso deles no processo de escolarização na idade correta. Sendo que esses fatores se relacionam e colaboram para que estes cidadãos não concluam o ensino básico no tempo estipulado pela legislação, dos quais os mais frequentes são: 1) a necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar por conta das dificuldades econômicas e sobrevivência; 2) a metodologia adotada pelo professor.

A evasão escolar no Brasil é decorrente em maior escala pela pobreza e, desta forma, os Estados mais pobres certamente são aqueles que apresentam os maiores índices de evasão, especialmente aqueles localizados nas regiões Norte e Nordeste do país. A metodologia (apenas uma) adotada pelo professor, muitas vezes, acaba tornando as aulas desinteressantes, faz com que os educandos se sintam desmotivados sendo outro fator decisivo, visto que os jovens não olham mais para a escola como uma saída para uma melhoria na vida ou emancipação, pois não oferece práticas pedagógicas articuladas com os contextos plurais e com as exigências do cenário atual dos estudantes (INEP, 2017). Segundo Costa *et al.* (2020, p. 2),

A EJA é uma modalidade que traz consigo a realidade social do indivíduo como um meio que possa prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Dado que os estudantes já possuam responsabilidades por conta da idade,

os entraves no cotidiano, como a falta de escolas próximas às suas residências, a falta de tempo para o trabalho, gerando cansaço, e também as práticas pedagógicas fora da realidade dos adultos são elementos que dificultam o processo de escolarização.

Nesse contexto, compreende-se que a metodologia tradicional, ou seja, a desconexão do conteúdo abordado, a instrumentalização e realidade do estudante são elementos que levam ao abandono escolar tanto na escola regular quanto a Educação de Jovens e Adultos. Como Assistente Técnico e Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Araranguá, a principal justificativa para a pesquisa em questão foi perceber que a prática do professor do CEJA não condizia com a realidade de nossos estudantes, que as metodologias utilizadas pelos professores na escola regular era a mesma utilizada no CEJA, não respeitando nossas singularidades e em especial o conhecimento trazido pela vivência de nossos educandos. O planejamento é unilateral, sem participação dos estudantes na construção, assim o educando não é provocado e nem incentivado a ter uma postura crítica frente a aprendizagem. Baseado nessa ideia é possível compreender que, enquanto o método tradicional tem como prioridade a transmissão de conhecimento centrado somente na figura do professor, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma que um possa contribuir com o outro (Costa *et al.*, 2020, p.10).

A escolha deste assunto para a pesquisa exigiu uma inferência direta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA, de Araranguá, visto que na dimensão pedagógica não constam abordagens endereçadas a metodologias plurais, compartilhadas e utilizadas pelos professores e muito menos indicativos de propostas que corroborem para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem de nossos estudantes, respeitando seus conhecimentos e considerando as suas vivências. Portanto, incorporar no PPP da escola propostas de trabalho didático-metodológicas tem uma grande importância na perspectiva de transformar nossos educandos em sujeitos críticos, criativos e autônomos, também justifica a temática proposta em diálogo e ação-reflexão.

Trata-se de uma pesquisa exequível, pois no cargo de Assistente Técnico Pedagógico, que ocupo no CEJA, tenho acesso ao Projeto político Pedagógico (PPP), aos planejamentos dos educadores e participo ativamente na elaboração das reuniões

pedagógicas propostas pela unidade de ensino. A escuta das memórias dos estudantes egressos não foi dispendiosa, mas envolveu tempo, através de uma roda de conversa com os educandos desistentes do CEJA, que estão nos bancos de dados da instituição.

O estudo, a observação, o levantamento de dados e a conclusão do trabalho de pesquisa se tornaram promissores para educação local na modalidade EJA de nosso município e região. Contou com apoio de toda a comunidade escolar, pois guiou possibilidades de revisão com as análises pedagógicas das diretrizes educacionais e lançou subsídios metodológicos para melhorar e qualificar a EJA (do CEJA, Araranguá), promovendo a inclusão democrática, curiosidade, liberdade e criticidade do educando no mundo do conhecimento e do trabalho.

No próximo capítulo, serão apresentadas e discutidas as bases conceituais da pesquisa. Isso incluirá um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a análise de artigos, dissertações e teses que abordam metodologias alternativas, bem como um estudo sobre a memória social na EJA.

## 2 BASES CONCEITUAIS

Inicialmente, apresentamos um infográfico das principais legislações e fatos que marcaram a educação brasileira de uma forma sistemática e cronológica. Tais percursos históricos visibilizam os documentos legais, os projetos de lei e possibilitam uma visão ampla dos movimentos percorridos e desafios da educação brasileira, em especial das ações que envolvem a Educação de Jovens e Adultos.

Figura 2 – Infográfico dos percursos históricos da EJA no Brasil



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

<b>1549</b>	A primeira ação planejada de aprendizagem ocorreu devido ao intuito de pregar a fé católica.
<b>1759</b>	Expulsão dos Jesuítas.
<b>1808</b>	Família Real no Brasil - criação de instituições científicas e de ensino técnico e superior.
<b>1824</b>	Criação da primeira Constituição - garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos.
<b>1891</b>	Segunda Constituição - não assegurou o direito de instrução primária e gratuita já concedido pela Constituição Imperial, além de vetar o voto dos analfabetos.
<b>1921</b>	Conferência Interestadual - o analfabetismo tornou-se um problema de ordem econômica, havia a necessidade de pensar propostas e diretrizes alfabetizadoras para a população adulta.
<b>1934</b>	Constituição de 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), assegurando o direito de todos à educação e o destaque dos alunos adultos de cursarem o ensino primário gratuito.
<b>1940</b>	A educação de adultos se configurou enquanto política pública educacional.
<b>1958</b>	II Congresso Nacional de Educação de Adultos Convite aos educadores para compartilhar suas experiências pedagógicas.
<b>1959 1964</b>	Período de luzes para a educação de adultos maiores responsabilidades e interesse voltados às demandas educacionais e as indiossincracias do público jovem e adulto.
<b>1964</b>	Golpe Militar - Interrupção das demandas educacionais para a EJA.

<b>1967</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) Idealizado em 1967 e consolidado em 1969.
<b>1985</b>	Extinção do MOBRAL
<b>Início dos anos 90</b>	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).
<b>1996</b>	Lei de diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) - Art. 37/ Art. 38 Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF).
<b>1997</b>	Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA)
<b>2000</b>	Parecer CNE/CEB 11/2000 Plano Nacional de Educação (PNE)
<b>2001</b>	Plano Nacional de Educação entrou em vigência através da Lei n 10.172
<b>2006</b>	Exclusão do FUNDEF, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
<b>2011-2020</b>	Projeto de Lei nº 8035/2010, o novo PNE, prioriza a erradicação do analfabetismo, aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas e a qualificação profissional deste alunado.

Fonte: Adaptado de Pinheiro (2021).

Ao analisarmos o infográfico, percebemos que o início da década de 60 foi marcante para a implementação de políticas educacionais de valorização da educação de jovens e adultos, especialmente nos anos de 61 e 62 com campanhas e movimentos de educação popular, baseado em percursos metodológicos de alfabetização de Paulo Freire e adotado por vários estados brasileiros. Essa tendência buscou restabelecer aos desfavorecidos o acesso e permanência na modalidade da EJA, oferecendo oportunidades na trajetória formativa, de modo a readquirir um ponto igualitário no jogo conflitual da vida em sociedade.

Foi o período em que o paradigma pedagógico dialogava com o princípio educativo que via o estudante adulto como sujeito de aprendizagem e com perspectiva

de um futuro melhor. Assim, os percursos de Paulo Freire para a alfabetização serviram de inspiração e de projeto de extensão popular para alfabetizadores em todo o Brasil (Pinheiro, 2021). Daí brotaram diversos movimentos sociais e iniciativas educacionais e de luta que se identificaram diretamente com os ideais freireanos. Contudo, com o golpe militar de 1964, o campo da educação de jovens e adultos foi o mais prejudicado, pois, os programas que seguiam a perspectiva freireana com ênfase na formação de uma classe popular questionadora e crítica foram vistos como ameaças à ideologia hegemônica, podendo desestabilizar o governo militar vigente baseado na obediência, ordem e progresso.

Todavia, considerando critérios políticos e a influência externa na economia do país, o governo militar também precisou se voltar para a erradicação do analfabetismo e, com esse objetivo, foi elaborado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), idealizado em 1967 e consolidado em 1969. Existia um interesse governamental no setor educativo, a fim de que fosse possível a manutenção das ideologias do governo no território educacional. A educação oferecida pelo MOBRAL era mais uma instrução escolar, com fins a instrumentalizar o aluno a decodificar letras e números, sem comprometimento com a formação cidadã e o desenvolvimento político-social, transformando-os em analfabetos funcionais. Os analfabetos funcionais são indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas.

Mesmo assim, o índice de analfabetismo no país continuou extremamente elevado, com apenas alguns diplomados que permaneciam atuando como mão de obra barata e pouco qualificada. Quando o MOBRAL foi extinto, em 1985, permaneceu atuante ideologicamente no cenário de educação brasileiro até meados de 1990, por meio da Fundação Educar, que se constituiu como herdeira do MOBRAL e foi suprimida em 1990.

Com o fim da ditadura militar e o início da abertura democrática várias frentes de cunho social, organizadas pela população se fortaleceram, ressuscitando a ideologia dos grupos sociais reprimidos pela Ditadura Militar. Assim, a década de 90 estreava ante a expectativa de redemocratização política brasileira, já iniciada pela Constituição de 1988, em vigor até os dias atuais. Os conflitos sociais, os interesses



em jogo e as contradições presentes na sociedade inevitavelmente transparecem no ambiente escolar e na EJA (Freire, 2001). Essa dinâmica é uma extensão dos acontecimentos fora das instituições educacionais. As escolas e suas práticas educativas estão intrinsecamente ligadas aos eventos que ocorrem nas ruas e na sociedade global, por tudo isso que os espaços educativos são também espaços privilegiados de autoformação a todos os envolvidos.

Nesse contexto, a legislação atual da Educação de Jovens e Adultos enquanto parte constituinte da política pública em educação se fortaleceu com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996. Essa versão da Educação de Jovens e Adultos se deve preponderantemente aos compromissos internacionais que o Brasil assumiu junto ao sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), particularmente no âmbito dos tratados e das convenções internacionais que firma acordo com todos os estados signatários a assumir algumas obrigações em relação às ofertas na educação. Aliás, os artigos 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 nos apontam que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais de educação escolares, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, ao das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade;

VIII – Piso salarial para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Brasil, 2016, p.63).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação de Jovens e Adultos é contemplada com exclusividade nos artigos 37 e 38 do documento.

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996, p. 19-20).

Todavia, percebe-se que por mais incisivas e explícitas que sejam as legislações vigentes, abre-se lacunas para o não cumprimento em sua totalidade.

A LDB de 1996 concebeu a EJA como modalidade da educação básica, e até o momento a CEB/CNE interpretou que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio são válidas para a EJA. Contudo, a LDB reconhece que a EJA tem especificidades e as Diretrizes que a CEB/CNE emitiu para a modalidade até agora mencionam tais singularidades, requisitando contextualização dos currículos, metodologias e formação docente para as especificidades da modalidade. Entretanto, não há orientações curriculares nacionais específicas para a EJA (alguns estados e municípios tem as suas), exceto alguns ensaios como as orientações para o PNLDEJA (que constam em cada edital do FNDE) ou as matrizes que foram utilizadas nas edições anteriores do ENCCEJA (mas que ainda são desconhecidas para a edição que será realizada em 8 de outubro de 2017). A BNCC não menciona a EJA (apenas a 2ª versão incluiu menção à EJA, sem, contudo, considerar suas especificidades, mas isso foi suprimido da versão que está em discussão nas audiências públicas agora); a Secretária Executiva do MEC declara que a Base não é para a EJA, mas na ausência de outra diretriz não é improvável que as secretarias de educação transponham a Base para a modalidade. Infelizmente a CNAEJA está inativa, e não pode se pronunciar sobre esse assunto. (Pierro, 2017, *online*).

No ano de 2000, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que favoreceu não só a EJA, mas todos os níveis de ensino da Educação Básica. O objetivo era sanar problemas educacionais que comprometiam o desenvolvimento da educação, entre os quais, os elevados índices de analfabetismo no campo da EJA. Nesse âmbito, procurou-se, por meio do PNE, garantir o Ensino Fundamental público

gratuito e aumentar a oferta de vagas para a EJA no Ensino Médio. O PNE entrou em vigência em janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, porém, sofreu entraves de ordem financeira e administrativa quanto aos recursos destinados à educação pública e à plena implementação do Plano, devido a barreiras impostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002 (Pinheiro, 2021).

Segundo Saviani (2008), o governo FHC escolheu a lógica da *racionalidade financeira* em detrimento do compromisso educacional. Já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o PNE obteve maior atenção direcionada à EJA em vista do governo anterior, como destaca Di Pierro (2010). Ainda assim, não foi logrado pleno êxito à modalidade da EJA, sem modificação significativa para esse segmento por parte das políticas públicas, mesmo com apoio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)<sup>4</sup>.

Observou-se que, na prática, as iniciativas governamentais não estavam conforme as necessidades dos sujeitos, tendo por consequência alto índice de evasão escolar no segmento da EJA. O não cumprimento de várias metas educacionais propostas pelo PNE (2001-2011), principalmente no campo da EJA, fez com que novas buscas fossem realizadas e nos anos 2009 e 2010 houve a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A VI CONFINTEA ocorreu no Brasil, em Belém - PA e foi organizada pela UNESCO, configurando-se como um evento destinado exclusivamente à educação de adultos, oportunizando o debate de questões específicas a esse público e garantindo unidade entre os estados brasileiros, com ações direcionadas à EJA (PINHEIRO, 2021).

Em contrapartida, a CONAE, realizada em Brasília, abarcou todos os níveis de ensino da educação brasileira, sem muita importância conferida à modalidade de jovens e adultos. Dentre as discussões da CONAE, porém, obteve-se a informação de que o Custo Aluno Qualidade (CAQ) destinado à EJA era inferior ao CAQ

---

<sup>4</sup> O Fundeb é um conjunto de fundos contábeis, formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública. Foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Para ver mais sobre a legislação do Fundeb, acessar: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao>

repassado aos demais segmentos, havendo quebra de isonomia no que se refere à EJA. Tendo em vista tais conferências, foi elaborado e aprovado pelo Projeto de Lei n.º 8035/2010, o novo PNE (2011-2020). Esse Plano, no que diz respeito à EJA, prioriza a erradicação do analfabetismo, intenciona aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas e a qualificação profissional deste público.

Cabe destacar que os resultados obtidos com o PNE em vigor demonstram que o Brasil permanece, em pleno século XXI, com elevado índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta. Atualmente, existem no território nacional brasileiro programas destinados às pessoas jovens, adultas e idosas, como o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Observa-se ainda maior oferta da EJA na esfera pública de ensino, além de programas de formação profissionalizante, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA<sup>5</sup> (Pinheiro, 2021).

De acordo com Pinheiro (2021), a EJA na atualidade anseia ser valorizada em toda sua heterogeneidade e potencial, a partir de abordagens educacionais direcionadas às práticas sociais. Compreender a educação como formação humana implica ir contra a homogeneização de percursos como maneira de promover uma educação para todos de direito fundamental voltado para a cidadania e o reconhecimento socioemocional.

Na sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade de uma educação humanizadora e que questione a realidade, recuperando na EJA o espaço democrático para que todos possa matricular a construção do conhecimento independentemente da idade, formando-se com base em princípios éticos e morais, com mais dignidade e respeito no mundo em que estão inseridos. Falar de EJA pressupõe que há diferentes formas de ser jovem e adulto e, portanto, diferentes modos de viver a vida como um processo formativo e dialógico ao longo do tempo. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 3).

Nesse cenário, as ações dos Programas precisam estar articuladas com a realidade da EJA em contextos históricos de reflexos do passado que demonstram avanços e retrocessos e a distância entre o outorgado em lei e o que realmente foi

---

<sup>5</sup> O Proeja foi criado em 2005 e tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade. Para ver mais sobre o Programa, acessar: <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

efetivado. Tal constatação interfere na atual conjuntura da EJA, a fim de ir contra a consolidação de um ensino homogêneo, valorizando as experiências, memórias e histórias de vida dos estudantes. Não reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos da EJA avoluma as desigualdades educacionais e propaga processos de marginalização nesta modalidade de ensino que há muito vêm sendo perpetuado.

Diante do exposto, cabe ressaltar que os principais fatores que colaboram para que os cidadãos não concluam o ensino básico segundo a legislação vigente são: 1) a necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar por conta das dificuldades econômicas e sobrevivência; 2) a metodologia adotada pelo professor. O censo escolar revela e atualiza experiências sensíveis de dados sobre o assunto encaminhando que:

A educação de jovens e adultos (EJA) recebe uma quantidade considerável de pessoas que ainda não concluíram o ensino regular. De 2019 para 2020, aproximadamente 230 mil alunos dos anos finais do fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA. São estudantes com histórico de retenção e que buscam meios para concluir os estudos. Aplicado pelo Inep, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem se firmado como uma alternativa para a obtenção do certificado dessas etapas de ensino da educação básica. Em 2019, o Encceja teve um número recorde de inscritos: 3 milhões. Nas edições de 2020 e 2022, foram 1,7 e 1,6 milhão de pessoas inscritas, respectivamente – não houve aplicação em 2021, em função da pandemia. (Brasil, 2023, *online*)<sup>6</sup>.

A evasão escolar no Brasil é decorrente em maior escala pela pobreza e, desta forma, os estados mais pobres certamente são aqueles que apresentam os maiores índices de evasão, especialmente aqueles localizados nas regiões norte e nordeste do país. A metodologia (apenas uma) adotada pelo professor, muitas vezes, acaba tornando as aulas desinteressantes e repetitivas, faz com que os educandos se sintam desmotivados sendo um fator decisivo, visto que os jovens não olham mais para a escola como uma saída para uma melhoria na vida ou emancipação, pois não oferece práticas pedagógicas articuladas com os contextos plurais e com as exigências do cenário atual dos estudantes (INEP, 2017).

Na EJA de nível fundamental, 72,3% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, com 23,3% e 4,4% respectivamente. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por

---

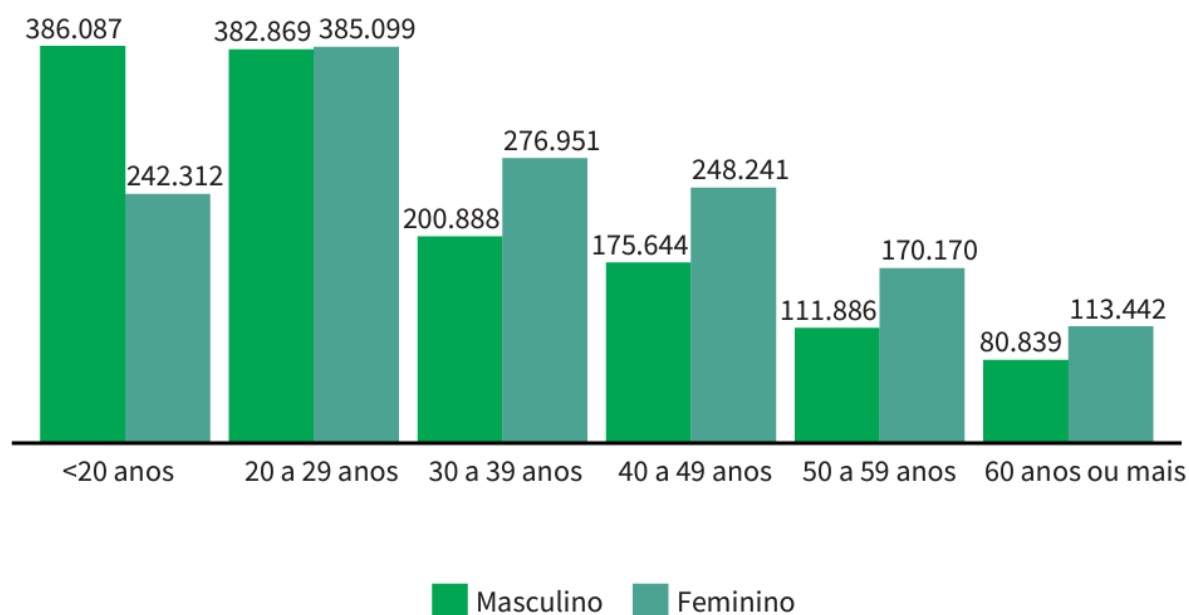
<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>

86,3% das matrículas, seguida da rede privada e da municipal, com 10,7% e 2,1% respectivamente. A EJA de nível fundamental concentra, proporcionalmente, o maior número de matrículas na zona rural (29,3%). (Brasil, 2023, p. 31).

