

Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): história dessa modalidade no Brasil e um breve relato de experiência

Bruno de Sousa-Lopes¹

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa a erradicação do analfabetismo, o aprimoramento de mão-de-obra e a consolidação da cidadania a sujeitos excluídos precocemente da educação regular. Os jovens e adultos chegam às escolas tendo experiência profissional e buscando ascensão profissional, o que exige metodologias de ensino diferenciadas. Entretanto, os docentes utilizam as mesmas metodologias da educação regular. Isso pode ser resultado, por exemplo, da falta de fiscalização e investimento do Ministério da Educação (MEC) nas universidades, da deficiência formativa oferecida por elas e pela falta de iniciativa dos licenciandos, futuros professores. Portanto, se fundamenta a necessidade de discussões sobre a EJA, principalmente para docentes em formação. Aqui, resumo o histórico da EJA e da formação de professores no Brasil; relato e discuto brevemente minha experiência no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia e docência nas escolas da rede estadual de ensino. Concluo que: (i) os estágios supervisionados são importantes para que os licenciandos conheçam a realidade da EJA, embora considerados insuficientes para o exercício profissional nessa modalidade; (ii) é necessária uma maior produção de estudos nas universidades, visando dar maior fundamentação teórica à EJA, e (iii) quem escolheu ser professor deve adaptar sua prática à realidade dos estudantes.

Palavras-chave

Educação. Licenciatura. Ensino-Aprendizagem. Universidades.

1. Doutorando em Entomologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. E-mail: brunolopesprof@gmail.com.

Initial teacher training for action in Youth and Adult Education: the story and a short experience report

Bruno de Sousa-Lopes*

Abstract

The Youth and Adult Education (EJA in Portuguese) aims to eradicate illiteracy, improvement of the hand labor and consolidation of citizenship for excluded people of the schools. Youth and adult come to schools with professional experience and seeking professional growth, which requires differentiated teaching methodologies. However, teachers use the same methodologies used to regular education. This may be a result of lack of supervision and investment of the Ministry of Education (MEC) on universities and the poor training offered by universities on teacher formation. Thus, it is urgent the need of discussions on EJA, especially for teachers in training. Here, I do an overview of the EJA history and teacher formation in Brazil; I report and discuss my experience lived in the course of degree in Biological Sciences at the Federal University of Uberlândia and teaching in state schools in Uberlândia. I conclude: (i) the supervised training are important for undergraduates know the reality of the EJA, although they are considered insufficient for professional practice in this modality; (ii) it is required greater production of studies on universities, aiming to provide more theoretical basis to the EJA, and (iii) who chose to be a teacher must adapt their practice to reality of students.

Keywords

Education. Degree. Learning. Universities.

* PhD student in Entomology at Faculty of Philosophy, Sciences and Languages of Ribeirão Preto, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil. E-mail: brunolopesprof@gmail.com.

Introdução

Com diferentes nomes adotados ao longo do tempo, mas com o mesmo objetivo, qual seja erradicar o analfabetismo (MACHADO; RODRIGUES, 2013), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi proposta em meados de 1936. Relativamente, pouco tempo depois, em 1950, houve a massificação da educação no Brasil. O objetivo dessa modalidade educacional era – e ainda é – propiciar oportunidades de aprendizagem a uma considerável parcela da população excluída precocemente da escola. Sendo assim, espera-se que ocorra significativa ascensão na perspectiva de vida (cultural, social e profissional) de jovens e adultos que foram e estão sendo inseridos nessa modalidade. Entretanto, para que ocorra tal ascensão é necessário que os professores ou futuros professores que lidam/lidarão com a modalidade EJA conheçam a realidade desses sujeitos e pensem em estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem desse público.

O que caracteriza os sujeitos da EJA é que eles geralmente já estão atuando em algum setor do mercado de trabalho em período integral e, portanto, na maioria das vezes, cursam essa modalidade de ensino no período noturno. Além disso, eles chegam ao ambiente escolar com mais experiência de vida em relação aos estudantes da educação regular. Mesmo assim, verifica-se que as metodologias e a abordagem docente são as mesmas utilizadas na educação regular (SOARES, 2008).

Vistas algumas das singularidades dos estudantes e da prática docente no contexto da EJA, certas perguntas devem ser analisadas pelos professores em formação (licenciandos) para que seja dado um direcionamento em suas carreiras. São elas: (i) será que as instituições que formam os docentes têm algum tipo de preocupação com essa modalidade educacional? (ii) será que os discentes das licenciaturas, pelo menos,

conhecem a realidade da EJA? e (iii) será que a formação inicial docente atual é suficiente para que esses profissionais consigam atuar na EJA?

Antes de argumentar sobre as questões levantadas, faz-se necessária uma contextualização do histórico da EJA e da formação de professores para atuação na EJA no Brasil. Mas, antes disso, vale ressaltar que este manuscrito trará muito mais questionamentos que respostas. Contudo, os questionamentos são importantes para uma reflexão mais crítica e, posteriormente, se propor novas estratégias para essa modalidade de educação pouco valorizada na sociedade brasileira.