A EJA é representada em 50,3% das matrículas, por estudantes com menos de 30 anos, sendo que os alunos do sexo masculino são maioria nesta faixa etária, 55,0%. No entanto, “observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9% composta, predominantemente” (Brasil, 2023, p. 32).

Tudo indica que a EJA se torna o *locus* de diversidade de *tempos-espacos de formação das pessoas*, dos jovens aos adultos e idosos, que não se limita a estruturas escolarizadas, visto que pode se realizar em escolas, comunidades, igrejas e movimentos sociais ao longo da vida (Arroyo, 2017). Com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, observamos o gráfico 3.

Gráfico 3 - Matrículas na EJA, segundo a faixa etária e o sexo

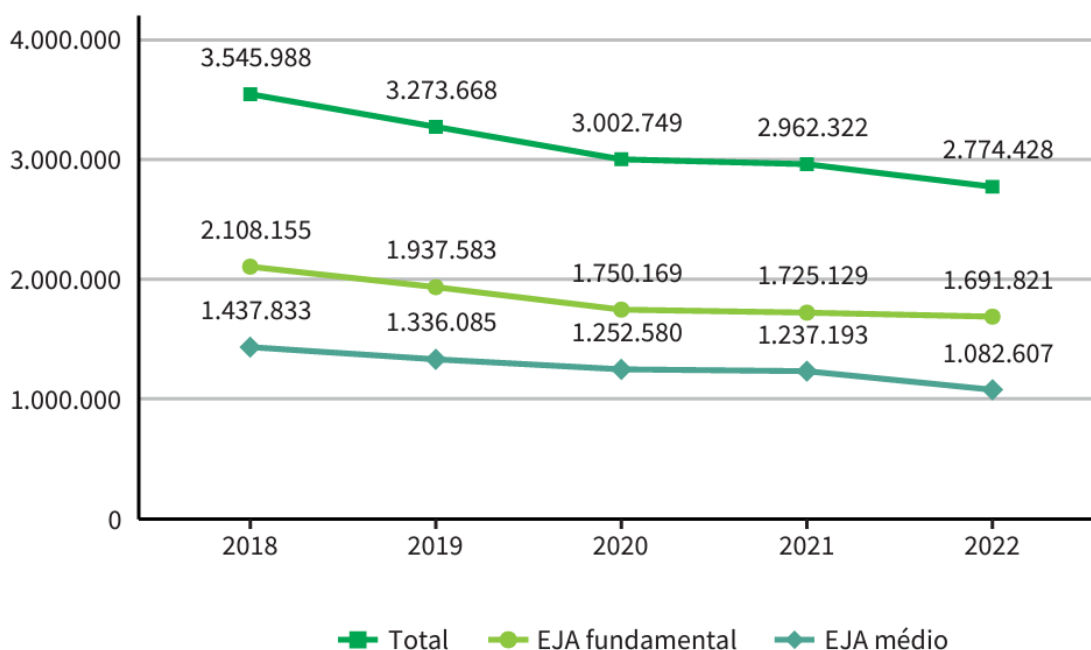


Fonte: Brasil (2023, p. 32).

Um dos principais objetivos da modalidade EJA é ofertar ao estudante uma educação de qualidade e promover sua inserção no mercado de trabalho, lhe dando condições de viver em sociedade com melhor qualidade de vida. No entanto, o número de matrículas da EJA “diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda no último ano foi de 6,3%, ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente” (Brasil, 2023, p. 31). Farinaccio (2006, p. 80) destaca que “os jovens e adultos, presentes nas classes de EJA, muitas vezes não chegam a desenvolver as estruturas do pensamento formal, podemos pensar neles como seres produtivos, que trabalham constantemente e que se adaptam a situações novas que exigem aprendizagem contínua”.

É importante destacar que o ingresso na EJA não ocorre apenas por motivos de trabalho, mas também por interesse em ingressar na faculdade. Além disso, é relevante notar que o ensino na EJA muitas vezes é condensado, equivalendo a cerca de dois meses de estudo para cada ano cursado no ensino médio.

Gráfico 4 - Número de matrículas na EJA - 2018 a 2022



Fonte: Brasil (2023, p. 31).

Frente a esses dados, necessariamente, há de se ter um profissional qualificado para ser um educador da EJA, contemplando uma especialização específica que exige e requer inovação, dedicação e persistência por parte deste profissional (Negreiros *et al.*, 2018). Esse profissional da EJA deve pautar seu planejamento didático na busca por metodologias diversificadas de forma mais crítica como um intelectual público, vendo a EJA como parte da esfera pública de ensino, bem como fortalecendo os vínculos de reconhecimento em uma relação de afetividade e de amizade entre os sujeitos (Negreiros *et al.*, 2018).

Cabe observar que a história recente da educação no Brasil esboça tentativas para o melhoramento da EJA, conforme demonstram os indicadores de qualidade na educação. No entanto, nos últimos dois anos, testemunhamos também um desmonte na educação brasileira em pacotes de Educação a Distância, e o campo da EJA é um dos mais atingidos. É justamente esse cenário que incita a expectativa institucionalizada de que os recursos tecnológicos sejam transformados em instrumentos didáticos ao professor trazendo grandes mudanças para a melhoria do sistema de ensino. Sem sombra de dúvidas, mais do que isso, é fundamental o diálogo aberto à construção autônoma e reflexiva entre os participantes do processo da EJA, visto que sem essa dimensão do encontro formativo no diálogo com as tradições fica inviável o desenvolvimento da reflexão crítica e das relações sociais, de forma solidária e corresponsável. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 13).

A relação professor e estudantes precisam ser baseada na dialogicidade, no respeito mútuo, na pesquisa e na partilha de ideias, pois, ambos aprendem e ensinam com as experiências escolares. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiência negadoras da liberdade, verifica-se também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a pressão e o arbítrio” (Freire, 1997, p. 121). Portanto, o professor é o grande provocador e mediador da construção do conhecimento e de laços afetivos para promover uma aprendizagem significativa, com contribuições críticas e prazerosas.

As realidades educacionais englobam práticas pedagógicas, o cotidiano dos estudantes, professores e funcionários dentro e fora das escolas, por isso também refletem nos índices de evasão escolar. O professor possui a corresponsabilidade de educar e preparar seus educandos para se tornarem cidadãos críticos e ativos na vida em sociedade (Libâneo, 1992). Nesse sentido, a EJA solicita do professor o planejamento de conteúdos e metodologias diversificadas, para que sejam capazes



de estimular os participantes a serem sujeitos ativos e autônomos durante o seu processo de ensino e de aprendizagem (Silva; Araújo, 2016).

Freire (1997) destaca a necessidade de os educadores criarem as possibilidades concretas para que a produção do conhecimento se torne uma realidade. Tal colocação nos leva a refletir que somos seres inacabados, que nos tornamos sujeitos (por vezes condicionados) e não objetos determinados da própria comunidade. De acordo com Gadotti (1996, p. 83):

Diante da própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima [...].

Uma das principais atribuições dos professores que atuam na EJA é o de trabalhar com as vivências e memórias dos estudantes, além dos saberes e culturas compartilhadas e produzidas por eles. Nesse ponto, Freire (1997, p. 30) enfatiza a importância de:

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

Assim, observa-se a necessidade de atualização constante do professor por meio de formação continuada pautada no diálogo e na participação do educando na construção do conhecimento. Ressalta-se que a educação continuada é de extrema importância, porque um profissional sensível à função social da educação irá apoiar e influenciar, abrindo horizontes e possibilidades a seus educandos, para o conhecimento e o mundo do trabalho. A EJA exige dos seus professores uma atitude protagonista no seu cotidiano enquanto um intelectual público.

De acordo com Gadotti e Romão (2011, p. 47), a formação de professores para esta modalidade deve estar arrolada em alguns elementos, tais como:

[...]reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; reconhecer a importância da EJA para a cidadania, o trabalho, a renda e o desenvolvimento; reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; e resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

É importante ressaltar que o diagnóstico acerca dos saberes prévios dos estudantes, suas vivências, deve ser reconhecido e inserido no planejamento do professor da EJA para que este possa ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem. Pensar a EJA nos remete a pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido.

[...] as pesquisas que estão fazendo não resolvem, não explicam a relação alfabetização e cidadania. Eu queria deixar isso muito claro. O que eu quero dizer é que a contribuição dos cientistas, dos pesquisadores no campo da sócio e da psicolinguagem e linguística, os seus achados, não são suficientes, não têm a autonomia, no sentido epistemológico da palavra, para explicar a relação entre cidadania e alfabetização. A explicação última é a da ciência política. (Freire, 2014, p. 156).

Paulo Freire (2014, p. 156) diz que “não há alfabetização neutra, enfeitadinha de jasmims, nada disso. O processo de alfabetização é um processo político”. A compreensão de alfabetização freireana é bastante próxima ao que, frequentemente, é concebido por letramento e eis aí o que parece ser o intertexto da definição de alfabetização científica<sup>7</sup>.

O processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber (Freire, 2014, p. 164).

Na verdade, sem o trabalho que pensa as próprias práticas e sem o estudo, a gente fica meio no ar para compreender essa questão da EJA no conjunto das práticas

---

<sup>7</sup> Os desafios da alfabetização vão além das escolhas metodológicas, pois os cursos de formação não podem abrir mão da educação linguística das alfabetizadoras. Conforme podemos ver no vídeo Fala e Escrita, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UqSfGyR1ERA&ab\\_channel=ceelufpe](https://www.youtube.com/watch?v=UqSfGyR1ERA&ab_channel=ceelufpe)

sociais e dos contextos discursivos que se voltam para a cidadania (Freire, 2014). Cabe destacar que, de modo geral,

Nas questões relativas aos aportes teóricos das pesquisas em EJA percebe-se ainda uma grande dispersão entre os autores utilizados, havendo alguma unidade nas referências históricas da EJA e uma grande utilização do pensamento de Paulo Freire, tanto no que se refere às práticas, quanto a formação dos professores. As demais reflexões encontram-se dispersas em diversas referências. (Machado, 2000, p. 16).

Desde Freire (1967), a expressão cultura se tornou uma palavra-chave da educação, esta vista como uma *prática cultural* vivida como experiência cotidiana e, ao mesmo tempo, através da crítica social de seus processos, para pensar a própria história encharcada de questões políticas da educação enquanto questão antropológica da cultura. Para Romanelli (1999, p. 20),

[...] a cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado, da ação intelectual do homem; ela é o próprio modo de ser humano, o *mundo próprio do homem*. Distingue-se por seu duplo aspecto de processo e de produto, o primeiro definindo a ação contínua e recíproca do homem e do meio e o segundo, resultado dessa ação definindo o conteúdo dos bens culturais conquistados, os quais, por sua vez, condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humanas.

A educação escolar sempre esteve conectada às necessidades específicas de uma sociedade em determinado contexto histórico, onde as classes dominantes determinavam suas diretrizes. Portanto, a educação se encontra intrinsecamente ligada às funções demandadas pelas elites que controlam o processo econômico e social (Romanelli, 1999). A EJA no Brasil possui uma linha histórica marcada por diversos debates e metodologias ao longo dos anos, cuja necessidade veio de demandas governamentais específicas devido ao grande número de pessoas analfabetas no país, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – População analfabeta no Brasil

População analfabeta no Brasil <sup>[19]</sup>	
Anos	% Analfabetos
1750	80%
1822	82%
1872	82,3%
1890	82,6%
1920	71,2%
1940	61,2%
1950	57,2%
1960	46,6%
1970	38,7%
1980	31,9%
1991	24,2%
2000	16,7%
↑a Para 1750 e 1822, são projeções.	
↑b Para os outros anos, são dados dos censos.	

Fonte: Wikipédia (2023)<sup>8</sup>.

A perspectiva de que saber ler e escrever é um direito humano universal incorporado à experiência cultural de comunidades humanas é muito recente. Na verdade, o acesso aos livros e às práticas de escrita aconteceram a partir do século XV, através de um longo processo de democratização, pois, os eclesiásticos pretendiam monopolizar a produção e a difusão do conhecimento (Souza, 1996).

Um marco importante na história da educação de adultos no Brasil é a revolução de 1930, um período de industrialização e aglomeração nas cidades que necessitavam de mão de obra qualificada, além do foco na alfabetização de trabalhadores rurais e urbanos, para melhorar a visão internacional de um país com grandes índices de analfabetos e subdesenvolvido (Souza, 1996).

Além disso, o movimento chamado de Escola Nova ganhou força nesse período, principalmente após a divulgação do Manifesto da Escola Nova, em 1932. O

<sup>8</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil)

documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os que assinaram o manifesto estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). A atuação desses pioneiros se estendeu por décadas, muitas vezes, criticada pelos defensores da escola particular e religiosa, mas eles influenciaram as novas gerações de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995) e Paulo Freire (1921-1997).

Em termos de História, desde a implantação da cultura letrada portuguesa no Brasil, ficaram abaixo do limiar da escrita quase todos os conteúdos da vida indígena, da vida escrava, da vida sertaneja, da vida artesanal, da vida proletária, da vida marginal; abaixo do limiar da escrita ficaram as mãos que não puderam contar, no código erudito, a sua própria vida (...). (Saviani, 1985, p. 192).

A cultura indígena foi aniquilada por padrões culturais europeus e perdeu o seu enraizamento cultural devido à imposição colonialista de outras culturas, gerando “formas de comportamento intelectual destituídos de conceitos e sentido”, tomados por modelos de imitação desde a época da colonização do Brasil” (Romanelli, 1999, p. 22). Em 1947, cria-se o Serviço de Educação de Adultos, surgindo também, a primeira Campanha Nacional de Alfabetização com Lourenço Filho (Romanelli, 1999).

Nas décadas de 1960 e 1970, o regime militar (1964-1985) reafirma a presença do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), enfatizava a alfabetização em massa e utilizava uma metodologia baseada na memorização e repetição, recaindo no desmonte de abordagens justificadas nos movimentos sociais. A EJA era vista como uma mera extensão da Educação Infantil, com práticas pedagógicas inadequadas para os adultos (Romanelli, 1999). A partir de 1970, a pedagogia de Paulo Freire ganha força, influenciando movimentos sociais e governos que defendiam a educação popular e a conscientização política dos educandos.

No entanto, em 1971, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 5692, de 11 de agosto de 1971), forjada nos gabinetes da ditadura que regulamentava o Ensino Supletivo. Diante desse contexto, Romanelli (1999) e outros pensadores começaram a questionar essa abordagem e a defender a necessidade de metodologias específicas para adultos, levando em consideração suas experiências de vida e conhecimentos prévios.

Daí que valorizar a experiência de vida dos jovens e adultos se torna o ponto de partida para o aprendizado, mas, essa perspectiva educacional, assim como outras metodologias de ensino por investigação da realidade, é marcada por avanços e retrocessos, passando na atualidade por uma desvalorização. Estudos com foco em alfabetizadores de jovens e adultos, por exemplo, revelam:

[...] a existência de descompassos entre a proposta pedagógica, as metas políticas do MOVA e as competências exigidas dos alfabetizadores no exercício de sua função. Tal descompasso, observável também em outras atividades educacionais, caracteriza-se neste estudo como um confronto de saberes e expressou-se tanto em relação ao sentido da escrita como da ação educativa. Nos textos analisados os alfabetizadores ressaltam os aspectos positivos e os ideais políticos do projeto, raramente as dificuldades e tensões cotidianas inerentes a ação educativa foram nomeadas. Prevalecendo o caráter instrumental da alfabetização, essa foi vista como um meio para a conscientização dos alfabetizados, o que pode diferir das expectativas dos mesmos. (Souza, 1996, p. 4).

Essa perspectiva restrita e de caráter instrumental da alfabetização, também é revisada por Romanelli (1999), que acentuava a necessidade de que os educadores deveriam considerar os saberes prévios dos estudantes e relacioná-los ao conteúdo do currículo, tornando o aprendizado mais significativo. Uma abordagem que reconhece as características específicas dos jovens e adultos, como a autonomia, a escuta permanente, a autodireção e a necessidade de engajamento dos saberes às práticas do conhecimento social. A utilização de métodos ativos de ensino na EJA, nos quais os estudantes participam ativamente do processo de aprendizado, incluía a realização de discussões em grupo, atividades práticas e projetos relacionados às experiências de vida dos sujeitos.

O confronto de saberes também apareceu nas representações dos alfabetizadores sobre a escrita. Para esses a elaboração de seus próprios textos já constituía uma dificuldade em si mesma, ensinar outras pessoas implicava em enfrentar duplamente a questão. O desafio esteve na busca de habilidades e competências que, muitas vezes, não fazia parte do cotidiano da maioria dos alfabetizadores. Em seus princípios políticos pedagógicos, o MOVA pretendia que os alfabetizadores fossem pesquisadores e experimentassem também a posição de alfabetizados, porém, este nem sempre foi um aspecto privilegiado, ocasionando os descompassos já mencionados. Contudo a experiência trouxe, ainda que embrionariamente, importantes elementos para a construção de uma *nova cultura* para os grupos de alfabetizadores. Caracterizou-se como uma oportunidade de experimentar, de forma inovadora, o exercício da participação popular na gestão da coisa pública e o contato com as novas contribuições teóricas no campo da alfabetização de adultos. (Souza, 1996, p. 4).

Uma das contribuições mais importantes de Romanelli (1999) foi enfatizar a necessidade de flexibilidade na EJA, argumentando que os adultos têm diferentes ritmos de aprendizado e responsabilidades pessoais e profissionais, portanto, é essencial que a EJA seja adaptável às suas necessidades. Além de suas contribuições diretas para a prática pedagógica na EJA, Romanelli (1999) também defendeu a importância da formação adequada de educadores que atuam nessa modalidade, para que possam aplicar efetivamente as metodologias propostas.

As contribuições de Otaíza de Oliveira Romanelli (1999) desempenharam um papel significativo na transformação da EJA no Brasil, levando a uma abordagem mais respeitosa e eficaz para a educação de jovens e adultos. Sua ênfase na andragogia, valorização da experiência e flexibilidade continua a influenciar a prática pedagógica na EJA e na educação de adultos em todo o país.

Com a redemocratização do país, na década de 1980, há um retorno à abordagem de Educação de Jovens e Adultos inspirada na pedagogia de Paulo Freire e nas concepções de educação popular, participativa e emancipatória. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 37, reforça a oferta da EJA como uma modalidade de ensino com currículos e programas específicos, ajustados à realidade dos educandos. Novos debates sobre a importância da diversidade cultural e inclusão social na EJA ganham destaque nos anos 2000, com a valorização das experiências e saberes dos educandos e a busca por práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Com o avanço tecnológico, novas metodologias de ensino e de aprendizagem são discutidas, incluindo a educação a distância e o uso de tecnologias como artefatos educacionais na EJA, em 2010. Atualmente, os debates na EJA continuam evoluindo, com destaque para questões de formação de professores, reconhecimento de saberes populares e indígenas, desenvolvimento de currículos flexíveis, políticas de permanência dos educandos e a necessidade de combater o analfabetismo funcional.

É importante destacar que a EJA no Brasil enfrenta desafios complexos, como a alta evasão, a dificuldade de retorno à escola por parte dos adultos e a necessidade de políticas educacionais mais efetivas e inclusivas para garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Portanto, os debates metodológicos continuam sendo fundamentais para aprimorar a qualidade da EJA e promover a igualdade de oportunidades educacionais no país.

## **2.1 Metodologias da EJA: conceitos e contribuições**

Neste tópico, apresentamos e discutimos a proposta de Alfabetização de Paulo Freire de uma forma prática e objetiva, reconhecendo os processos informais e formais de aprendizagem.

Como professor, sou a favor de uma luta permanente contra qualquer forma de discriminação, dominação econômica por indivíduos ou classes da sociedade. [...] Sou um professor contra a ordem capitalista vigente, que inventou esta anomalia: quantidades maciças de miséria. Sou um professor a favor da esperança esperançosa aconteça o que acontecer. (Freire, 2009, p. 102-103).

Vale lembrar que ao longo da história da educação brasileira, a EJA esteve ligada aos dilemas do trabalho (ou come, ou fica com fome e estuda), da não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola para sobreviver pelo trabalho. Embora a EJA tenha ganhado relevância no campo da educação como prática social, ainda é considerada uma das áreas mais carentes do sistema educacional brasileiro e pode ser entendida como marginalizada, sempre mantida em segundo plano, do ponto de vista do desenvolvimento de políticas e da reflexão pedagógica.

A EJA é uma modalidade de ensino que engloba um conjunto de aspectos complexos de integração social e de democratização do conhecimento, que vão além do simples ato de alfabetizar jovens, adultos, idosos, mas traz algo revolucionário, que busca aprender a ler o mundo na e pela escrita e modificar os paradigmas impostos historicamente pelas classes dominantes. No decorrer dos anos, a EJA passou por períodos que empiricamente foram repletos de exclusões e preconceitos, porém, é nos fundamentos da educação como prática social que os oprimidos puderam falar e almejar o direito à liberdade dos métodos formais de ensino com perguntas e respostas prontas. É através das questões pedagógicas abertas pelo reconhecimento dialógico e na interação com o mundo que a teoria e a prática de educar ganha vida e não se torna mera adaptação de preceitos civilizados que provoca ainda mais exclusão e desigualdade social. Tal dimensão exige do educador reflexões críticas permanentes acerca das próprias teorias que foram transformadas em métodos de normalização e repetição mecânica do



mesmo, como equivocadamente ocorreu com a proposta do construtivismo e da práxis freireana. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 2).

No entanto, hoje não faz mais sentido justificar a EJA com base apenas no mercado de trabalho ou na procura de emprego, por exemplo, para evitar a alienação dos trabalhadores. Trata-se de uma abordagem processual coletiva de alfabetização criada a partir da ideia de que a educação não é neutra e precisa ser ancorada na prática social e em *círculos de cultura*, para favorecer o diálogo crítico, o registro e a interação entre todos, conforme expomos abaixo (Freire, 1976).

1º Levantamento do universo vocabular. O levantamento é realizado a partir de diálogos com o grupo e revelam situações, vocabulários e falares típicos da comunidade, carregados de emoção, experiências e relações estabelecidas naquele contexto. A imersão no universo dos sujeitos aprendizes, proposta por Freire, possibilita ao educador um trabalho pertinente à realidade dos educandos. A contextualização dos conteúdos, aliada à provocação sobre os fatos daquela comunidade, são condições fundamentais na educação problematizadora.

2ª Seleção das palavras geradoras. A partir do levantamento do universo vocabular pesquisado, são selecionadas as palavras mais representativas da realidade estudada: palavras geradoras. Essas palavras devem ser também as mais significativas, em termos socioculturais. Freire (2007, p.121) propõe os seguintes critérios nesta fase; a) Riqueza fonêmica, b) Dificuldade fonéticas, c) Teor pragmático das palavras.

As palavras geradoras: palavras geradoras em seu contexto existencial ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros, que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais. (Freire, 2009, p. 6).

3ª Criação de situações existenciais. “Essas situações funcionam como desafios aos grupos” (Freire, 2002, p.122). Nesta fase, o educador conduz os debates a partir de situações vivenciadas pela comunidade: as situações existenciais ou situações-problema. Nos diálogos as palavras geradoras são essenciais, aprofundando para os temas geradores. Esta fase dá aos educandos uma dimensão do que é a sua

comunidade, olhando de fora para dentro. Ele se distancia da sua realidade para analisá-la criticamente.

4ª Fichas de cultura. As fichas de cultura dão subsídio ao educador para trabalhar o conceito de cultura e assuntos relacionados. As fichas de cultura trazem os aspectos mais relevantes da comunidade por meio de gravuras. Essas fichas, segundo Freire (2002, p.122), “devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a quem devam obedecer e seguir”. Isso porque o educador é livre para utilizar não só gravuras, como também outros recursos que julgue adequado ao contexto, ou que seja mais acessível para se trabalhar. Apesar do conceito “método” largamente utilizado para denominar estas etapas, Freire deixa clara a flexibilidade do seu trabalho norteado pelo diálogo problematizador em cena, produzindo reflexões sobre diferentes saberes.

5ª Leitura de fichas, apresentação e problematização dos textos, identificação das palavras geradoras. Formação de novas palavras e frases. Construção de textos. Partindo das especificidades do grupo e do desenvolvimento das etapas, o educador terá uma visão mais ampla para embasar o planejamento da fase final do processo. Será realizada a leitura das fichas.

Logo após, serão apresentados textos relacionados às situações existenciais dos educandos. Nestes textos, poderão ser identificadas as palavras geradoras trabalhadas nas etapas anteriores. A partir daí os educandos serão auxiliados na formação de novas palavras e, posteriormente, estarão realizando esta tarefa sozinhos. A construção de frases e textos significativos ocorrerá gradativamente, nesta fase.

O trabalho de Pinheiro (2020) corrobora com a ideia, quando afirma que o número de estudantes que ingressam na modalidade de EJA são jovens e adultos na dependência de um diploma, e estes veem como uma oportunidade de concluir seus estudos de uma forma mais rápida. Em sua grande maioria, são pessoas que trabalham durante um ou dois períodos do dia. Essa característica faz com que abandonem os estudos com mais facilidade em uma escola regular de educação básica. Devido às inúmeras necessidades que a nossa sociedade impõe a essas pessoas que possuem origens, vivências profissionais, históricos escolares e aprendizagens diferentes, elas se veem também obrigadas a retomar os estudos.

A autora faz considerações a respeito da inserção dos estudantes nessa modalidade de ensino, sendo guiados de uma maneira flexibilizada, pois são pessoas em diferentes níveis socioeconômicos, idades, culturas, entre outros, pessoas que carregam consigo valores, marcas e histórias diversas (Pinheiro, 2020). Uma das características em comum desses sujeitos que retornam aos estudos na modalidade da EJA é a questão da resistência. Após um dia de trabalho intenso, se encontram cansados e com baixa autoestima, resposta cognitiva e de concentração. Corroborando esse pensamento, os estudos de Arroyo (2005, p. 35) revelam:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo.

Nesse sentido, Santos *et al.* (2015) exaltam e defendem que é de grande valia oferecer a essas pessoas uma segunda chance, um tratamento diferenciado, para que elas possam concluir seus estudos e ter uma qualidade de vida melhor. Visando esclarecer a importância que se dá ao processo de ensino e de aprendizagem, questões metodológicas e estratégias diferenciadas devem ser criadas no decorrer da prática da EJA. É necessário inovar e buscar metodologias distintas do ensino tradicional, que enfatiza a quantidade de conteúdo a ser trabalhado, mas que prime pela qualidade em consonância com os interesses dos educandos. Ao esclarecer o que é metodologia de ensino, Araújo (2005, p. 27) diz:

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Com variadas metodologias de ensino, o educador consegue motivar para o crescimento de potência dos estudantes durante as aulas, enaltecendo a permanência deles na escola, visto que a função da instituição escolar é propiciar um ambiente acolhedor, educativo e que visa à participação de todos (Jacobino; Soares, 2013).

Além disso, Silva e Ploharski (2011) argumentam que os conteúdos são insuficientes para garantir uma aprendizagem eficaz, daí aplica-se uma metodologia que considera a vivência dos sujeitos, tais como: as particularidades dos processos de aprendizagem, as vivências, memórias e histórias de vida que trazem antes do ingresso na instituição, e por último, dados como faixa etária, nacionalidade e etnia que pode movimentar a cultura do diálogo. Conforme Araújo (2006, p. 26-27),

O como se ensina envolve umbilicalmente o método e a técnica de ensino. Neste sentido, ainda destaca: O método implica um norteamento ao processo educativo no âmbito das instituições escolares, o que requer planejamento prévio e operacionalização em vista mesmo da educação humana. Quanto às técnicas de ensino, estas são descritas como: [...] um conjunto de procedimentos devotados ao ensino e à aprendizagem, [...] um modo de fazer, que contém diretrizes e orientações, e que visa a aprendizagem.

Não existem métodos prontos de como educar, contudo, o professor tem ao seu alcance estratégias pedagógicas que ajudam a modificar a vida de muitos estudantes que desejam ver a transformação no ambiente escolar e se apropriar de conhecimentos significativos para a sua vida. Assim, o processo de aprendizagem deve estar direcionado para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos, promovendo o senso crítico, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a imaginação e a cidadania, para reconhecer que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1967).

A maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (Freire, 2009, p.120).

Em vista disso, foram realizadas pesquisas acerca do estado do conhecimento sobre o assunto das publicações científicas que envolvem as metodologias da EJA recentes. Primeiramente, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de palavras-chave "EJA", "metodologias", "formação de professores", "memórias", nos últimos cinco anos, de 2018 a 2022. Nesta busca na

BDTD<sup>9</sup>, encontramos 24 resultados no período delimitado e com as referidas palavras-chave.

Resolvemos dar destaque a dez (10) pesquisas, todas dissertações, pois observamos nestas produções análises de estudos mais próximos e alinhados ao nosso fenômeno investigado. A partir desse mapeamento e das escolhas por afinidade às especificidades da pesquisa, organizamos o quadro com as produções abaixo.

Quadro 1 – Produções mapeadas BDTD (2018-2022)

<b>Autor/a Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Sinopse</b>
FRAGA, Aline dos Santos  Dissertação	O que te faz continuar? Fatores de permanência na Educação de Jovens e Adultos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	A evasão escolar é uma temática presente em diversos estudos, na área da Educação, que buscam identificar os motivos que levam os alunos ao abandono escolar. Este trabalho traz outro viés e busca compreender o contrário: os motivos que levam os estudantes a continuarem na escola.
TAKAVA, Regina Fugiko  Dissertação	Engajamento no trabalho docente: refinamento de modelos teóricos e mensuração para contextos educacionais	Universidade Metodista de São Paulo	Parte dos desafios substanciais apresentados à gestão e avaliação da educação, cujas implicações melhorem as condições organizativas que otimizam o bem estar e a saúde dos professores.
ROCHA, Cristiane das Dores Barbosa de Araújo  Dissertação	Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	O trabalho tem como objetivo investigar e analisar como o sentido de currículo e as práticas avaliativas foram recontextualizados após as inúmeras reformulações educacionais ocorridas no município de Niterói, no que se refere à sua opção pela organização escolar em ciclos, do ponto de vista dos docentes de

<sup>9</sup> Link da pesquisa disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22EJA%22+%22evas%C3%A3o%22&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2018&publishDateto=> Acesso em: 09 mar. 2023.

	Niterói: O que mudou?		diferentes gerações que atuam nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. A iniciativa se ancora no entendimento dos ciclos como política curricular, assentada na perspectiva de Stephen Ball, pelo viés da abordagem do ciclo de políticas, ao analisar a política desde a sua implementação até a sua prática, envolvendo os seguintes contextos: contexto de influência, contexto da produção e o contexto da prática.
BUZETO, Elizete Cristina Carnelós Dissertação	Evasão escolar de jovens e adultos em uma escola pública de Santo André	Universidade Nove de Julho	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se constitui como política pública que visa possibilitar acesso e permanência na escola, aos que não puderam exercer esse direito na idade prevista e se relaciona com o fomento ao desenvolvimento humano, à diminuição das desigualdades sociais e ao cumprimento dos direitos sociais. A pesquisa contextualizada da realidade revela um grande desafio a ser superado nessa modalidade educacional, que é a evasão escolar, objeto desta pesquisa, em uma escola pública de Santo André, estado de São Paulo, cujo objetivo é verificar o porquê da evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos.
CARVALHO, Débora Bogioni Pira de Carvalho Dissertação	A “evasão” de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto-MG: trajetórias interrompidas	Universidade Federal de Ouro Preto	No contexto educacional, sobretudo na trajetória de conquistas dos direitos à educação pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível vislumbrar diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica que concorrem para a evasão escolar dentro de tal modalidade de ensino. Os desafios e as discussões sobre evasão na EJA dentro das instituições escolares são recorrentes, no entanto, há poucas produções científico-acadêmicas acerca dessa temática.

<p>FARIA, Roselita Soares de</p> <p>Dissertação</p>	<p>Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte</p>	<p>Universidade Federal de Juiz de Fora</p>	<p>O presente trabalho tem como objeto discutir a evasão e permanência na educação de jovens e adultos em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Objetiva, ainda, analisar como a gestão escolar pode contribuir para a identificação dos fatores que levam à evasão, bem como atuar para a sua diminuição elevando os índices de permanência e conclusão dos estudantes nessa modalidade.</p>
<p>SALES, Elenilce da Costa</p> <p>Dissertação</p>	<p>Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas</p>	<p>Universidade Federal de Juiz de Fora</p>	<p>A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). O caso de gestão estudado buscou compreender os motivos que levam os alunos da EJA a evadirem de três escolas públicas do Amazonas do ano de 2014. O interesse pela temática surgiu ao perceber as dificuldades dos profissionais que atuam no segmento da Educação de Jovens e Adultos em identificar os fatores que contribuem para a evasão dos alunos do espaço escolar.</p>
<p>FERNANDES, Meg Cutrim</p> <p>Dissertação</p>	<p>Permanência na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís</p>	<p>Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)</p>	<p>O estudo de caso teve como objetivo principal investigar os desafios da permanência dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) que sediam essa modalidade, vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís, no período de 2015 a 2019, apontando medidas que visem atenuar uma realidade de evasão, abandono e não conclusão dos estudos regulares dos educandos.</p>
<p>GONZAGA, Marcos</p> <p>Dissertação</p>	<p>Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar: contratempos de educandas e educandos adultos da EJA</p>	<p>Universidade Federal de Ouro Preto</p>	<p>Este trabalho se propôs a investigar experiências vividas por pessoas da Educação de Jovens e Adultos relacionadas aos seus processos de escolarização. Foram abordadas nove pessoas (seis mulheres e três homens) com idade superior a 50 anos em uma escola municipal de Itabirito-MG no ano de 2018. Utilizou-se de preceitos teórico-</p>

			metodológicos da história de vida e da história oral de vida, buscando aprofundamentos sobre o sentido de suas experiências.
MONTEIRO, Tânia Carla da Silva  Dissertação	Filigranas da memória: a construção de narrativas de histórias de vida na EJA	Universidade Federal do Pará	A presente pesquisa foi realizada em duas turmas da EJA de uma escola da rede estadual localizada na periferia de Belém e trata da produção de narrativas de memórias pelos alunos.

Fonte: produzido pela autora (2023).

O mapeamento nos revelou que apenas as dissertações de Gonzaga (2019) e de Monteiro (2018) fazem alusões às metodologias diversificadas sobre o sentido das experiências concretas, da produção de narrativas e memórias no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Gonzaga (2019) propõe em seu estudo investigar experiências vividas por pessoas da EJA relacionadas aos seus processos de escolarização. Utilizou-se de preceitos teórico-metodológicos da história de vida e da história oral, buscando aprofundamentos sobre o sentido de suas experiências.

Foi possível desocultar um processo de escolarização relacionado ao fenômeno do trabalho na infância, adolescência e idade adulta. O autor conclui que a história de cada uma dessas pessoas não deve ser ouvida como uma edificante lição de vida sobre a superação da pobreza pelo esforço, uma vez que a pobreza não é justificativa para a falta de escolarização. Que é possível o sucesso escolar com esforço e determinação a qualquer pessoa, mesmo que não tenha sido agraciada de saída com as melhores oportunidades, algo que é contraditório dada as necessidades para a sobrevivência no capitalismo e as carências econômicas às condições de vida. Que são os métodos e técnicas de pesquisa e seus resultados que importam, mesmo tendo um sistema econômico que é a origem da pobreza e das desigualdades sociais. Afinal de contas, seria possível trabalhar com métodos e técnicas inovadores sem a participação ativa dos sujeitos que estão com fome ou vivendo em situação de vulnerabilidade?

Paulo Freire (1976) enfatizava a importância da educação como um processo de desvelamento das verdades ocultas, onde educadores e educandos precisam agir como sujeitos ativos na descoberta e compreensão do mundo. Freire destacava a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas transmitisse



conhecimento, mas também promovesse a reflexão crítica sobre a realidade social, política e cultural. Para ele, a educação deveria formar e capacitar as pessoas a pensarem criticamente e a agirem de forma transformadora na sociedade. A educação como prática da liberdade enxerga o educando como sujeito da história e de memórias coletivas, tendo o diálogo entre diferentes saberes como traço essencial no desenvolvimento da criticidade e da curiosidade epistemológica.

Tânia Monteiro (2018) realizou a pesquisa em duas turmas da EJA de uma escola da rede estadual localizada na periferia de Belém e trata da produção de narrativas das histórias de vida dos estudantes, pretendendo mostrar que a atividade de reconstrução de memórias está imbricada com a aprendizagem da língua materna, uma vez que é por meio da palavra que o estudante rememora os fatos de sua vida em forma de textos orais e escritos. Ao buscar resgatar suas memórias para trazê-las para o papel de aproximação e transformação sociocultural, o sujeito exercitará o uso da língua e seus fenômenos, já que lidará com signos carregados de ideologias, com os quais emergirão possibilidades de narratividade, mostrando (inclusive a si mesmo), a forma como se vê inserido no contexto em que vive o que implicará na percepção do modo como a sociedade o vê.

Dessa forma, delineou-se o contexto para uma intervenção mais direcionada, que unisse a prática de produção escrita e, ao mesmo tempo, propiciasse ao estudante, oportunidades de resgatar suas raízes e, com base nelas, compreendesse e usasse a palavra para dizer o que tem a dizer, sem ficar dominado por discursos escolares ou limitado a dogmatismos professorais. Assim, este trabalho procurou responder também à seguinte questão: Como ensinar escrita por meio de narrativas de memórias de alunos da EJA? O objetivo consistiu em contribuir para o aperfeiçoamento da escrita, a fim de superar a resistência em relação a essa modalidade de produção de textos, levando-os a aprimorarem suas habilidades em relação ao uso da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, percebeu-se a preocupação de muitos pesquisadores com os desafios para melhorar a qualidade na educação de jovens e adultos. Monteiro (2019) busca por meio de metodologias diferenciadas envolver os estudantes nas narrativas de suas memórias, buscando um aperfeiçoamento na escrita da Língua

Portuguesa, colocando o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Após, realizamos também um mapeamento na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Nesta plataforma (SciELO), com as palavras-chave EJA e metodologias, realizamos uma pesquisa aberta, sem delimitar um período específico e encontramos seis (6) resultados<sup>10</sup>, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Artigos mapeados SciELO

<b>Autores/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Sinopse</b>
Alcides Alves de Souza Filho, Atenuza Pires Cassol, Antonio Amorim (2021)	Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização	Fundação CESGRANRIO	O estudo analisa a Juvenilização na EJA, destacando as causas desse processo e as implicações na escolarização. Reflete sobre os motivos que determinaram a inserção dos jovens na EJA, especificando as causas e os impactos vivenciados. A abordagem da pesquisa é qualitativa, ancorada, estrategicamente, na pesquisa de campo. A coleta de dados foi lograda com o uso do questionário semiestruturado, aplicado junto aos sujeitos da investigação: 27 professores e 37 alunos de escolas públicas de Barreiras e de Salvador, na Bahia. Os resultados apontaram a interferência da atividade laboral dos estudantes no processo de escolarização; a luta pela garantia do acesso/permanência na escola; a prática pedagógica e a gestão escolar como promotoras da inclusão com diálogo, da qualidade de ensino e de equidade.