Contexto da EJA no Brasil a partir dos anos de 1930

O objetivo deste item não é relatar detalhadamente a história EJA no Brasil, mas sim contextualizar as mudanças pontuais que ocorreram ao longo do tempo. Aqui serão levados em consideração os processos ocorridos após o período colonial. Contudo, posso elucidar que no período supracitado a educação de jovens e adultos era oferecida inicialmente pelos jesuítas, a partir da catequização (STRELHOW, 2010).

Em 1934, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) da história brasileira. Esse plano previa a obrigatoriedade do ensino primário, ou seja, que o estudante jovem ou adulto tivesse acesso à leitura e à escrita, gratuitamente. Em seguida, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que, em 1942, instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário. Esse último visava ampliar, a partir de recursos financeiros, as oportunidades do ensino supletivo oferecido a jovens e adultos. Com o avanço das políticas educacionais, em 1945 foi estabelecido que 25% dos recursos fossem destinados à EJA. Esse

foi um período de investimento na modalidade, impulsionado pela forte pressão internacional (da ONU e UNESCO), a fim de erradicar o analfabetismo em países de “terceiro mundo” e, conseqüentemente, ter mão-de-obra melhor qualificada (visando interesses capitalistas das classes dominantes).

Percebe-se, nesse momento, a preocupação com a quantidade e não com a qualidade dessa formação, visto um dos objetivos dos métodos pedagógicos da época: homogeneizar e controlar os estudantes. Por exemplo, eram disponibilizados textos com conteúdos sobre comportamento moral e informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene, tudo isso visando padronizar os estudantes. Para reforçar que a qualidade não era o objetivo principal, basta comentar que qualquer pessoa alfabetizada poderia ser o professor dos jovens e adultos em formação primária, não sendo necessária a especialização profissional. Naquele momento, os professores eram voluntários, geralmente pessoas nobres que faziam “caridade” para os “degenerados”, como eram considerados (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). É possível perceber que, já nessa época, havia falta de investimentos na formação de professores para atuação na EJA.

Em 1950, com a massificação da educação brasileira, foram criadas campanhas para a educação de jovens e adultos que viviam na zona rural. Mas, somente em 1958 começou-se, de modo geral, a discutir um método pedagógico para a modalidade. Perceba que somente depois de 24 anos da criação do PNE foi colocada em pauta uma discussão sobre as metodologias da EJA. Isso mostra a falta de identidade da EJA oferecida naquele momento e que, em muitos casos, persiste até hoje no Brasil. Mas, o fato de ocorrer uma discussão sobre a EJA já foi um avanço. Foi nesse período também que o país conheceu um de seus principais educadores, Paulo Freire, o qual já começava a chamar atenção para a necessidade

de trabalhar “com” as pessoas educadas e “não” para elas. Essa perspectiva mostrava que as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como atrasadas ou ignorantes e, mais que isso, o problema do analfabetismo no Brasil era resultado das condições de miséria em que esses sujeitos viviam (STRELHOW, 2010). Essas concepções mudaram o modo de ver a EJA. Nesse momento começava-se a dar uma maior atenção não apenas à EJA, mas a toda educação pública brasileira. E, como consequência de seu trabalho, em 1964, Paulo Freire foi indicado para, junto com o Ministério da Educação, criar um novo plano nacional de alfabetização. Entretanto, com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, o plano foi interrompido.

Durante o Regime Militar houve retrocessos na educação brasileira. A educação, que até 1964 estava empoderando pessoas, criando mais oportunidades de estudos e, conseqüentemente, de melhores empregos e renda, naquele momento voltava a homogeneizar e controlar. O governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no qual o objetivo era aprender somente a ler e escrever. O MOBRAL restabeleceu a ideia de que as pessoas analfabetas eram responsáveis por sua situação e pelo subdesenvolvimento do país. Essa realidade permaneceu no Brasil até 1985, quando, então, o MOBRAL foi extinto.

No início da Nova República, criou-se a Fundação Educar. Vinculada ao Ministério da Educação, o objetivo da Fundação era investir recursos na educação e seus programas. No entanto, em 1990, no governo do presidente Fernando Collor, a fundação foi extinta. A partir desse período, o governo federal esteve ausente dos projetos de alfabetização, posto que a responsabilidade pela EJA ficou a cargo dos municípios. Porém, nem tudo estava perdido, no início daquela década foram idealizadas diferentes metodologias para a EJA, baseadas nas descobertas linguísticas, pedagógicas e educativas recentes. Assim, embora sem

investimento por parte do governo federal, houve significativo aumento na qualidade do ensino oriundo do desenvolvimento científico. Somente em 1996 foi criado um novo programa nacional de alfabetização, mas com as mesmas perspectivas do programa das décadas de 1940 e 1950 e com os mesmos problemas de alfabetizadores não qualificados (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Os avanços, embora lentos, continuaram ocorrendo. Em 1998, por exemplo, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de atender à população residente em áreas de assentamento.