<sup>10</sup>Link da pesquisa disponível em: <https://search.scielo.org/?q=%22EJA%22+%22evas%C3%A3o%22&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>Acesso em: 09 mar. 2023. O LINK NÃO ABRE

<p>Gilberto Pereira Fernandes, Paulo Gonçalves, Antônio Amorim (2016)</p>	<p>Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA</p>	<p>Fundação CESGRANRIO</p>	<p>O artigo tem como objetivo conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis, em seis escolas públicas do Estado da Bahia, tomando como referência os municípios de Eunápolis e Lauro de Freitas. A partir de uma pesquisa quali-quantitativa e de incursões bibliográficas, elaborou-se um questionário <i>online</i> que foi respondido pelos gestores escolares, abordando questões, como: quantidade, qualidade, acesso e utilização por professores e alunos, de recursos tecnológicos computacionais e midiáticos, em contexto de ensino/aprendizagem. Os resultados obtidos apontam para uma série de contradições no uso dos equipamentos tecnológicos nas escolas, exigindo uma redefinição do Programa.</p>
<p>Wagner Bandeira Andriola (2013)</p>	<p>Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?</p>	<p>Fundação CESGRANRIO</p>	<p>O texto relata as principais ações de EJA que são desenvolvidas com profissionais do Sistema Prisional do Ceará. Atualmente, no Brasil são desenvolvidas tão somente duas ações de formação de professores do Sistema Prisional, no nível de especialização, uma delas executada no Ceará. Cabe destacar outras ações desenvolvidas no Ceará: formação de 220 agentes prisionais; análise de dados secundários da PNAD/2007 - Suplemento de EJA; financiamento de projetos de pesquisa pelo CNPq; formação de novos pesquisadores no nível de mestrado; articulação da Universidade Federal do Ceará (UFC) com o Ministério da Educação, com a Escola de Gestão Penitenciária e Ressocialização e com a Secretaria de Justiça e Cidadania.</p>
<p>Leôncio Soares (2011)</p>	<p>As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA</p>	<p>Universidade Federal de Minas Gerais</p>	<p>O artigo traz resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos em que buscamos selecionar propostas que nos auxiliassem a identificar suas singularidades. De acordo com o tempo de existência, histórico, tradição, impacto na área e a relevância para a comunidade</p>

			envolvida, elegeram as quatro propostas a serem visitadas: o Projeto Escola Zé Peão, o Projeto Paranoá, o PROEF e o CMET Paulo Freire. Ao analisarmos como acontece a EJA e o que ressaltou quanto às suas especificidades, nas propostas pesquisadas, oito pontos se destacaram: a origem de cada um; a diversidade dos sujeitos; a preocupação com o espaço físico; as formas de conceber as propostas curriculares; a disponibilidade de recursos didáticos; as políticas complementares de alimentação e transporte; a formulação de uma política pública para a EJA; e as iniciativas de formação inicial e continuada.	
Maria Fátima Quintal Freitas (2007)	de de	Educação de Jovens e Adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana	Universidade do Paraná	O artigo discorre sobre as relações entre a educação popular, a EJA e algumas possibilidades de contribuição da psicologia social comunitária para a prática dos educadores, hoje, no seu trabalho de educação/alfabetização. Identificam-se origens epistemológicas comuns, quando do início dos trabalhos de alfabetização e conscientização e dos movimentos sociais, a partir dos anos 60. Paulatinamente, vai acontecendo uma diferenciação entre estes dois campos à medida que o país entra no período da redemocratização. São identificadas semelhanças, diferenças e intersecções entre estes dois campos, destacando-se algumas reflexões para a prática dos educadores, à luz da filosofia de Paulo Freire e das práticas de emancipação popular, orientadas pelos trabalhos da psicologia social comunitária. Procedeu-se a uma análise psicossocial das tensões e paradoxos que surgem na prática dos educadores, analisando as repercussões e impactos psicossociais que podem contribuir para avanços ou recuos nos processos de conscientização, seja dos educadores, seja dos educandos. Ao final, são apresentadas algumas sugestões para a formação de educadores dentro de

			uma perspectiva da conscientização e participação na vida cotidiana.
Rosângela Pedralli, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (2013)	Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita	Universidade federal de Santa Catarina	O artigo é fruto de um estudo de caso de tipo etnográfico e tem como tema a evasão no universo escolar da EJA, em sua relação com a cultura escrita. O estudo defende que o fenômeno da evasão é um complexo construto social, com desdobramentos expressivos no que diz respeito aos aspectos identitários e à construção/ressignificação das práticas de letramento dos alunos, complexidade que não pode ser denegada nos processos de escolarização.

Fonte: produzido pela autora (2023).

Neste rastreamento, optamos por discutir todos os artigos, enfocando mais os que estão em maior sintonia com a proposta de pesquisa: as metodologias diferenciadas na Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de atualizar os debates e mostrar as principais tendências. As produções elencadas foram de Soares (2011), Freitas (2007), Souza Filho, Cassol e Amorim (2021), Fernandes, Gonçalves e Amorim (2016), Andriola (2013), Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013).

O trabalho de Soares (2011) traz resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos em que buscou selecionar propostas que auxiliassem a identificar as singularidades deste educador. O autor elegeu quatro propostas para visitação: o Projeto Escola Z  Pe o, o Projeto Paranoá, o PROEF e o CMET Paulo Freire, no qual destacou oito pontos para análise: a origem de cada um; a diversidade dos sujeitos; a preocupa o com o espaço físico; as formas de conceber as propostas curriculares; a disponibilidade de recursos didáticos; as políticas complementares de alimenta o e transporte; a formula o de uma política pública para a EJA; e as iniciativas de forma o inicial e continuada.

O autor considerou que devido   insuficiência da forma o dos professores, esses estudos passassem a se concentrar mais na produ o e na sistematiza o de conhecimentos para a forma o continuada de educadores. Ressalta que a constru o de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos com

características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vão ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de artefatos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos (Soares, 2011).

Soares (2011) conclui que as observações de campo realizadas levaram à reflexão de que a história e o tempo de existência de cada proposta influenciavam na formação inicial e continuada oferecida aos educadores. Preservando as particularidades de cada proposta, destacam-se aspectos com influências do pensamento freireano, como as relações dialógicas entre educador e educando, tomando como ponto de partida para a ação pedagógica os contextos e o respeito pelo conhecimento do sujeito.

Esta perspectiva retoma, Paulo Freire (2009), ao dizer que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, bem como nos convida a refletir sobre a postura de educadores diante dos saberes plurais e socialmente construídos nas relações históricas com os educandos. Além disso, nos chama à responsabilidade de não só respeitar seus saberes culturais e da experiência, mas de problematizar e contextualizar com os educandos a razão de ser desses saberes em relação ao conteúdo dialógico no mundo. Tais desdobramentos éticos, científicos e políticos têm mostrado que nessa relação dialógica precisamos, na condição de professores do campo da EJA, através do *exercício da curiosidade epistemológica*,

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2009, p. 31).

Em busca de assegurar os direitos humanos e a justiça social, o estudo de Freitas (2007) indica uma série de reflexões que servem como diretrizes às atitudes e posturas necessárias ao trabalho político-pedagógico de aprender ensinando e de ensinar aprendendo no processo de alfabetização, dentro de uma perspectiva

histórico-cultural com base nas concepções freireanas, são elas: a) ter uma atitude crítica diante de qualquer material, instrumento ou proposta de ação pedagógica, buscando uma compreensão da sua construção histórico-social; b) a própria decisão de participar de um processo de alfabetização (seja o educando, seja o educador) é já um ato político, ético e estético; c) necessidade de estar vigilante quanto à coerência entre a opção política assumida e a prática que é realizada no processo de alfabetização; d) a prática do educador deve ser crítica, consciente e oposta à prática dos educadores colonizadores ou reprodutivistas; e) é na prática que se aprende cada vez melhor o como trabalhar, de acordo com cada realidade em questão; f) toda educação e também a alfabetização, além de terem uma intenção política, são um ato de conhecimento; g) no processo de alfabetização, o necessário diálogo permanente entre educando e educador se dá através da prática e da reflexão, gerando um conhecimento mútuo em que há saberes distintos e relevantes; h) o trabalho do educador/animador/alfabetizador não termina quando finda seu trabalho diário; é importante que conviva com os alfabetizados e com o povo (Freitas, 2007).

Nesse ponto, a pesquisa de Coltro (1994, p. 2) afirma que “receber o trabalhador-estudante, atuar frente a altos índices de evasão, desistência e/ou reprovações, enfrentar problemas relacionados à infraestrutura, assim como conhecer melhor o professor que atua neste período são aspectos que deveriam fazer parte das preocupações daqueles que têm como objeto de estudo o Ensino Noturno”. O trabalho se propõe, também, a ressignificar os desafios e implementar algumas alternativas que potencializem processos positivos de conscientização. Dentre estes, destacam-se: a) uma compreensão sobre os processos psicossociais de formação e constituição do homem como autor e ator da sua própria história; b) análise psicossocial da rede de tensões no cotidiano, enfocando os processos identitários, de conscientização e de participação; c) manejo adequado de situações de grupo, objetivando o fortalecimento de redes de cooperação e a tolerância à diversidade; d) constituição de grupos de reflexão e de discussão para análises micro e macrossociais que incidem sobre os processos educativos afetando educadores e educandos (Freitas, 2007). Conforme observamos na mediação desta leitura, embora o trabalho tenha sido produzido e publicado em 2007, ele mantém uma atualidade e desperta a sensibilidade humana para questões latentes nesse campo, pois mobiliza para o

trabalho conjunto e de reinvenção de uma escola engajada com a mudança social que vem da práxis criadora e da partilha dos sujeitos.

Chamou a nossa atenção também, o artigo de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 718), refletindo,

[...] sobre os motivos que determinaram a inserção dos jovens na EJA, especificando as causas e os impactos vivenciados. [...] Os resultados apontaram a interferência da atividade laboral dos estudantes no processo de escolarização; a luta pela garantia do acesso/ permanência na escola; a prática pedagógica e a gestão escolar como promotoras da inclusão com diálogo, da qualidade de ensino e de equidade.

Depois de estudarmos e interpretarmos alguns artigos, decidimos fazer uma segunda investida com as mesmas palavras-chaves no mês de maio do corrente ano (2023) e encontramos outros três (3) resultados<sup>11</sup>, a saber: 1) Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres (Brenner; Carrano, 2023); 2) Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos (Reibnitz; Melo, 2021); 3) O ensino da Educação Física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores (Andrade Júnior *et al.*, 2021). Os artigos giram em torno de temáticas das ciências humanas, educação e saúde. Os dados analisados do primeiro estudo,

[...] são resultantes de três metodologias de investigação: *survey*, entrevistas narrativas e dispositivos fotográficos para a narração de si. Os jovens adultos da pesquisa revelam que o retorno à escola ocorre como redescoberta do sentido da escolarização em seus projetos de melhoria das condições de vida. Trabalho e escola estabelecem entre si influências recíprocas e, para esses jovens, não são tempos sociais que se excluem, mas que se sobrepõem para constituir a experiência própria de uma juventude popular trabalhadora. (Brenner; Carrano, 2023, p. 1).

O segundo artigo da EJA traz a importância de desenvolver o trabalho nesta modalidade e a prática cotidiana tendo a *pesquisa como princípio educativo*, devido a uma demanda que surge da “inadequação de metodologias e de conhecimentos às suas realidades e objetivos” (Reibnitz; Melo, 2021, p. 484). O terceiro artigo analisa o ensino da Educação Física no contexto da EJA e os autores concluem que os

---

11

Disponível

em:

<https://search.scielo.org/?q=CEJA&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&f b=&page=1&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&q=EJA+metodologias&lang=pt&page=1>



professores se utilizam de diferentes metodologias para ministrar aulas, “havendo necessidade de práticas que oportunizem a experimentação corporal como centralidade, além de considerar a realidade escolar, a infraestrutura para propor aulas, projetos e seminários, desde objetivos, planejamento e avaliação dos saberes que orientam sua prática” (Andrade Júnior *et al.*, 2021, p. 1).

De forma geral, aprendemos com o mapeamento que ninguém aprende sozinho, especialmente para os encaminhamentos de uma pesquisa. Além disso, os dados rastreados revelaram que são escassas as abordagens metodológicas e estratégias pedagógicas com a EJA. Os estudos convergem com as propostas educativas inspiradas na abordagem de Paulo Freire, buscando sempre a contextualização e a problematização da realidade, a compreensão no diálogo com o outro e uma pedagogia da pergunta nutrida pelo professor com o educando. Refletem um projeto de extensão popular voltado para uma educação emancipadora de um estudante crítico e autônomo, por meio das aprendizagens solidárias e interação sociocultural, nas problematizações vitais e em diálogo que dá sentido à valorização do outro, das diferenças, da pluralidade cultural na convivência, onde todos somos seres humanos e aprendentes no mundo.

Os trabalhos apontam a necessidade de uma gestão educacional democrática com os outros, com abordagens metodológicas diversificadas para envolver e posicionar o estudante como colaborador de ações, para manter o diálogo participativo nos processos de aprendizagens sociais evolutivas. Todas as propostas educativas analisadas inspiram os novos pesquisadores a buscarem alternativas metodológicas visando a melhoria da qualidade de educação na EJA, tanto no processo de alfabetização quanto no ensino fundamental e médio.

Em termos de memória das principais tendências diagnosticadas no mapeamento de trabalhos científicos no campo da EJA, em torno das questões metodológicas e abordagens na práxis pedagógica, destacamos, também, uma pesquisa de revisão de estudos acerca da prática e da formação de professores na EJA, produzida com base em dissertações e teses, no período de 1986 a 1998, por Machado (2000), que aponta entre os principais problemas abordados e identificados nessa análise a precariedade das condições de trabalho na EJA. Além disso, traz a necessidade de “conhecer o professor do período noturno e suas representações,

focalizando o seu percurso escolar, a sua atuação profissional, assim como suas concepções em relação ao ensino nesse período, buscando confrontar a função que exercem com sua formação teórico-prática”. (Machado, 2000, p. 3).

No entanto, os desafios persistiam e se tornavam evidentes quando o pesquisador investigava a questão da troca de professores a cada semestre e da evasão nas turmas do projeto. Para os estudantes, a atuação do professor poderia tanto favorecer quanto dificultar sua continuidade nas salas de aula. Um professor mais focado em cumprir suas horas de estágio poderia dar margem para os adultos acreditarem que não possuíam as condições necessárias para retornar aos estudos. “Um elemento importante encontrado em algumas pesquisas é a capacidade de identificar os problemas relacionados à realidade da EJA, não apenas no interior da escola ou da profissão docente”. (Machado, 2000, p. 14).

Nesse contexto, em algumas pesquisas, é evidente que os relatos dos estudantes de Pedagogia revelam sua percepção em relação ao futuro desempenho como professores, destacando a insegurança decorrente da falta de conhecimento e preparo para lidar com as metodologias tanto do ensino fundamental quanto da EJA. Além disso, esses depoimentos incluem críticas à desconexão entre a teoria apresentada durante o curso e a prática do magistério, bem como às dificuldades pessoais encontradas na aplicação desse conhecimento em contextos escolares específicos, como mencionado por Piconez (1995).

Finalizado o rastreamento inicial dos registros históricos e contextuais que constituem as metodologias na EJA, é necessário recuperarmos a memória dos sujeitos em seus próprios contextos, no caso, dos estudantes egressos da instituição de Araranguá, para (re)planejarmos e fazermos a crítica dos currículos, elaborarmos a seleção dos estudantes, avaliarmos se, de fato, eles permanecem no CEJA, pois a vinculação da EJA com o seu público é fundamental para o fortalecimento dos vínculos afetivos, cognitivos e socioemocionais na rede de ensino.

## 2.2 Memória Social

O Centro de Educação de Jovens e Adultos localizado em Araranguá é uma instituição de ensino que atende um público diferenciado que apresenta distorção série/idade. Nada mais prudente e necessário do que iniciarmos nossa arguição discutindo o conceito de Memória Institucional. Primeiramente, cabe ressaltar que instituições são estabelecidas por meio de relações entre sujeitos que formalizam realidades instituídas e é nesse contexto de legitimidade que se constitui a Memória Institucional (MI). Para tratar a MI, acredita-se que é importante explicitar o entendimento acerca da legitimidade institucional, que se relaciona com as características ou a situação da sociedade, sua exterioridade. Ela está em consonância com questões morais, éticas, jurídicas, políticas, econômicas e da razão.

É algo reconhecido como um bem para sociedade. Sua legitimidade atua em favor do homem como ser social e cooperativo e, com base nessa coletividade, muitas vezes, a Memória Institucional tem dificuldades em ser prática, realista e objetiva, pois é construída por meio de múltiplas memórias: individuais, coletivas e sociais. Costa (1997, p. 282) define “[...] a memória como um elemento primordial no funcionamento das instituições. É por meio da memória que as instituições se reproduzem no seio da sociedade [...]”. E para que se possa compreender “[...] as relações entre memória e instituição, é necessária uma articulação com a noção de sociedade/socialização, vista aqui como um processo que indica o conjunto das experiências que formam/conformam a identidade política e social dos indivíduos, bem como a imagem que tem de si mesmos e do outro [...]” (Thiesen, 2013, p. 77).

A imagem pessoal e do outro formam a Memória Institucional, pois as instituições em si não possuem memória, são os sujeitos que constroem sua memória, eles a validam coletivamente como bem social, pois as experiências, ações e conquistas em benefício da construção da sociedade institucionalizam-na e a perpetuam. Segundo Thiesen (2013, p. 280), “as instituições são integradoras e formalizadoras de práticas e comportamentos, com a função inicial de fixar enunciados para, em seguida, reproduzi-los”.

De acordo com Costa (1997, p.9), “a memória institucional é um permanente jogo de informações que se constrói em práticas discursivas dinâmicas. O instituído e

o instituinte - as duas faces da instituição - fazem suas jogadas na dinâmica das relações sociais”. Nesse sentido, na memória Institucional o indivíduo é sujeito e objeto do processo estabelecido por meio das relações sociais. Assim, as instituições quando retratam sua memória resgatam sua imagem perante a comunidade.

A MI pode ser reconhecida pelo seu potencial de agregar valor aos relacionamentos e à reputação das instituições. Longe de ser uma peça estagnada, ela abre caminho para intensificar o futuro, revelar aprendizagens àqueles que saibam escutá-la e apreciá-la (Moura; Souza, 2010). Preservar a memória institucional não é só resgatar o passado. Também é compreender as diferenças e reconhecer os limites de cada período. É ter referenciais consistentes para construir o presente e planejar o futuro. É descobrir valores e renovar os vínculos. É refletir sobre a história, não apenas como quem recorda, mas exercitando uma verdadeira práxis, em que a reflexão e a prática andam lado a lado.

Como serão apreciadas as lembranças e vivências dos estudantes evadidos do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Araranguá, faz-se necessário neste espaço uma discussão sobre memórias individuais, coletivas e sociais entrelaçando as memórias dos egressos com os conceitos dos principais teóricos que discutem o assunto. Corroborando com esta análise, cita-se: Assmann (2011), Candau (2015), Halbwachs (2006) e Pollak (1992).

Halbwachs (2006) enfatiza que a memória é formada por experiências de vida, sendo capaz de transformar outras experiências, proporcionando a construção de novas informações e conhecimentos, ou seja, a memória é o resultado de modos de pensamento que se volta para uma tentativa de reconstruir o passado e, assim, não se pode distanciar memória individual, memória coletiva e memória social.

[...] não há memória coletiva que não se desenvolva em um quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no mundo material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço - aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir - que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança. (Halbwachs, 1990, p. 143).

Para o autor, as memórias são construídas por grupos sociais em que se está inserido, pois são os sujeitos que lembram, mas são os grupos sociais que apontam o que será lembrado, sendo assim, as memórias individual e social estão conectadas (Halbwachs, 1990). Ele afirma que a memória coletiva faz parte da memória individual de cada indivíduo para com determinado acontecimento e, segundo Halbwachs (1990, p. 51), “diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, indicando que podemos perceber a memória reconstruída a partir das vivências em grupo.

É importante lembrar que, para evocar um evento passado, não se faz necessário que ele seja lembrado por outras pessoas, basta que o indivíduo traga consigo algum fragmento da rememoração para que os grupos se estabeleçam em lembranças, sendo que é importante que a memória individual esteja em conformidade com as memórias dos demais membros do grupo ao qual este indivíduo pertence.

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (Halbwachs, 1990, p. 34).

Para Pollak (1992), toda memória é seletiva, e tanto a memória individual (vivenciada pessoalmente) quanto à memória coletiva (pode não ter sido vivenciada pessoalmente) se comunicam e se beneficiam mutuamente, legitimamente e coletivamente. Acredita-se que a memória está relacionada ao sentimento de continuidade, emoção, coerência e pertencimento, sendo que a relação entre a memória individual e a coletiva são consideradas fenômenos de identificação construídos consciente ou inconscientemente.

Candau (2021) nos diz que a necessidade de diferenciarmos a ideia de uma memória coletiva de uma memória compartilhada de forma literal, partindo do pressuposto de que uma realidade compartilhada seria impossível. Os indivíduos de um mesmo grupo podem compartilhar os mesmos marcos memoriais, mas não as mesmas representações do passado. Logo, considera-se que tanto o espaço quanto

a memória são sistemas abertos, mas que mediam as experiências dos sujeitos com o tempo em seu espaço atual.

Para Candau (2021), sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si.

Assmann (2011) nos diz que mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas porque solidificam e validam a recordação, na medida em que a ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas.

No próximo capítulo, foi detalhada a metodologia empregada para investigar e explorar novas abordagens metodológicas a serem exploradas na Educação de Jovens e Adultos.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo exploratório e de natureza hermenêutica (estudos de textos e de referenciais discursivos), interpretativa, composta pelos seguintes passos: 1º) Seleção de livros, artigos, teses e dissertações para análise e constituição do *corpus*; 2º) Leitura dos referenciais teóricos selecionados; 3º) Seleção das produções científicas sobre a EJA e o trabalho educativo com variadas metodologias; 4º) Identificação e análise das memórias dos estudantes egressos do CEJA; 5º) Interpretação dos dados coletados e implementação na narrativa proposta no produto final. Tais etapas guiam, referem e englobam a revisão de literatura a respeito da EJA, das abordagens metodológicas de ensino, das memórias e bens culturais.

A abordagem hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos (Sidi; Conte, 2017). Daí que o discurso hermenêutico é tomado como condição para pensar a realidade, para que os preconceitos sejam revistos e reconstruídos nos contextos de atuação, sendo um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula as relações e imagens dialéticas, as contradições, as diferenças, o enfrentamento e a disposição crítica para a abertura ao diálogo com os diferentes mundos, como algo transformador de si e do outro (Cruz, 2010).

Além disso, há um grande potencial na narrativa para ampliar nossas concepções e desconstruir preconceitos, aprendendo com novas experiências no contexto educacional, pois, “a narrativa das práticas, atividade que auxilia a *reflexão sobre a ação*, é oportunidade de apropriação do fazer dos profissionais, sejam professores, psicopedagogos ou pesquisadores” (Warschauer, 2004, p. 17).

Além disso, a narrativa como articulação de ações no tempo, pode mostrar o movimento de criar condições favoráveis à formação no complexo cotidiano escolar. E, ao explicitar esse movimento, pode evidenciar os embates que fazem parte de situações contraditórias presentes nesse cotidiano. Assim, a narrativa, enquanto via de expressão da vida cotidiana explicita o movimento do vivido e permite desvelar os conflitos entre os fatores de alienação, presentes num cotidiano planejado, e aqueles que lhes fazem oposição. Fatores esses que possibilitam a transformação da sujeição em oportunidade para a construção de sujeitos de sua prática profissional, autores de sua história. (Warschauer, 2004, p. 18).

Ao longo da história, as imagens sociais da EJA têm sido influenciadas por condicionantes tecnológicos, econômicos e socioculturais, trazendo tendências de exclusão a respeito desta modalidade. Com isso, provocamos com a pesquisa um rompimento com o conhecido e familiarizado para buscar/pesquisar em outros referenciais e perceber os espaços e tempos da EJA no encontro com o outro e com as diferentes experiências no próprio contexto no cenário atual.

Segundo Gil (2002), trata-se de um estudo aprofundado que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Nas ciências, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (Gil, 2002). Nesse contexto, a investigação no âmbito das ciências sociais possui diferentes propósitos:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (Gil, 2002, p.54).

Os propósitos do estudo não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. Ao propor analisar as memórias dos estudantes egressos do CEJA de Araranguá, iniciamos com uma abordagem de escuta e observação, no sentido de investigar as metodologias tradicionais e diversificadas utilizadas no cotidiano escolar, que levam à desmotivação e, sintomaticamente, à evasão escolar.

Na tentativa de articular as referências e fontes de pesquisas mapeadas e mobilizadas pelas metodologias da EJA, com as memórias dos estudantes egressos nesta modalidade de ensino, organizou-se um roteiro para coleta de dados dos participantes, pautado na técnica de roda de conversa, com as seguintes questões norteadoras: 1. O que é ser um (a) estudante da EJA? 2. Quais as principais memórias do trajeto formativo da EJA? 3. Que metodologias instigaram você ao retorno dos estudos na EJA? 4. Lembra-se de alguma metodologia que provocou o seu



reconhecimento, empolgação, interesse, afeto e vontade de estudar? 5. Que palavras, memórias, histórias e sonhos a EJA provoca em você hoje?

Cabe salientar que a roda de conversa incluiu a escuta sensível e algumas provocações dialógicas com tempo estimado de duas horas. Para Figueiredo e Queiroz (2013), a roda de conversa é uma metodologia participativa muito interessante, pois favorece a construção de uma prática dialógica em pesquisa, possibilitando o exercício de pensar compartilhado. A roda de conversa é uma técnica que se apresenta como uma cultura dialógica e prática metodológica de aproximação entre atores educacionais (professores, alunos, servidores e comunidade escolar) no cotidiano pedagógico. Pode ser encarada como possibilidade de abrir espaço para a comunicação dinâmica e um vínculo criativo entre pares em todos os níveis e modalidades de ensino.

As rodas de conversa são uma ferramenta poderosa na pesquisa, permitindo ouvir os participantes e construir o conhecimento com os estudantes. O diálogo, nesse sentido, como ressaltado pelas experiências de educação popular, representa novas possibilidades de partilha de saberes (Silva; Araújo, 2016).

Diante disto, surgiu a ideia de lançar um produto final, na perspectiva de minimizar esta situação: Propor aos professores do CEJA de Araranguá, uma roda de conversa, para abordar em práticas didáticas novos referenciais e metodologias diferenciadas, por meio de uma retomada de um planejamento orientado pelas contribuições freireanas, tendo em vista o direito da educação e inclusão qualificada do estudante egresso no mundo do conhecimento e do trabalho. Aliás,

[...] a cultura da EJA no Brasil precisa retomar a experiência de leitura de mundos, enfatizando um ensino que leve em consideração os sujeitos coletivos de direitos, superando o desprezo a essa modalidade. A dialogicidade ultrapassa a consideração de precariedade existencial marcada por interrupções e exclusões da educação básica ou impermanência no ensino regular em virtude de problemas de ordem social e econômica (FERREIRA; VITORINO, 2019), e passa a ser um instrumento social de humanização, de combate às relações desiguais, de transformação das estruturas que aprisionam o sujeito e o alienam de suas próprias condições de ser mais. Sendo assim, alfabetizar jovens e adultos que trazem uma enorme bagagem de conhecimentos e emoções próprios da interação social é algo que exige do educador uma postura crítica e sensível, para além de um ensino compensatório às dificuldades de aprendizagem condicionadas pela socialização. É por meio da formação cultural voltada para uma vida justa, de direito ao (re)conhecimento, à cultura, à diversidade e à história, que a sociedade pode se humanizar e colaborar na construção de conhecimentos válidos às pessoas que por algum motivo não tiveram acesso

à educação básica na idade prevista pelas legislações vigentes, como forma de eliminar a desigualdade discriminatória e construir com o outro, o diferente, um convívio comunicativo, fonte de possibilidades à dignidade humana e garantia de (auto)realização coletiva. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 16).

Entendemos com Freire (2009, p. 106-107), que a construção do conhecimento num contexto social de ensino distingue a educação libertadora quando é alavancada por provocações e relações dialógicas e culturais que resistam aos métodos adaptativos e tradicionais, despertando a condição de “seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”. É no contexto das práticas interativas que se torna viável superar uma única metodologia pedagógica, tendo em vista que o processo de reconstrução de conhecimentos é validado nos desafios suscitados pelas relações e intercâmbios sociais entre os participantes, implicando numa variedade de modos de colaboração.

Alfabetizar e exercer práticas de letramento com jovens e adultos requer do educador um olhar reflexivo, questionador e crítico. O professor necessita estar sempre atento aos educandos para que ensine a compreensão do mundo, organizando os diferentes tempos de aprendizagem e as atividades que estão vinculadas à construção de conhecimentos multifacetados, servindo de auxílio e estímulo para que os estudantes tenham autonomia sobre suas próprias ideias, exigindo uma formação cultural diferenciada. (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022, p. 14).

Para isso, foram utilizadas fontes históricas, estudos literários e análises documentais sobre as transformações na prática educacional da EJA ao longo do tempo. Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica, pesquisa documental na escola e análise empírica de tendências pedagógicas e tecnológicas por meio de práticas com ênfase em metodologias diferenciadas. Freire e Shor (1992, p. 58-59) ressaltam a importância do diálogo e da ação autoral dos participantes do processo de aprendizagem:

Algumas vezes gosto de falar de pedagogias paralelas, onde o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a relação dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o

risco de que a fala do professor se torne uma palestra para a transferência de conhecimento.

Na sequência, apresentamos o produto final, que inclui o objetivo, justificativa, público-alvo, plano de marketing e financeiro. Além disso, foi reservado um espaço para a exposição física do trabalho realizado, que conterà imagens fotográficas produzidas pela pesquisadora.

#### 4 PRODUTO FINAL

Este plano foca em uma oficina de práticas pedagógicas com os professores efetivos e contratados do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A ideia de uma oficina com os professores partiu do desafio de que a gestão escolar enfrenta em buscar elementos que incentivem os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a permanecer na escola, ela vem para contribuir na compreensão de mudanças nas práticas dos professores, compartilhando metodologias alternativas voltadas para esse público.

Dessa forma, “só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos que observar em face do respectivo outro”. (Honneth, 2011, p. 179).

De fato, buscamos metodologias que viessem ao encontro dos referenciais teóricos da nossa indagação e oportunizassem o diálogo com a produção de conhecimentos dos sujeitos na e da escola, esboçando atitudes de reconhecimento e diálogo com a própria história, a partir da interação da teoria com a prática social. Histórias de professores e estudantes aprendentes, que se autoconhecem e se reconhecem no outro para chegar num patamar de um sujeito singular-plural, descentrado e interlocutor que aprende com o outro e com o mundo (Neves Neto, 2019).

A metodologia da problematização freireana é uma abordagem educacional que se baseia nos princípios da conscientização, da reflexão crítica e da ação transformadora, conforme desenvolvidos por Paulo Freire em sua obra e experiências realizadas. Na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), existem várias metodologias alternativas e diferenciadas que estão à disposição e buscam promover uma aprendizagem significativa e adequada às necessidades e características desse público.

Ao relacionar o tema das metodologias alternativas e diferenciadas da EJA, podemos destacar como a problematização freireana permeia diversas dessas práticas. Abaixo, citamos algumas delas com exemplos retirados da literatura da área que inspiram metodologias por rodas de conversa, acompanhamento de filmes, debates e atividades cooperativas com o público-alvo da EJA:

Uma delas é a *Pedagogia de Projetos*, uma abordagem que envolve os

estudantes desse público específico na elaboração e execução de projetos atrativos que têm relevância para suas vidas. Por exemplo, um projeto de interesse dos estudantes no cotidiano escolar pode envolver a criação de um plano de ação cultural em corresponsabilidade solidária, proporcionando aprendizado em áreas como matemática, comunicação, gestão e outras temáticas contemporâneas.

Na problematização freireana, os projetos educativos são concebidos a partir da realidade dos educandos, envolvendo a identificação de problemas e desafios enfrentados por eles em suas comunidades e vidas cotidianas. Assim, os projetos não são apenas atividades isoladas, mas oportunidades para a reflexão crítica e a busca por soluções coletivas, motivando e despertando nos estudantes a vontade de aprender sobre a sua realidade histórica para que eles possam construir suas autobiografias<sup>12</sup> (Neves Neto, 2019).

Diferente da pedagogia, que se aplica à educação de crianças, a *andragogia* é direcionada à educação de adultos, reconhecendo suas experiências e necessidades específicas. A andragogia freireana reconhece a experiência e o conhecimento prévio dos adultos como ponto de partida para o processo educativo.

Nessa perspectiva, a problematização se dá através do diálogo entre educadores e educandos, onde são levantadas questões pertinentes às suas vivências e contextos sociais, estimulando a reflexão crítica e a construção de novos saberes de forma colaborativa. Um exemplo seria a utilização de técnicas de discussão em grupo e problematização, permitindo que os adultos compartilhem suas experiências e construam conhecimento de forma colaborativa.

Baseada nos princípios de Paulo Freire, a abordagem da *Educação Popular* enfatiza a conscientização e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Um exemplo seria a realização de círculos de cultura, onde os sujeitos discutem temas

---

<sup>12</sup> “As autobiografias são concebidas como uma possibilidade de descrição da vida em memória, cuja forma e motivações revelam as características socioculturais, sendo que, estas últimas modulam as narrativas, as lembranças e os sentidos. Esse tipo de autodescrição requer um complexo exercício de interpretação de si, que desemboca em um texto que, assim como a narrativa oral não é a vida que se encontra na memória, mas um relato dela. [...] A narrativa como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam é construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretação ou transformações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam as memórias e pela relação com um outro diferenciado e indiferenciador. Este caráter peculiar não é somente limite, mas também possibilidade, ao permitir entender a consciência de si como transpassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade e construção do conhecimento.”. (Abrahão; Passegi, 2012, p. 101).

relevantes para suas vidas e comunidades, promovendo a reflexão crítica e a tomada de consciência por meio do diálogo conjunto. Por meio de círculos de cultura e outras práticas participativas, os educadores promovem a problematização de temas sociais relevantes, incentivando os educandos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a se engajarem em ações de transformação social (Conte, 2012).

Também influenciada por Paulo Freire, a *Educação Libertadora* pode ser compartilhada em práticas pedagógicas voltadas à autonomia e libertação dos educandos das condições opressoras por meio da conscientização e da ação transformadora. Um exemplo seria a realização de teatro do oprimido, onde os estudantes têm a oportunidade de falar, dialogar e representar situações de injustiça, sendo um momento de busca por soluções coletivas para os problemas desafiadores apresentados.

Na *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP), os estudantes são valorizados e desafiados a resolver problemas do mundo real, atualizando conhecimentos de diferentes áreas. Os problemas apresentados aos educandos são contextualizados em sua realidade, estimulando a reflexão crítica e a busca por alternativas a questões sociais, culturais, econômicas e político-educacionais que promovam a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Por exemplo, um projeto sobre sustentabilidade poderia envolver a análise de dados sobre consumo de recursos naturais e a proposição de soluções para reduzir o impacto ambiental e ampliar os caminhos da cidadania.

Relacionar a metodologia da problematização freireana com características contemporâneas envolve reconhecer como essa abordagem ressoa com os desafios e demandas da sociedade atual. Abaixo estão algumas maneiras de pensar a problematização freireana com características contemporâneas: a) Crítica à desigualdade e injustiça social: No contexto contemporâneo, as desigualdades sociais e as injustiças são cada vez mais evidentes e urgentes. A metodologia da problematização freireana enfatiza a conscientização dessas questões, promovendo a reflexão crítica sobre as causas e consequências das disparidades sociais, e incentivando a ação transformadora para combatê-las. b) Valorização da diversidade e da inclusão: em um mundo cada vez mais diverso, é fundamental promover a valorização e o respeito pela pluralidade de identidades, culturas e experiências. A

problematização freireana reconhece a importância da diversidade na construção do conhecimento e na promoção da justiça social, incentivando o diálogo intercultural e a valorização das diferentes perspectivas. c) Ênfase na participação e na colaboração: as características contemporâneas da sociedade, como a globalização e a conectividade digital, destacam a importância da participação ativa e da colaboração na solução de problemas complexos. A metodologia da problematização freireana valoriza a participação dos educandos no processo educativo, estimulando o diálogo e a cooperação para a construção coletiva do conhecimento e a busca por soluções para os desafios enfrentados. d) Autonomia e empoderamento dos sujeitos: em um mundo em que muitos grupos sociais são marginalizados e subjugados, é essencial promover o empoderamento dos sujeitos, capacitando-os a exercerem sua autonomia e a lutarem por seus direitos.

A problematização freireana busca empoderar os educandos, dando-lhes voz e autonomia para analisarem criticamente sua realidade e se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. e) Desafio ao pensamento linear e à passividade intelectual: Em um contexto marcado pela velocidade das informações e pela complexidade dos problemas, é fundamental desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo, bem como uma postura ativa diante do aprendizado e da resolução de problemas. A metodologia da problematização freireana desafia o pensamento linear e a passividade intelectual, estimulando a reflexão profunda, a análise crítica e a busca por elaborações conjuntas, solidárias e transformadoras.

A metodologia da problematização freireana pode contribuir significativamente para a reflexão e valorização da memória social e dos bens culturais de uma comunidade, promovendo o diálogo intergeracional, a preservação do patrimônio cultural e o fortalecimento da identidade coletiva nas oportunidades dos *círculos de cultura* para se aprender com o outro (Conte, 2012)<sup>13</sup>. Demonstramos, a seguir, algumas maneiras de estabelecer essa relação que pode ser reafirmada por meio da oficina.

O círculo de cultura, uma abordagem desenvolvida por Paulo Freire,

---

<sup>13</sup> Círculos de cultura eram aulas em que o educador brasileiro Paulo Freire alfabetizava adultos, geralmente camponeses e desenvolvia a problematização da realidade e o protagonismo da educação popular. Freire ministrava essas aulas na década de 1960, antes do golpe militar, e mais tarde no Chile, onde se exilou.

fundamenta-se na premissa do desafio à construção do conhecimento por meio do diálogo, elemento essencial para uma prática pedagógica democrática. No âmbito dos círculos de cultura, destacam-se características como o diálogo, a participação, o respeito ao outro, o trabalho em grupo e a dinâmica de um processo contínuo de construção. Portanto, os círculos de cultura se configuram como espaços de ensino e de aprendizagem nos quais a preocupação não se limita à mera transmissão de conteúdos específicos, mas busca-se instigar uma nova forma coletiva de construir conhecimento, a partir das experiências vividas.

A sistematização da metodologia tem início com o(a) professor(a), que conduzirá uma etapa de socialização do grupo, permitindo o reconhecimento em um círculo aberto a interpretações do mundo, incluindo o tema proposto, as projeções e contradições que inspiram e mobilizam os participantes, as origens e os locais onde a tematização ocorre. Os participantes se posicionam em círculo e compartilham suas experiências e aprendizados decorrentes de sua participação nas ações desenvolvidas nas comunidades. Para as sensibilizações, cada pessoa pensa a temática em provocações das múltiplas linguagens circulantes na cultura e num trabalho cooperativo entre os membros do grupo.

Ao criar situações do que é tecido junto com o outro por debates orais, escritos e audiovisuais, podemos discutir fragilidades e potencialidades, explorando as possíveis conexões entre as perspectivas e estudos compartilhados. Este momento possibilita perguntas sobre as metodologias adotadas na cultura escolar, por exemplo, através do entendimento sobre as diferentes leituras da realidade e das sínteses finais, com maior aproximação com o outro e com o tema específico (Conte, 2012).

A problematização freireana incentiva o *resgate da memória coletiva*, pois os educandos podem compartilhar suas experiências e vivências, incluindo memórias pessoais e coletivas. Ao promover o diálogo e a reflexão sobre a história e a cultura de uma comunidade escolar, essa metodologia ajuda a resgatar e preservar a memória coletiva, valorizando as tradições dos círculos de cultura popular, das narrativas e práticas que fazem parte da identidade do grupo.

Freire defendia uma *visão crítica da história oficial*, que questionasse as narrativas dominantes e visse a história como uma construção social sujeita a interpretações críticas diversas. Por meio da problematização, os educandos são



estimulados a analisar criticamente a história oficial, identificando lacunas, silenciamentos e distorções, resgatando histórias e perspectivas marginalizadas ou negligenciadas. A problematização freireana enfatiza a importância de reconhecer as diferenças e valorizar os bens culturais como parte integrante da identidade e do patrimônio de uma comunidade que trabalha e exerce diferentes práxis no mundo. Ao investigar e problematizar questões relacionadas à cultura, os educandos são incentivados a refletir sobre a importância dos bens culturais locais, como tradições, festas, artesanato, música e culinária, bem como a contribuir para sua preservação e promoção da cultura.

A metodologia da problematização freireana promove o diálogo e a troca de saberes entre diferentes gerações, o diálogo intergeracional, possibilitando a transmissão de saberes e a renovação dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais. Ao envolver os educandos em atividades que valorizem a memória social e os bens culturais, essa abordagem estimula a participação ativa dos mais velhos na educação das novas gerações e fortalece os laços de identidade e pertencimento à comunidade.

Ainda, por meio da problematização freireana, os educandos são incentivados ao engajamento em projetos comunitários, a identificar problemas e desafios em sua comunidade e a desenvolver projetos coletivos que contribuam para sua contextualização para dar respostas às demandas contemporâneas. Esses projetos podem envolver a preservação e promoção de bens culturais locais, como a restauração de monumentos históricos, a organização de eventos culturais ou a criação de espaços de memória e cultura comunitários.

A oficina foi idealizada desde o início de 2023, proposta no segundo semestre de 2023 e implementada no início de 2024, na semana de formação pedagógica, na sede do CEJA, localizado no bairro Centro, município de Araranguá. Abrangeu a equipe gestora, pedagógica e os professores. A relevância dessa oficina consistiu em que, por intermédio dela, os professores puderam compartilhar suas experiências positivas, fazendo delas um momento de pesquisa, aperfeiçoando-as, rompendo assim o modelo conservador da escola tradicional, resgatando o entusiasmo profissional e a vontade de enfrentar os obstáculos apresentados aos educadores que precisam reinventar suas práticas e dificuldades de trabalhar com as desigualdades

sociais, de valorizar a pluralidade humana e enfrentar as injustiças todos os dias. Nas palavras de Arroyo (2001, p. 120),

Sabendo que na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidades, também são equacionadas como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e a vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social... vejo com grande otimismo essa nova consciência profissional que não secundariza conteúdos, que não empobrece a experiência escolar dos educandos nem dos educadores, antes a enriquece, porque de tal maneira prioriza a função social e cultural da escola que amplia sua função educativa. Amplia os horizontes culturais da docência.

Argumentamos que a oficina de práticas pedagógicas, com ênfase em metodologias alternativas, no início do semestre letivo e na formação pedagógica com os professores atuantes no ano letivo nas Unidades Descentralizadas (UDs) e no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) repercutiu em novas formas de experimentar novas metodologias mais utilizadas no contexto, que podem ser revisadas no coletivo da EJA.

### Quadro 3 - Agenda de ações

Data: 05/03 Convite Tempo: 4h.	18h. às 22h.	Oficina de práticas na Educação de Jovens e Adultos com foco em metodologias alternativas e pedagogias críticas	Equipe gestora Equipe pedagógica Professores
--------------------------------------	-----------------	---	--

Fonte: produzido pela autora (2023).

O produto destinou-se aos gestores, a equipe pedagógica e aos professores da Educação de Jovens e Adultos. A divulgação foi realizada nos grupos de *WhatsApp* da escola e comunicado às coordenações das unidades descentralizadas. O estudo partiu da preocupação com a evasão dos estudantes da EJA, por desmotivação em permanecer na escola, algumas falam de aulas desinteressantes para a valorização dos contextos, da coletividade e das diferenças despertou a inquietação de pesquisadora e da equipe gestora. Atendeu aos professores do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens Adultos que atuam nas UD's dos municípios de Maracajá, Meleiro, Sombrio, Jacinto Machado, Praia Grande, na unidade do Presídio

Regional de Araranguá e no CEJA.

Os professores que participaram da pesquisa são de ambos os gêneros, de idades entre 30 e 50 anos e possuem nível de especialização. Os educadores mais jovens são os maiores apreciadores do uso das tecnologias digitais e os mais velhos mais resistentes a elas, talvez por terem maiores dificuldades com os novos dispositivos. Percebeu-se naqueles professores que estão há um tempo considerável trabalhando com esse público, uma metodologia de ensino consubstanciada e até engessada, apesar de terem uma percepção mais clara dessa modalidade de ensino, pela própria experiência com esse educando, acabam utilizando o mesmo plano de ensino todos os anos, tornando as aulas, muitas vezes, pouco atrativas. Nos professores mais jovens e menos experientes, observamos, nesta modalidade de ensino, metodologias participativas muito parecidas com as usadas no ensino regular, que assusta os estudantes. No entanto, é importante dizer que ao longo das aulas acabam percebendo a necessidade de mudanças nos processos pedagógicos.

Os fornecedores principais foram a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Os materiais necessários para a realização da oficina foram diversos, tais como, de papelaria como folhas de ofício, caneta e lápis, data show, som e uma sala de aula.

O produto foi divulgado através, num primeiro momento, do recebimento da documentação de contratação dos professores, através do grupo de *WhatsApp* da escola e comunicado às coordenações das unidades descentralizadas. A oficina foi promovida por um roteiro em roda de conversa (Warschauer, 2017), que foi um momento de diálogo articulador de novas práticas para trocar ideias. Além disso, foram divulgadas nas redes sociais e na escola. Tudo indica que,

A face excludente e controversa do modelo educacional moderno debilita a linguagem pedagógica que confere a formação cultural (*Bildung*) uma pseudoformação, evidenciando uma semiformação socializada, conforme análise de Adorno. Esse diagnóstico revela a incapacidade dos sujeitos de interpretar criticamente as mensagens apresentadas pela produção cultural veiculadas pelos meios de comunicação de massa. A leitura visual requer participação, pois é necessário que o leitor penetre na complexidade da imagem de modo a contemplar e perceber sensível e cognitivamente seu significado. Diante dessa lógica compreendemos a necessidade de conferir uma maior solidez à práxis pedagógica para que a racionalidade comunicativa se torne uma constante na formação docente, tornando-se uma condição de possibilidade à emancipação. As imagens produzidas no âmbito estético da linguagem servem para desvelar estruturas hermenêuticas da

comunicação, clarificando os mecanismos da razão instrumental que permeiam o processo formativo. [...] através da racionalidade estética (é possível) oferecer novas perspectivas inteligíveis à tarefa pedagógica, possibilitando aos educadores um olhar crítico frente ao cultural, atribuindo importância e compreensão da experiência estética nas ações educativas. A partir da recuperação das raízes históricas da formação cultural, se introduz nessas discussões as mediações interpretativas que revelam as abstrações provocadas pelo paradigma moderno. Nesse sentido, a educação mediada hermeneuticamente passa a ser contribuinte no processo de transformação da realidade, promovendo as dimensões da criatividade e da criticidade a fim de libertar os sujeitos da razão cientificista. O desafio lançado nesse universo temático é revitalizar a educação para assegurar as necessidades coletivas de informação, interpretação e compreensão, fundando racionalmente uma ética de discussão pública em contraposição à estratégia imagética de dominação, alienação e rentabilidade moderna. (Ludwig; Conte; Trevisan, 2003, p. 960).

Conforme elencamos nos registros, Freire defende fundamentalmente os interesses humanos e destoa do progresso científico e tecnológico quando este perde a significação cultural, ou seja, quando se desvincula das necessidades de nosso tempo. Afinal de contas, deveria existir um correspondente empenho pedagógico e metodológico que retroalimentasse as questões vigentes (para não sermos levados aos trancos e barrancos do capital e do descaso), do viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, desafiando a cultura digital ao desenvolvimento de suas dimensões estética, política e ética da solidariedade humana.

O resultado da roda de conversa realizada com os estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Araranguá destacou desafios significativos enfrentados por eles ao longo de suas jornadas educacionais. A sobrecarga de atividades não relacionadas aos estudos, comumente realizadas pela maioria dos sujeitos, resulta em cansaço físico e mental, dificultando o engajamento e a concentração nas atividades escolares. Essa realidade ressalta a importância de políticas de apoio e flexibilidade para os estudantes adultos que precisam conciliar estudos, trabalho e outras responsabilidades da vida.

Outro aspecto evidenciado foi a insatisfação dos estudantes com as metodologias de ensino empregadas pelos professores que, muitas vezes, carecem de atratividade e não estão contextualizadas com a realidade e interesses dos estudantes no contexto vital. A abordagem tradicional de mera transferência de conteúdo (bancária de transmissão em massa) pode resultar em uma aprendizagem pouco significativa e problematizadora na libertação do oprimido (Freire, 2009).

Especialmente no campo da EJA, a educação é um processo mais político do que pedagógico.

Essas observações sublinham a necessidade premente de repensar as práticas pedagógicas na EJA, buscando métodos mais inclusivos, contextualizados e envolventes que atendam às necessidades e potencialidades dos estudantes adultos. O engajamento dos sujeitos e a melhoria da qualidade do ensino na EJA requerem investimentos em artefatos educacionais, apoio solidário aos professores e uma abordagem pedagógica de trabalho permanente e cooperativo, centrado nas pessoas e ampliado no educar como um ato político (Freire, 2009).

Após a exposição dos relatos dos estudantes egressos sobre os desafios enfrentados no ambiente escolar, e ao compartilhar suas experiências com o público interessado em aprimorar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos, especialmente os professores atuantes nessa modalidade de ensino, percebeu-se que este trabalho de pesquisa pode humanizar a discussão sobre práticas pedagógicas na EJA. Isso sensibiliza educadores, gestores e formuladores de políticas públicas para a necessidade de implementar abordagens mais inclusivas às necessidades e potencialidades dos estudantes da EJA.

Nesse cenário, enriquecemos a discussão sobre os impactos das metodologias diversificadas na EJA e orientamos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e problematizadoras, promovendo ambientes mais acolhedores e humanizados, e incentivando o desenvolvimento de capacidades que fazem avançar a realização pessoal e profissional do público da EJA. Nós temos que educar para sermos mais, reforçando mais a humanidade, para termos mais qualidade enquanto gente (Freire, 2009). Afinal de contas, a EJA é uma formação continuada de dimensão social e pode trazer relevância no mundo do trabalho a quem trabalha e ao trabalhador estudante que permanece trabalhando.

O produto final desta dissertação consistiu na realização de uma oficina para professores, coordenadores, gestores e equipe pedagógica do CEJA, com o objetivo de propor estudos e sugestões didáticas para implementação de metodologias diferenciadas pelos professores visando minimizar a evasão escolar na instituição de ensino. O calendário da oficina de práticas pedagógicas ocorreu em 5 de março de 2024, previamente agendada com os participantes envolvidos na modalidade de

ensino. Iniciou-se a oficina apresentando a realidade da escola e um diagnóstico referente ao perfil dos estudantes que frequentam o CEJA de Araranguá, identificando pontos críticos que contribuem para a desistência dos estudantes da EJA.

Posteriormente, realizou-se uma explanação sobre as funções sociais da EJA e uma introdução à educação humanista e transformadora<sup>14</sup>, proposta por Paulo Freire. Em seguida, foram apresentadas aos professores, por meio de slides previamente elaborados pela pesquisadora, algumas práticas pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nas metodologias ativas. Elas podem ser aprimoradas nos registros das práticas da EJA como sementes de esperança e encantamento com a vida, refletindo sobre o trabalho e os saberes singulares dos sujeitos. Cabe a nós conhecer e viver o método Paulo Freire, como forma de ler e de amar o mundo, isto é, de refazê-lo melhor para integrar-se numa profissão e para aprender com os colegas mais experientes.

Apesar do tempo limitado, observou-se um interesse significativo por parte dos professores na compreensão das propostas metodológicas apresentadas, resultando em amplas discussões, questionamentos e compartilhamento de experiências. Além disso, houve um aumento na disposição dos professores presentes em adotar essas metodologias diferenciadas, reconhecendo sua relevância para promover uma educação mais inclusiva e abrangente para os estudantes da EJA.

Entretanto, foram identificadas resistências por parte de alguns professores que atuam há mais tempo nessa modalidade de ensino e não estão dispostos a modificar suas práticas. O principal desafio ainda reside em formar os professores da EJA para que se reconheçam como agentes produtores de histórias e transmissores de conhecimentos da tradição cultural, pois muitos deles enfrentam dificuldades em colocar em prática, fazer evoluir os processos científicos e humanos, de educar e educar-se, conforme os princípios construtivos e colaborativos freireanos.

O modelo educacional que embasa a EJA ainda carece de um diálogo verdadeiro com a identidade dos estudantes, muitas vezes, centrando-se em abordagens que não valorizam suas memórias e experiências culturais. Em vez disso,

---

<sup>14</sup> Mencionamos algumas histórias, experiências e filmes que mostram a força transformadora da educação, como, por exemplo, O Milagre (Mucize, 2015). Um filme capaz de nos fazer pensar sobre cultura, educação, ética, preconceito e inclusão social. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ncp410F7PPw>

a EJA é vista apenas como um espaço para formar indivíduos produtivos, seguindo os preceitos do capitalismo, o que negligencia o desenvolvimento humano integral.

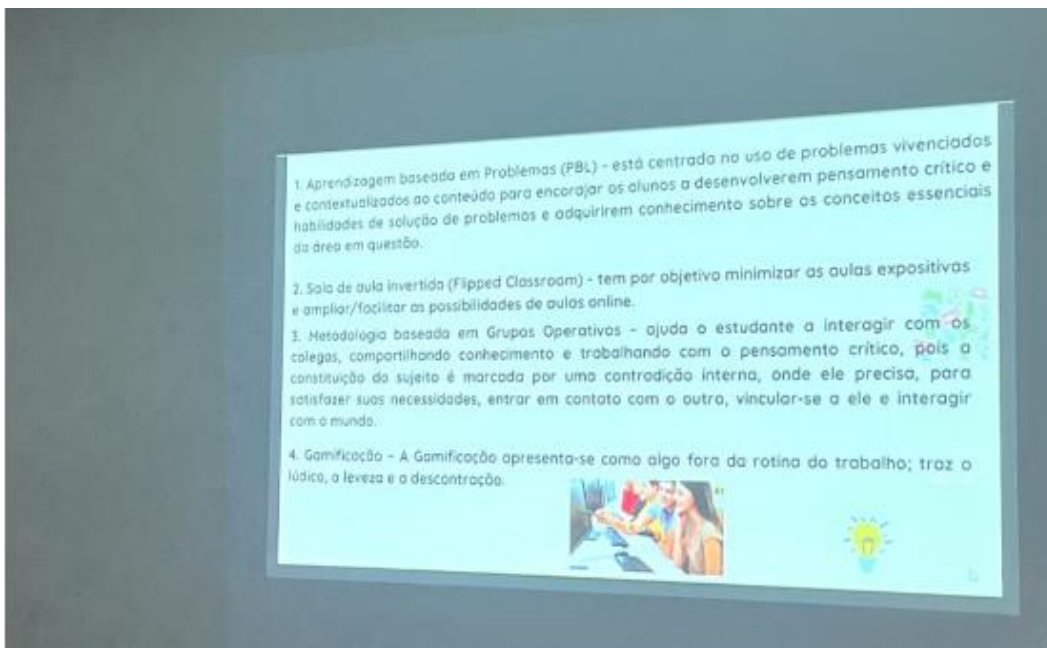
A melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (Freire, 2001, p. 72).

Cabe, ainda, superar os cursos de formação continuada de professores que apenas insistem e se preocupam com o discurso sobre a teoria, relegando a formação metodológica que se funda na análise crítica de sua prática. Questionado sobre quais práticas constroem a profissão de educador, Freire (2001) ressalta que envolve a prática de ensinar, que necessariamente inclui aprender a ensinar. Isso implica refletir sobre a própria prática, sobre as relações contraditórias entre prática e teoria, suas metodologias e processos de planejamento e de avaliação, para compreendê-la melhor dentro e fora da escola.

Apesar disso, o resultado geral foi considerado positivo, com a maioria dos professores participando e comprometendo-se a iniciar a modificação de suas práticas em sala de aula, pois, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Assim, lançar o olhar para uma perspectiva que se propõe a oferecer uma formação humana integral e metodológica atenta à realidade expressiva e vital dos sujeitos em consonância com os princípios da EJA, nos parece um caminho necessário. Vemos como fundamental dar preferência à formação permanente que ocorre dentro da própria escola, seja por meio de pequenos grupos de educadores ou grupos mais amplos. Tudo isso envolve o acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que estão atuando nas escolas da EJA.

Abordagens metodológicas diferenciadas para a EJA podem favorecer e fazer emergir uma nova forma de educação que considera o sujeito, o espaço e a relação entre educação e desenvolvimento sustentável. Abaixo, compartilhamos algumas imagens da oficina de práticas pedagógicas desenvolvidas no CEJA.

Figura 3 – Slide apresentação - Oficina de práticas pedagógica



Fonte: produzido pela autora (2024).

Figura 4 – Foto da oficina de práticas pedagógicas



Fonte: produzido pela autora (2024).



Figura 5 – Foto da oficina de práticas pedagógicas



Fonte: produzido pela autora (2024).

Ao experimentarmos uma oficina voltada ao trabalho cooperativo dentro do cotidiano da EJA, a partir de outras linhas metodológicas, compreendemos os sentidos da instituição escolar, das experiências dos professores, das suas leituras de mundo, como subsídios significativos para a escuta, a aquisição e a criação conjunta de novas possibilidades de estudar sobre os (multi)letramentos no mundo. É preciso que a EJA esteja em seu conteúdo, em seus programas e em suas metodologias atenta aos modelos de formação docente dialógica, libertadora e emancipadora, permitindo ao outro o vir “[...] a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue” (Freire, 2006, p. 45).

Ressaltamos, também, as relações que conseguimos estabelecer entre o saber escolar e o trabalho de professores, como parceiras no fortalecimento da cultura do diálogo com os outros e a própria realidade. O capítulo cinco está reservado para as discussões e análises das abordagens metodológicas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos.

## 5 DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Com base nos estudos mapeados, é evidente uma preocupação crescente com a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância de abordagens teóricas que buscam compreender a permanência dos estudantes como uma questão crucial. No entanto, não há uma ênfase direta nas metodologias utilizadas para promover essa permanência, o que traz indícios de desvalorização da experiência profissional dos educadores na elaboração da abordagem questionadora no campo da EJA (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021).

A partir das indagações lançadas, verificamos que a dimensão das metodologias da EJA precisa compor os debates contemporâneos para apoiar o trabalho do professor frente ao complexo processo de abstração das tendências metodológicas, em termos teóricos e práticos dentro da realidade capitalista, na qual todos estamos implicados. As metodologias da EJA sofrem de uma certa ambiguidade no cotidiano escolar, em termos de implicações políticas, pois o núcleo desses esquemas narrativos é reivindicado por todos os poderes discursivos e mercadológicos, cujas propostas e explicações são extraídas dos contextos históricos dos atores sociais, nem sempre reconhecidos pelas contradições e diferenças.

Embora os estudos abordem diversos aspectos relacionados à EJA, como políticas públicas, desafios da gestão escolar, experiências dos estudantes e questões socioeconômicas, a discussão sobre metodologias pedagógicas específicas para a EJA não é amplamente explorada. A maioria dos estudos concentra-se na análise dos motivos da evasão, na identificação de fatores que influenciam a permanência dos estudantes e nas políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Portanto, os estudos sugerem que a preocupação com as metodologias de ensino na EJA para promover a permanência dos estudantes não se constitui o foco principal ou é uma prioridade dessas pesquisas. Em vez disso, os pesquisadores parecem direcionar seus esforços para compreender os desafios enfrentados pelos alunos e pelas instituições de ensino, visando identificar estratégias para reduzir a evasão e promover a conclusão dos estudos na EJA.

Para dar visibilidade aos desafios das metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial adotar diversas estratégias que possam destacar

a importância dessas metodologias para o processo educacional dos estudantes. A partir de estudos sobre a questão metodológica no trabalho do educador, identificamos na investigação uma maior incidência de produções em anais de eventos (Silva; Ploharski, 2011; Santos et al., 2015; Silva; Araújo, 2016).

Há pesquisas que apontam as possibilidades de uso de metodologias ativas para conter a evasão escolar na EJA associadas à gestão escolar (Costa et al., 2020), bem como relacionando à pesquisa como princípio educativo, perpassando seu desenvolvimento, seus referenciais teóricos e algumas reflexões sobre a prática cotidiana, ancorada numa metodologia de trabalho para a EJA (Reibnitz; Melo, 2021).

Nessa perspectiva, trata-se de promover debates e discussões, organizar fóruns, seminários, conferências ou grupos de discussão que reúnam educadores, pesquisadores, gestores educacionais e outros interessados para discutir e compartilhar práticas e experiências relacionadas às metodologias de ensino na EJA. Realizar pesquisas e estudos específicos: incentivar a realização de pesquisas acadêmicas e estudos que abordem as metodologias de ensino na EJA, destacando sua importância para o processo de aprendizagem dos estudantes adultos e suas especificidades em comparação com outras modalidades de ensino.

Divulgar práticas alternativas e diversificadas: identificar e divulgar exemplos de práticas plurais de metodologias de ensino na EJA, destacando estratégias inovadoras (em práticas graduais e coletivas) que tenham demonstrado impacto positivo no engajamento e na aprendizagem sociocultural dos estudantes. Produzir materiais educativos: desenvolver e disseminar artefatos educativos, como guias, manuais, vídeos ou infográficos, que ofereçam orientações práticas para educadores que trabalham com EJA, abordando diferentes metodologias de ensino adequadas às necessidades e realidades dos estudantes adultos.

Incentivar a formação continuada: promover programas de formação continuada e capacitação para educadores da EJA, focados no desenvolvimento de capacidades relacionadas à problematização da realidade e avaliação de metodologias de ensino plurais e adequadas para esse público. Explorar tecnologias educacionais: investigar e promover o uso de tecnologias educacionais, como plataformas *online*, aplicativos móveis, jogos educativos e recursos multimídia, que possam enriquecer e diversificar as metodologias de ensino na EJA, tornando o aprendizado mais acessível e atrativo

para os estudantes adultos. Envolver a comunidade: engajar a comunidade local, incluindo familiares, líderes comunitários, organizações da sociedade civil e empresas, no apoio às iniciativas e programas voltados para a melhoria das metodologias de ensino na EJA, reconhecendo o papel crucial que a educação desempenha no desenvolvimento social e econômico.

Para articular a roda de conversa na práxis cotidiana dos participantes, foi primeiramente realizado um levantamento via secretaria do CEJA de Araranguá dos egressos do Ensino Médio de 2021/2022. Foram selecionados um grupo de vinte alunos, levando-se em consideração a faixa etária dos possíveis participantes: 10 estudantes de 20 a 30 anos; 5 alunos entre 30 e 40 anos e 5 estudantes com mais de 40 anos.

Posteriormente, foi entrado em contato por telefone com os estudantes previamente selecionados e apenas cinco mostraram-se dispostos a corroborar com a pesquisa, dois com idade de 20 a 30 anos, um com 33 anos, e dois acima de 40 anos. Após a concordância dos(as) participantes com a data, a hora e o local de realização, foi agendada uma sala no CEJA de Araranguá, para o dia 22 de novembro de 2023, onde foi realizada a roda de conversa com as questões norteadoras já definidas pela pesquisadora.

A sala estava organizada em círculo e os participantes tiveram a liberdade de escolher seus respectivos lugares. Iniciamos com uma conversa informal para nos conhecermos, dar abertura ao diálogo com o outro e perdermos a timidez, no sentido de fortalecer confiança coletiva dos participantes. Primeiramente, a pesquisadora relatou sobre sua trajetória de vida, seus estudos, família e o seu objetivo com a roda de conversa sobre os egressos da EJA.

A moça que estava ao seu lado direito iniciou sua apresentação falando um pouco de sua vida pessoal e profissional (aqui identificada como Egresso 1 (E01), e identificamos sucessivamente os demais participantes da roda de conversa como egresso 2 (E02), egresso 3 (E03), egresso 4 (E04) e egresso 5 (E05).

O E01 nasceu em 1999, em Araranguá, no bairro de Mato Alto, onde foi criada e reside até hoje. Com 24 anos, é a filha mais nova de quatro filhos. Trabalha no caixa de um supermercado de segunda a domingo com folgas em escala. Seus pais não concluíram a educação básica. O seu pai era vigia e sua mãe foi doméstica, os dois

hoje estão aposentados. Sempre trabalhou bastante, por isso, considera muito cansativo ir à noite para a escola, sentindo-se muito cansada, aos poucos foi abandonando mais uma vez seus estudos.

O E02 é um jovem de 21 anos, nascido e criado no centro de Araranguá com uma família financeiramente estabilizada. O pai terminou o Ensino Médio e sua mãe abandonou para casar-se e cuidar dos filhos.

O E03 nasceu em 1991 em Araranguá, no bairro Urussanguinha, estudou até a oitava série do ensino fundamental. Tem quatro irmãos mais velhos, com as idades aproximadas e sua família tinha bastante dificuldade financeira. Então, teve que começar a trabalhar na adolescência como servente nas obras que o pai trabalhava para ajudar a família na renda mensal.

O E04 tem 41 anos, é natural do Sombrio (cidade vizinha), mas, atualmente, reside em Araranguá, no Bairro Lagoão. É um pequeno empresário no ramo de alimentação e possui uma vida estável. Desde pequeno não teve estímulo familiar aos estudos por sua família ser constituída de comerciantes que não valorizavam a escola.

O E05 nasceu em 1970 na cidade de Araranguá, no Bairro Cidade Alta, que reside até os dias atuais. De família pobre, casou-se cedo e ficou em casa para cuidar dos filhos. Nunca teve tempo e nem oportunidade de retomar seus estudos na idade apropriada. Após a apresentação, a pesquisadora lançou as questões norteadoras ao grupo para exporem suas memórias e seus projetos de futuro. As questões foram semiestruturadas e agrupadas em dois blocos: O primeiro bloco contemplou as seguintes questões: O que é ser um(a) estudante da EJA? Quais as principais memórias do trajeto formativo da EJA? Que palavras, memórias, histórias e sonhos a EJA provocam em você hoje?

O E01 relatou que na EJA era muito diferente da escola regular e que sentiu falta de maior proximidade entre os colegas e professores, das amizades, brincadeiras que existiam na sua primeira escola. Disse que nas matérias que frequentou os professores eram bons, no entanto, as aulas eram monótonas e cansativas, fornecendo mais um motivo para a desistência. Afirmou saber que a educação é a esperança de conquistar uma vida melhor, principalmente, um trabalho mais bem remunerado. Mas, apesar de ter essa compreensão, o cansaço, o desânimo e muitas vezes aulas desmotivadas e sem laços afetivos acabaram afastando mais uma vez

da escola. Abandonou a escola regular aos 18 anos e retornou aos 23 anos. No CEJA ficou seis meses e foi aprovada nas disciplinas que se matriculou. Evadiu novamente, mas pretende retornar sem uma data prevista.

Nesses relatos, foi possível identificar questões que se repetem e que já foram observadas em outras pesquisas no campo da EJA. As narrativas compartilham as razões pelas quais as pessoas optam por frequentar a EJA, destacando a busca pela aceleração dos estudos como principal motivação, além de mencionarem as exigências do trabalho e apontarem a incompatibilidade de idade como fatores que as levaram à EJA.

Como fatores de motivação para continuar os estudos, apontam as relações com amigos e professores, o desejo em obter mais conhecimento e, muitos, uma perspectiva de futuro que está atrelada aos estudos e sua relevância. Ao tratarmos da ideia de tempo, para esses sujeitos, muitos apontam para a continuidade dos estudos como sendo parte das decisões que se dão com a maturidade, a o qual se denominou momento de inflexão. Assim, nesse momento, esses sujeitos projetam-se a frente, como parte da sua autodeterminação e eventualmente outros projetos pessoais são colocados à parte, e as demandas sociais em continuar na escola tornam-se necessárias para planos futuros. Quanto às concepções de currículo versadas pelos respondentes, identificamos três eixos: um currículo voltado ao trabalho, um com viés propedêutico e um currículo voltado à cidadania. Os sujeitos demonstram saber o que buscam e o que necessitam da escola, e também apontam para alternativas e espaços de educação que frequentaram ao longo da vida. Concluímos que dentro do processo de subjetivação de cada respondente há uma pluralidade de sentidos para a escola de EJA. Alguns desses sentidos reforçam as funções reparadora, equalizadora e de educação permanente, previstas como política pública voltada à modalidade EJA. Outros sentidos têm o viés da oportunidade - não como sendo efeito de um favor que o Estado oferece aos excluídos da escola na idade adequada, mas no sentido de vivenciar o direito de estudar e fazer parte de uma comunidade escolar. (Silva, 2018, p. 10).

Por sua vez, o E02 relatou que desistiu da escola regular no ensino médio, não por falta de incentivo da família, mas por não gostar de estudar. Ao completar dezoito anos abandonou a escola para trabalhar. Atualmente trabalha em uma empresa que incentiva os funcionários a concluírem seus estudos, por essa razão, retornou ao EJA, na esperança de uma promoção e de um salário melhor. Mas, depois de dois meses de aula, abandonou novamente, frustrando suas expectativas. Afirmou que não gostou das aulas, lembravam as aulas da escola regular com as mesmas perspectivas e métodos, por isso, não sentiu vontade de continuar. Sabe que deve retornar, mas ainda não está preparado. Talvez por ainda ser solteiro, sem pretensão de casar-se e

sem muita ambição, ele não se esforça para concluir os estudos e ingressar na faculdade.

Por esse caminho, diante dos limites e desafios apresentados na rotina escolar, percebemos que há pouca preocupação dos educadores em produzir um material específico para a EJA, especialmente, em relação aos conteúdos apresentados aos estudantes para fomentarem o debate de opiniões em sala de aula e a provocação de ideias em vista dos conflitos contemporâneos. O desejo de construir conhecimentos na diversidade de visões de mundo dos sujeitos envolvidos seria uma das formas de empoderamento social, de educação mútua que passa pelo aprofundamento investigativo e de estratégias didáticas para tensionar o sistema de classes desfavorecidas em contraponto aos privilegiados, experimentando, assim, um processo de humanização na EJA, de melhores metodologias à promoção dos saberes culturais da vida.

O E03 participou pouco das aulas do CEJA, matriculou-se no início de 2020, abandonando logo em seguida. Casou-se cedo e continuou a trabalhar com obras, apesar de ter aprendido com muita propriedade o ofício, prefere trabalhar em empresas de construção civil mais do que autônomo, pois afirma não saber administrar a obra. Quando decidiu retornar aos estudos estava trabalhando bastante e muito cansado, então não se sentia motivado a vir para a escola. Afirmou que não tem condições de argumentar sobre as aulas e os professores, pois não ficou tempo suficiente. Atualmente está desempregado e sabe que os estudos podem melhorar a vida, pretende retornar ao EJA no início de 2024.

O E04 abandonou seus estudos na escola regular no ensino médio para trabalhar com seu pai em um pequeno comércio na cidade. Além de não ter incentivo familiar para estudar, também não acreditava que a educação pudesse ajudar em seus negócios. Hoje é um homem bem-sucedido que retornou ao CEJA em 2021 por realização pessoal. Mas evadiu depois de um ano, pois encontrou no CEJA a mesma escola que havia deixado há décadas quando era jovem. Não sentiu estímulo por parte de professores e colegas. Evadiu novamente e não pretende retornar aos estudos.

O E05 abandonou a escola regular ainda no ensino fundamental II para casar-se e ser mãe. Gostava da escola, tinha muitos amigos e os professores eram bons. Depois dos filhos, já criados, retornou aos estudos no CEJA Araranguá. Terminou o

ensino fundamental e chegou a matricular-se no Ensino Médio. Disse que a EJA é bem legal, os professores são bons e as aulas interessantes, mesmo assim evadiu a escola novamente. Disse que tem vontade de retomar a escola no próximo ano.

Ao analisar as narrativas, compreendeu-se que conhecer a história de vida do estudante para resgatar suas memórias é de extrema importância para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Por meio da roda de conversa, que é algo sensível ao exercício de pensar compartilhado, pode-se perceber que as memórias dos estudantes são distintas e o professor poderá elaborar um planejamento personalizado e individualizado para cada situação.

Para Halbwachs (2013), as lembranças devem ser reestruturadas e reconhecidas pelos integrantes, e a partir do instante que não forem mais compartilhadas, ou deixem de existir, os estudantes podem começar a fazer as seguintes reflexões:

Que importa que os outros estejam ainda dominados por um sentimento que outrora experimentei com eles e que já não tenho? Não posso mais despertá-lo em mim porque há muito tempo não há mais nada em comum entre mim e meus antigos companheiros. Não é culpa da minha memória e nem da memória deles. Desapareceu uma memória coletiva mais ampla, que ao mesmo tempo compreendia a minha e a deles. (Halbwachs, 2013, p. 39-40).

Halbwachs nos diz que juntamente com a memória coletiva existe também a memória individual. Esta deve ser compreendida como uma perspectiva da memória coletiva, podendo ocorrer alguma variação conforme o nível em que se ocupa em determinando grupo. As lembranças podem variar entre os sujeitos, tendo em vista a quantidade de lembranças transmitidas pela memória coletiva, sendo com maior ou menor intensidade e do ponto de vista de cada sujeito que a vivenciou. Há uma conexão imensurável entre memória individual e memória coletiva, como observa o autor.

Para que nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (Halbwachs, 2013, p. 39).



Nesse sentido, o convívio com um grupo pode atuar como suporte para a formação de uma memória individual e que, conseqüentemente, poderá trazer traços da memória coletiva do grupo social do qual se está inserido. Ao resgatar as memórias, pode-se eliminar as barreiras que os estudantes tiveram anteriormente, abrindo novos horizontes para novas experiências e expectativas. Se o estudante retornou aos estudos, seja em qual fase de sua existência, já consiste numa esperança de que essas dificuldades estão sendo superadas e uma nova história poderá ser formada, partindo de suas memórias anteriores.

Avaliando os depoimentos dos egressos por meio da roda de conversa, percebeu-se elementos que narram e indicam em todos os participantes, afirmações de terem dificuldades em dar continuidade aos seus estudos, visto que toda a sociedade se transformou e a escola continuou a mesma desde a primeira desistência, ocasionando tédio, desânimo e a evasão escolar. Nesse sentido, as lembranças escolares eclodem como uma cultura escolar importante para a reflexão na formação dos estudantes, pois mostram situações que podem servir como base para compreender as relações vivenciadas no cotidiano escolar.

Os motivos que o levaram a abandonar o EJA também foram similares, a situação econômica que impossibilitou sua formação escolar na idade apropriada, a não valorização do estudo, o cansaço após o serviço e o não gostar da escola foram os predominantes nas narrativas na roda de conversa. Na argumentação de Batista e Oliveira (2009, p. 4),

O abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada. Isto porque, as dimensões sócio-econômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola.

Dando continuidade à lógica da Roda de Conversas, após as repostas dos participantes referentes ao primeiro bloco, a pesquisadora direcionou suas perguntas ao segundo bloco: Que metodologias instigaram você ao retorno dos estudos na EJA? Lembra-se de alguma metodologia que provocou o seu reconhecimento, empolgação, interesse, afeto e vontade de estudar?

O E01 relatou que as aulas eram muito monótonas, já chegava cansada do trabalho e a maioria dos professores a fazia copiar muita coisa no caderno. Tinha pouco diálogo e ela ficava com muito sono. Gostava muito das aulas de Geografia, pois o professor usava filmes, slides e sempre começava as aulas fazendo perguntas que aproximavam a geografia de alguma coisa do seu dia a dia.

O E02 afirmou que no CEJA as aulas eram iguais as da escola regular que estudou, copiava muito e tinha muita prova. Os professores quase não conversavam sobre as coisas que aconteciam na atualidade. O diálogo entre professor e estudante era apenas sobre o conteúdo da matéria. Não tinha amigos e sentia-se sozinho. Gostava apenas da professora e das aulas de Biologia, pois ela usava documentários, filmes, slides e a sala de informática. Daí não sentia cansaço e aprendia melhor.

Nesse contexto, o E03, como ficou pouco tempo no CEJA, afirmou que gostou bastante das aulas, os professores eram legais e as matérias boas. Usavam bastante data show, mas, mesmo assim, desistiu de estudar.

O E04 achou a escola bastante cansativa. Não parava de copiar e não tinha aulas diferentes. A maioria dos professores não conversavam com os alunos e faziam muitas provas sem consultas. A única exceção era as aulas de Educação Física na qual o professor tirava os estudantes da sala de aula para caminhar e conversar sobre coisas que estavam acontecendo na atualidade e ouvia as diferentes histórias de vida, fomentando a cultura dentro da escola.

O E05 gostava bastante das aulas, os professores ensinavam muito bem. Ficava bem animada quando estava no CEJA. Todos os professores eram gentis e faziam muitas provas que lembravam a primeira escola. Adorava todas as matérias, mas acabou desistindo novamente, pensa em voltar em breve.

O estudante quando chega à Educação de Jovens e Adultos, carrega consigo experiências reais da vida cotidiana, que nenhum material didático será capaz de transpor. Ao resgatar suas memórias e história de vida, o professor objetiva reverter as defasagens anteriormente construídas e propor a retomada do ponto de interrupção de seus estudos. O estudante não chega vazio ao professor, pois traz consigo a prática, as experiências vividas ao longo de sua existência e é nesse momento que acontece uma troca de saberes entre os estudantes e o professor, a

qual estabelece interfaces e metodologias participativas que resgatem seus saberes e suas memórias.

Por meio de uma troca mútua, as aprendizagens se concretizam, visto que o discente traz consigo a sede do saber e do conhecer, a vontade de recuperar a dignidade e provar para si e para os outros de que será capaz de transpor essa barreira, mesmo que de forma tardia. Sabe-se que para evocar uma lembrança é necessário o testemunho de indivíduos presentes, na qual podemos perceber por meio em uma passagem de Halbwachs (2013, p. 31).

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças consegue descrever com muita mais exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso.

É importante apontar que, para recordar um episódio acontecido no passado, ele não precisa apenas ser lembrado por outras pessoas. Ou seja, para que o sujeito se lembre do referido fato, também é necessário que o sujeito carregue algum vestígio da recordação, para que todos os que foram testemunhas se constituam em lembranças. Assim, faz-se importante que a memória individual esteja em conformidade com a memória dos outros membros do referido grupo social. Somente se pode falar em memória coletiva se houver o recordar de um acontecimento que também fez parte do grupo do qual se está inserido.

Nesse contexto, lembrar a escola como um ponto de interrupção na vida escolar é uma característica das memórias do estudante da Educação de Jovens e Adultos. Essas perpassam pelo papel do professor e a intensidade metodológica de suas aulas. Foi consenso nos depoimentos que grande parte dos professores ainda adotam uma metodologia tradicional, baseada na memorização dos conteúdos e sem um diagnóstico real dos estudantes para uma intervenção didática.

Tanto que o depoimento “a escola continua a mesma, é monótona, muita prova e estou cansado” foi recorrente nas falas dos participantes. Mas, algumas metodologias e professores chamaram atenção positivamente dos egressos. O E01 destacou o professor e as aulas geografia, para o E02, a professora de Biologia marcou sua trajetória no CEJA e suas memórias e o E04 lembra-se com muito carinho das aulas de Educação Física.

Portanto, qualificar o professor do CEJA na busca de metodologias diagnósticas e alternativas é um dos grandes desafios atuais para reduzir a problemática da evasão escolar. Visto que o diferencial da EJA está em possibilitar estratégias que permitam superar as defasagens de conteúdos, assim como por meio do acolhimento e do pertencimento fazer com que os estudantes permaneçam e concluam seus estudos. Nesse sentido, se faz necessário um novo olhar bem diferenciado do que costumamos utilizar no ensino regular. Freire (1997, p. 24) corrobora com esta ideia quando diz que:

Para que ocorra uma aprendizagem de qualidade, se torna primordial o uso de estratégias de ensino adequadas a necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Essas metodologias são imprescindíveis para o desenvolvimento de todos os indivíduos. É primordial que o professor tenha a consciência de que ele é mediador da construção do saber, o mesmo deve-se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a produção ou construção do mesmo.

Embora as pesquisas mapeadas apontem as práticas pedagógicas e a gestão escolar como impulsionadoras da inclusão, mediante um diálogo centrado na qualidade do ensino e na equidade, observa-se uma escassez de iniciativas que vão além do mero diagnóstico da realidade. Há uma necessidade premente de demonstrar e implementar estratégias metodológicas na prática educativa, as quais possam efetivamente promover a inclusão e transformar os ambientes escolares em espaços verdadeiramente inclusivos.

Recentemente, identificamos estudos que buscam compreender como o contexto familiar, incluindo o nível educacional dos pais, pode impactar a decisão dos adultos de retomarem seus estudos e as possíveis influências reveladas no processo de retorno às salas de aula da modalidade de EJA (Ferreira, 2023).

Diante dos achados no estudo, foi possível verificar a necessidade de superação das histórias familiares de insucesso escolar conduzidas a uma não repetição dessa trajetória intergeracional; a prospecção de um futuro possível mediante a certificação alcançada na conclusão da etapa escolar e, por fim, as chances de mobilidade social prometida com a certificação, convertida em melhores oportunidades profissionais associadas à transformação social. (Ferreira, 2023, p. 230-231).

Conforme o autor, é comum reconhecermos a importância da EJA para o futuro pessoal e profissional das pessoas, assim como compreendermos a escola como um

ambiente fundamental na formação dos valores que compõem a essência da formação humana. No entanto, ao investigarmos as metodologias usadas na EJA e seus impactos no retorno dos estudantes às salas de aula dessa modalidade, bem como na sua formação cultural, somos confrontados com inúmeras narrativas de superação, reconhecimento e inclusão social. Essa abordagem nos desafia a mergulhar mais profundamente em questões que vão além do óbvio, revelando a complexidade e a riqueza das experiências vivenciadas por aqueles envolvidos na EJA.

Entre as poucas certezas que nos restam, uma se destaca, o retorno e a permanência nos espaços da Educação de Jovens e Adultos estão intrinsecamente ligados às metodologias integradas ao cotidiano escolar. Essas abordagens não apenas facilitam a reintegração dos estudantes, mas também têm o poder de promover a emancipação humana e social. É nessa direção, aliás, que são apresentadas pesquisas referentes às práticas metodológicas alternativas, enfrentando o fato de estarem condicionadas a dispositivos disciplinares, curriculares, de organização e planejamento escolar, referidos à manutenção do trabalho tradicional a que estamos acostumados a considerar nas instituições, além das precárias condições de trabalho na EJA. Ao adotar essas metodologias diversificadas e plurais, a escola se torna um espaço onde o sujeito se torna protagonista de sua própria história e dos seus sonhos por um futuro possível.

Na seção imediatamente seguinte, apresentamos uma discussão final para compreender aspectos das metodologias da EJA registradas até aqui e para indicar novas abordagens e perspectivas para o campo, que estabeleçam vínculos com o conhecimento humano, por meio de diálogos e parcerias, que podem valorizar as práticas educativas da EJA, a comunicação, a interação científica e o engajamento social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de mestrado teve como objetivo principal investigar as tendências metodológicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto por meio de um mapeamento de trabalhos científicos quanto através das memórias dos estudantes egressos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), auferidas por meio de rodas de conversa. A análise se concentrou nas abordagens pedagógicas diferenciadas e nos projetos educativos, surgindo da necessidade de entender como essas metodologias do cotidiano escolar impactam a prática educativa e a conclusão dos estudos na EJA. A constante imprevisibilidade dessa temática na prática da EJA manifestou a falta de alternativas e de apoio constante para as atividades desenvolvidas em sala de aula e a necessidade de consolidação empírica de transformações políticas advindas pela ação.

A revisão da literatura abordou as produções científicas em artigos, teses e dissertações relacionadas à EJA, especialmente aquelas preocupadas com questões metodológicas e abordagens pedagógicas transformadoras, com o intuito de promover a democratização do ensino nessa modalidade. Os resultados da pesquisa revelaram que a metodologia adotada pelos professores da EJA desempenha um papel crucial na motivação e no engajamento dos estudantes. Ficou evidente que práticas pedagógicas articuladas com os contextos plurais dos alunos e com as demandas do mundo contemporâneo são essenciais para o sucesso educacional na EJA.

As memórias dos estudantes egressos, juntamente com a revisão da literatura, apontaram para a importância do reconhecimento e do incentivo a metodologias diferenciadas, que promovam a apropriação de conhecimentos significativos e incentivem a conclusão dos estudos na EJA. A proposta de atualização didático-metodológica para os professores do CEJA e a comunidade escolar, através da identificação de metodologias alternativas, alinhadas com a escola e as ideias de Paulo Freire, pode promover a melhoria das abordagens metodológicas na EJA, dando visibilidade a uma educação de qualidade e contribuindo para a democratização do ensino.

Sem dúvidas, ao aprofundar o estudo e implementação de metodologias de ensino na EJA, torna-se viável uma análise mais detalhada e efetiva das demandas e desafios relevantes para a EJA no contexto nacional e local. Há um avanço tecnológico, a serviço do mercado e do lucro, que ameaça os espaços democráticos de trabalho pela desinformação, consumismo e imobilismo, que termina por anular até mesmo os processos cognitivos por meio das tecnologias educacionais. Segundo Freire, estes avanços deveriam estar a serviço do desenvolvimento humano como um ato de intervenção crítica e cooperativa no mundo.

Diante disso, percebemos poucas oportunidades de tempo e espaço formativo para os debates pedagógicos em torno das metodologias que vão além dos interesses de domínio técnico voltados ao mercado, mas que levem os sujeitos a poder expressar uma cultura democrática pluralista para ampliar a construção de conhecimentos, colocando em prática o diálogo intercultural, com perspectivas de interação, que hoje não podem ser negados, nem mesmo excluídos da prática pedagógica. O professor precisa assumir uma posição que não pode ser neutra, de realizar um trabalho de mero transmissor de conhecimentos acabados diante da cultura digital, visto que recairia na alienação e opressão diante das tecnologias, sem o cuidado humano com as dimensões da vida questionadora, problematizadora e provocadora do diálogo entre os sujeitos.

Com os estudos de Freire, procuramos efetivar um diálogo aprendente, crítico e contraditório diante da cultura educativa da EJA, pois quando (re)conhecemos alguma coisa no mundo nos transformamos e nos reeducamos reciprocamente. Nesse sentido, o processo emancipatório dos sujeitos por meio da educação na era digital pode ocorrer por intermédio do diálogo significativo entre professores, estudantes e os desafios da vida contemporânea, que não tem um fim em si, mas precisa relacionar as metodologias de ação ao desenvolvimento humano e a recriação conjunta, que fortalece novas aprendizagens criativas e a evolução das relações humanizadas com o mundo.

A possibilidade de participar de experiências diferentes, ouvindo e reacendendo a escuta de todos os lados da história, que incentivam o fortalecimento do pensamento crítico e a transformação da realidade, por intermédio de ações no mundo, contribuem para o (re)conhecimento do outro e de uma cultura da

conversação. Concluimos que o vigor da educação está precisamente na problematização da realidade e na manifestação metodológica do olhar reflexivo sobre os fatos que ocorrem no mundo, por meio das práticas pedagógicas que resistem às homogeneizações, aos modismos, aos instrumentalismos e aos formalismos, para aprimorar a curiosidade epistemológica no trabalho da EJA.

Algumas inquietações surgiram no decorrer da pesquisa que, ficaram em aberto, do tipo: Seriam nos *déficits* empíricos que se espelham os problemas metodológicos na práxis? De que forma podemos flexibilizar as práticas metodológicas frente às demandas do mundo vivido para ir além de uma simples justificação dos saberes educacionais e não recair no relativismo metodológico? Parece clara a fragilidade teórico-metodológica dessa área de pesquisa na EJA que ainda não conseguiu firmar metodologias suficientemente robustas na práxis.

Os desafios metodológicos no trabalho da EJA se apresentam como perspectivas para discutir o vigor da autocrítica, libertando-se do imediatismo de relações como um ritual marcada pelo isolamento humano e pelas ausências que dispensam as singulares da comunicação, da sociabilidade e das condições do cenário vivo de estudos, horizontes e da compreensão da práxis pedagógica. Assumir o compromisso com o trabalho na EJA e com as diferentes metodologias e formas de linguagem é, sobretudo, um projeto humanizador e de inclusão na vida democrática.

O desenvolvimento desta pesquisa foi extremamente gratificante, em especial a roda de conversa realizada com os egressos, pois permitiu um contato mais íntimo e próximo da realidade dos estudantes. Foi positivo também a implementação de novas práticas metodológicas na oficina realizada junto aos professores da rede. Entretanto, encontramos algumas barreiras para a sua concretização, a dificuldade em encontrar egressos com disponibilidade de tempo para a roda de conversa, desafios em equilibrar uma análise teórica com exemplos práticos e estudos de caso de representatividade, para ilustrar as abordagens diferenciadas.

Também, a necessidade de considerar críticas e limitações das abordagens propostas; a resistência por parte de alguns professores em implementar novas práticas metodológicas em seu planejamento, a rotatividade de professores contratados, a limitação de tempo do currículo da Educação de Jovens e Adultos, o contexto socioeconômico, características e engajamento dos estudantes, bem como



os desafios na avaliação das abordagens utilizadas. Nesse sentido, esse estudo de caráter comunicacional e interação do trabalho com a EJA está aberto para novas pesquisas que busquem minimizar, compreender, refletir e discutir os obstáculos encontrados, de forma mais aprofundada.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas voltadas para a promoção integral dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas práticas precisam visar não apenas a oferta de escolarização e certificação, nem apenas o ensino de habilidades básicas como leitura e escrita, mas também a promoção da reflexão crítica e o reconhecimento do valor dos sujeitos como agentes ativos de seu próprio processo educativo. No entanto, essa é uma tarefa desafiadora que requer uma formação adequada por parte dos professores.

Alcançar os objetivos educacionais na EJA demanda que os professores reflitam sobre seu papel dentro desse contexto específico, compreendendo claramente as oportunidades e limitações da educação escolar nesse ambiente. Portanto, é essencial que os professores recebam uma formação abrangente e continuada que contemple não apenas aspectos práticos do cotidiano da EJA, mas também questões mais amplas relacionadas às dinâmicas sociais permeadas por relações de interesse, poder, dinheiro e dominação.

Nesse cenário, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam orientadas pelos princípios fundamentais da EJA, integrando-se a um projeto pedagógico institucional que esteja alinhado com os valores e objetivos dessa modalidade de ensino, com especial ênfase na temática do trabalho. Além disso, é crucial que essas práticas reconheçam e valorizem os conhecimentos prévios, as memórias, as histórias e as experiências acumuladas pelos estudantes ao longo de suas vidas.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica** - Tomo II. Porto Alegre/Natal/Salvador: EDIPUCRS/EDUFRN/EDUNEB, 2012.

ABREU, Anderson Carlos Santos de *et al.* (Org.). **Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico**. 1. ed. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013.

ANDRADE JÚNIOR, Sérgio Henrique Noblat de *et al.* O ensino da Educação Física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. **Movimento**, v. 27, e27074, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112519> Acesso em: 31 agosto 2023.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. **Verso e Reverso**: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância. 2020. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16772> Acesso em: 31 agosto 2023.

ARAUJO, José Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas/SP: Unicamp, 2011.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n.19, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf) Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade**, v. 48, e120417, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120417vs01> Acesso em: 20 agosto 2023.

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores na EJA**: qual o lugar dos sujeitos estudantes? 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122600> Acesso em: 20 agosto 2023.

CANDAU, Joel; FERREIRA, Maria Letícia. M. Mémoire et patrimoine: des récits et des affordances du patrimoine. **Educar em Revista**, n. 58, p. 21-36, 11 out. 2015.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto; ALMEIDA, Dayane Cristina Alves dos Reis; GOMES, Maria Eduarda De Souza. O processo de formação docente na EJA: Apontamentos do V Seminário Nacional Sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 4, n. 1, p. 44-63, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/460> Acesso em: 20 de mar. 2024.

COLTRO, Deborah Fatima Pires. **Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus**: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno. São Paulo, 1994. 142 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40493> Acesso em: 20 de marc. 2024.

COSTA, Maria do Socorro; SILVA, Valdemar Pereira da. **Educação de jovens e adultos, evasão escolar e carteira estudantil**: desafios na escola estadual

Tiradentes. Documentos, 2015. Disponível em: <https://document.onl/documents/educacao-de-jovens-e-adultos-evasao-escolar-e-especificamente-sobre-a-evasao.html?page=1> Acesso em: 25 de mar 2024.

COSTA, Ana Caroline Pinto *et al.* Metodologias ativas e a evasão escolar na EJA: uma revisão de literatura. **Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 1-21, jan./jul. 2020.

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. **Memória institucional**: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológico. 1997. 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/686/1/icleiacosta1997.pdf> Acesso em: 25 maio. 2023.

CRUZ, José Barros. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 112, p. 43-50, 2010.

FARINACCIO, Mônica. **Estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos na resolução de problemas cognitivos**: um estudo da EJA. 2006. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

FERNANDES, Gilberto Pereira; GONÇALVES, Paulo; AMORIM, Antonio. Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 890-909, out./dez. 2016.

FERREIRA, Luís Carlos. A escolaridade dos pais dos estudantes da educação de jovens e adultos em debate. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 80, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.AO04> Acesso em: 15 de mar. 2024.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A Utilização de rodas da conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10: Desafios atuais do Feminismo. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: [www.fazendogenero.ufscar.br](http://www.fazendogenero.ufscar.br). Acesso em: 15 mar. 2015.

FRANCO, Camila Marques. A aprendizagem na EJA. Uma reflexão a partir das metodologias de ensino. In: ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro (org.). **O Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática**. 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. Educação de Jovens e Adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educação em Revista**, v. 29, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005> Acesso em: 15 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação de jovens e adultos**: as experiências do MOVASP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDAR, Jô. Memória Individual, Memória Coletiva, Memória Social. **Mhorfeus – Revista Eletrônica de Ciências Humanas**, ano 8, n. 13, p.1676-2924, 2008.

GONZAGA, Marcos. **Tempo para trabalhar, sem tempo para estudar**: contratempos de educandas e educandos adultos da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2019.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; REINHARDT, Tassia Roberta da Rosa Reinhardt; CONTE, Elaine. Educação de jovens e adultos: interlocuções entre Paulo Freire e Lev Vygotsky. **Horizontes**, v. 40, e022011-19, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1112> Acesso em: 25 agosto 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**. A Gramática Moral dos Conflitos Sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2020** – Sumário Executivo. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 45-53. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020-sumario-executivo> Acesso em: 10 mar. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) Acesso em: 10 mar. 2024.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. **Ferramentas para o pesquisador iniciante**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LUDWIG, Cristiane; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. O potencial linguístico à leitura de imagens. *In: Anais...* XV Salão de iniciação Científica. Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 960. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/75023> Acesso em: 20 mar. 2024.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *In: Anais...* 23ª Reunião Nacional da Anped, Caxambu/MG, 24 a 28 de setembro, 2000. p. 1-26. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF> Acesso em: 28 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Tania Carla Silva. **Filigranas da memória**: a construção de narrativas de histórias de vida na EJA. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MOURA, Cláudia Peixoto de; SOUZA, Alina Oliveira de. Memória e comunicação institucional: a construção de relacionamentos com base em acervos. *In: Anais... XXXIII Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação*, 2010. Caxias do Sul, RS, 2 a 6 de setembro de 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2527-1.pdf> Acesso em: 25 maio 2023.

NASCIMENTO, Sandra Mara. **Educação de Jovens e Adultos EJA na visão de Paulo Freire**. Monografia (Especialista em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, UAB, EAD) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, Paraná, 2013.

NEGREIROS, Anailton da Silva *et al.* **Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Walter**: suas concepções históricas e pedagógicas uma análise sobre as especificidades dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Borges de Aquino. 2018. 37f. TCC - Universidade Federal do Acre, Porto Walter, 2018.

NEVES NETO, Raul Maia de Andrade. **Psicogênese da empatia**: educação, autoconhecimento e reconhecimento e reconhecimento do outro. 2019. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf> Acesso em: 22 maio 2023

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão Docente. **Salto para o Futuro.TV Escola**, ano XIX, n. 14, p. 2-8, out. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf> Acesso: 23 maio 2023.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Educação escolar de adultos**: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. 1995. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. Referências viviográficas na educação de jovens e adultos: das diretrizes ao letramento. **E-mosaico: Revista Multidisciplinar de**

**Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ), v. 10, n. 24, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-osaicos/article/viewFile/58181/39296>. Acesso em: 29 mai. 2023.

PINHEIRO, Salomé Maria da Silva. O perfil do aluno da EJA na atualidade. *In: Anais...* VII Congresso Nacional de Educação, Maceió – AL, 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5 n. 10, p. 200-212, 1992.

REIBNITZ, Cecília de Sousa; MELO, Ana Carolina Staub de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 484–502, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902498> Acesso em: 18 mar. 2024.

RIBEIRO, Eliziane Tainá Lunardi. **Formação permanente de professores (as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógicas humanizadora**. 2014. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7124/RIBEIRO%2c%20ELIZIANE%20TAINA%20LUNARDI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 23 mar.2024.

ROCHA, Cristiane das Dores Barbosa de Araújo da. **Experiências docentes nas políticas de não-reprovação no município de Niterói: o que mudou?** 2013. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Diana Hermínio Barros dos *et al.* Reflexões acerca dos Desafios, Perspectivas e Metodologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In: Anais...* Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 2015.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Entre Idas e Vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA**. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8351> Acesso em: 31 agosto 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1985.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. Disponível em:



<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270> Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Joelma Batista da; PLOHARSKI, Nara Regina Becker. A Metodologia de Ensino Utilizada pelos Professores da EJA - 1º Segmento - Em Algumas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. *In: Anais... X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, 2011.

SILVA, Pedro Lopes da; ARAÚJO, Aline Vasconcelos de. As metodologias utilizadas por profissionais da EJA: uma reflexão a partir do estágio supervisionado III. *In: Anais... X Simpósio UFAC*, 2016.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas**. 2016. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: [https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10412/1/Tese\\_Francisco%20Caninde%20da%20Silva.pdf](https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10412/1/Tese_Francisco%20Caninde%20da%20Silva.pdf) Acesso em: 31 agosto 22.

SILVA, Adriana de Mello Amorim Novais; BENEDICTIS, Nereida Maria Santos Mafra de. Roda de conversa: diálogo docente para o acompanhamento do ensino aprendizagem na EJA da Rede Estadual da Bahia. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 267-282, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9437/6401> Acesso em: 31 agosto 2022.

SOARES, Leônicio. As especificidades do educador de jovens e adultos: um estudo sobre as propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014> Acesso em: 25 agosto 22.

SOUZA, José Luís de. **Formação de professores e práxis educativo-coletiva no PPGFP/UEPB: uma proposta de avaliação por produção**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3379/2/PDF%20-%20Jos%c3%a9%20Lu%c3%ads%20de%20Souza%20.pdf.pdf> Acesso em: 20 agosto 2022.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Escrita e Ação Educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do MOVA-SP**. 1996. 103f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

THIESEN, Icléia. **Memória institucional**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013. 312p.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda**. A formação humana nas escolas e nas

organizações. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, Beatriz *et al.* (org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisadora responsável:** Alessandra Francelino Pereira Rocha

**Professora Orientadora do estudo:** Profa. Dra. Elaine Conte

**Instituição/Departamento/Programa:** Universidade La Salle, Canoas/RS. Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (Mestrado Profissional), linha de Pesquisa Memória e Linguagens Culturais

Você está sendo convidado/a a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado profissional intitulada **Educação de Jovens e Adultos em Abordagens Metodológicas Diferenciadas: um estudo no CEJA de Araranguá**. A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Memória Social e Bens Culturais, formação de professores e práticas educativas do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Araranguá/SC. Tem como objetivo principal desenvolver um trabalho acerca das tendências diagnosticadas no mapeamento de trabalhos científicos no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em torno das questões metodológicas e abordagens diferenciadas voltadas para projetos educativos na práxis pedagógica, por meio das memórias dos estudantes egressos sobre as metodologias utilizadas em sala de aula no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), auferidas por rodas de conversa. Norteia-se pela seguinte problemática: De que forma o reconhecimento e o incentivo a metodologias diferenciadas podem promover a apropriação de conhecimentos significativos e a conclusão dos estudos na EJA? Sendo de natureza qualitativa e exploratória, vinculada a uma abordagem interpretativa e compreensiva com base em textos e experiências narrativas de um grupo de estudantes egressos da EJA. Na tentativa de articular as referências e fontes de pesquisa mapeadas e mobilizadas pelas metodologias da EJA com as memórias dos estudantes egressos nesta modalidade de ensino, organizamos um roteiro para a coleta de dados dos participantes, pautado na técnica de roda de conversa, com as seguintes questões norteadoras: 1) O que é ser um(a) estudante da EJA? 2) Quais as principais memórias do trajeto formativo da EJA? 3) Que metodologias instigaram você ao retorno dos estudos na EJA? 4) Lembra de alguma metodologia que provocou o seu reconhecimento, empolgação, interesse, afeto e vontade de estudar? 5) Que palavras,

memórias, histórias e sonhos a EJA provoca em você hoje? A roda de conversa inclui a escuta e algumas provocações dialógicas, com tempo estimado de 2 horas. O grupo será previamente agendado em uma sala do CEJA de Araranguá, após a concordância de todos/as os/as participantes com a data, a hora e o local de realização, sendo o encontro gravado em áudio e vídeo para análise posterior. Por tal razão, solicitamos a autorização da divulgação da sua imagem em vídeos ou filmagens para esta dissertação e em espaços acadêmicos formais de educação e formação docente nos quais a pesquisadora atua. A participação será totalmente voluntária, sem nenhum risco de ordem psicológica ou física. Caso haja algum constrangimento, o participante tem o direito de desistir e/ou não responder alguma pergunta a qualquer momento. Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer dúvidas que vierem a existir no período da pesquisa, através do e-mail [alessandra.202220923@unilasalle.edu.br](mailto:alessandra.202220923@unilasalle.edu.br) ou pelo telefone (48-99975-6664). Salienta-se que a pesquisa tem a anuência do Gestor da Unidade Escolar, o Sr. Daniel Pizzeti. Ressalta-se que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, CEP/UNILASALLE, localizado no 2º andar do prédio 5, antiga sala da Comissão Própria de Avaliação, pelo telefone de contato (51) 3476.8452, e-mail: [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) e horários de funcionamento: segunda-feira: 11h às 15h, terça-feira: 14h às 18h, quarta-feira: 16h às 20h, quinta-feira: 9h às 13h, sexta-feira: 14h às 18h. Portanto, segue todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, os quais serão utilizados unicamente para fins científicos. Como benefícios, sua participação trará maior conhecimento dos desafios comuns à evasão na EJA frente às exigências legais, bem como servirá de fonte inspiradora para o desenvolvimento de outras abordagens metodológicas na área, disseminando novas práticas à comunidade científica. Como retorno da pesquisa, os resultados finais serão encaminhados aos participantes com as principais metodologias alternativas para serem adotadas pelo CEJA, visando a permanência dos alunos na instituição e divulgados no portal de dissertações da instituição. Este documento possui duas páginas numeradas, sendo impresso em duas vias originais, e, recolhida as assinaturas, uma via será fornecida ao participante e a outra via será arquivada pela pesquisadora, juntamente com os demais instrumentos e dados da pesquisa, por um período de cinco anos, a contar dessa data.

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a. Ciente de que a minha colaboração se fará por meio de registros coletados em uma roda de conversa e pela participação voluntária no encontro. O acesso e a análise dos dados coletados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora Alessandra Francelino Pereira Rocha (alessandra.202220923@unilasalle.edu.br) e da sua orientadora Profa. Dra. Elaine Conte. Por fim, fui informado(a) que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de sofrer qualquer sanção ou constrangimento. A pesquisa tem em vista a preservação do bem-estar de todos (as) para a sua viabilidade e para a qualificação do processo investigativo.

Araranguá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

---

Alessandra Francelino Pereira Rocha

---

Participante da pesquisa

---

Profa. Dra. Elaine Conte

## **APÊNDICE 2**

### **INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

#### **ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA**

Na tentativa de articular as referências e fontes de pesquisa mapeadas e mobilizadas pelas metodologias da EJA com as memórias dos estudantes egressos nesta modalidade de ensino, organizamos um roteiro para a condução da roda de conversa, com as seguintes questões norteadoras:

- 1) O que é ser um(a) estudante da EJA?
- 2) Quais as principais memórias do trajeto formativo da EJA?
- 3) Que metodologias instigaram você ao retorno dos estudos na EJA?
- 4) Lembra de alguma metodologia que provocou o seu reconhecimento, empolgação, interesse, afeto e vontade de estudar?
- 5) Que palavras, memórias, histórias e sonhos a EJA provoca em você hoje?