No início do século XXI, em 2003, o Governo Lula lança o Programa Brasil Alfabetizado, que previa, em quatro anos, erradicar o analfabetismo de cerca de 20 milhões de pessoas. Em 2004, o MEC reformula o programa, retirando a meta de quatro anos, contudo, aumentando o tempo de duração dos projetos em educação. Essa proposta investiu pouco recurso para contratação de profissionais qualificados, embora tenha aumentado em relação ao passado. Assim, a proposta continuava na perspectiva de trabalho voluntariado, ou seja, professores voluntários e não necessariamente qualificados.

Enfim, chega-se ao século XXI com um elevado número de pessoas analfabetas, sendo, aproximadamente, 20 milhões delas consideradas analfabetas absolutas e cerca de 30 milhões consideradas analfabetas funcionais, ou seja, pessoas que frequentaram a escola, mas que, devido à falta de leitura e escrita, voltaram à posição anterior (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Embora muitas mudanças tenham ocorrido, é fácil perceber que o investimento em professores qualificados não foi o objetivo principal das propostas e programas de EJA (e ainda será um desafio para o futuro). A ideia quantitativa, ou seja, ter-se um maior número de estudantes com diploma de ensino médio, ainda é a realidade na educação

pública, enquanto a qualidade não é levada em consideração. Hoje os estudantes da EJA, embora com maior facilidade de acesso às escolas, ainda continuam sendo excluídos. Agora a exclusão é de um ensino público de qualidade que, na verdade, ao longo da história, podemos perceber que ainda não foi oferecido como deveria. Afinal, educação de qualidade teria e tem quem pudesse/pode pagar: as elites.

Voltamos, assim, a uma das questões levantadas na introdução deste manuscrito: será que os discentes das licenciaturas, pelo menos, conhecem essa realidade da EJA? E, ainda, será que estão pensando, dentro das universidades, em novas propostas para romper esse paradigma? Muitos irão culpar o sistema, mas estão fazendo algo para mudar dentro de suas possibilidades?

A formação docente no Brasil para atuação na EJA

Como visto no item anterior, a educação de jovens e adultos no Brasil sequer precisou de formação especializada em muitos momentos. Os jovens e adultos em sala de aula tinham e, em muitos casos, ainda recebem aulas pautadas em metodologias utilizadas para crianças em alfabetização. Muitos educadores acreditavam que tais metodologias poderiam mesmo dar certo, pois se com crianças dava certo porque não dar certo com os adultos que são ainda mais concentrados? Criou-se, então, o estereótipo de que uma formação especializada na EJA não era necessária, bastando apenas utilizar a mesma "receita de bolo". Desse modo, qualquer pessoa alfabetizada poderia ser professor da EJA.

Formação para a Ciência nunca foi objetivo e nem o perfil dos professores da EJA. O objetivo era alfabetizar para formação de uma mão-de-obra melhor qualificada (VILANOVA; MARTINS, 2008). Em áreas específicas do conhecimento como Ciências Biológicas, por exemplo, ainda nos dias de hoje não há muita literatura disponível e

nem relatos de experiência envolvendo a EJA. Ao contrário, na educação regular, há uma maior quantidade de estudos (SANTOS; SOUTO, 2011). Baseado nisso, adveio a ideia de escrever este manuscrito. Ele não relata experiências didáticas envolvendo a EJA, mas um pouco da realidade vista nas universidades (responsáveis por formarem professores e desenvolverem pesquisas em educação) e escolas. Mais informações sobre a alfabetização científica na EJA podem ser vistas em Vilanova e Martins (2008) e Ramos e Sá (2013). Um bom exemplo de experiência didática em ensino de Ciências/Biologia pode ser visto em Santos e Souto (2011), porém para a educação regular.

A formação docente no Brasil para atuar na EJA ainda é bastante negligenciada. Portanto, ainda há poucos cursos de licenciatura com o olhar voltado para essa modalidade, geralmente cursos de Pedagogia. A maior parte dos outros cursos de licenciatura sequer oferece discussões sobre a EJA e diferentes metodologias para atuação do professor nessa área. Nesse momento, digo que a formação de professores para atuação na EJA está em stand-by no Brasil.

Atuação na EJA com relato de algumas experiências

Segundo Soares (2008), há universidades brasileiras que, pelo menos nos cursos de Pedagogia, ofertam disciplinas voltadas para a EJA. Essa iniciativa fomenta novas pesquisas e favorece aprimoramento educacional na área. Entretanto, isso não ocorre em todos os cursos de licenciatura do país ou ocorre em um período muito curto, sendo restrito apenas aos estágios. Por exemplo, em minha vivência acadêmica, nenhuma disciplina pedagógica antes do estágio supervisionado abordou essa modalidade. Talvez na instituição não seja falado sobre a modalidade EJA em turmas do período integral, visto que os licenciandos geralmente não fazem estágios

envolvendo a EJA. A grande preocupação que fica ao analisar essa primeira questão é também um dos pontos colocados por Soares (2008).

As pesquisas e o ensino sobre a EJA, embora venham aumentando, ainda são insuficientes para promover avanços e, conseqüentemente, atender com qualidade a demanda que essa modalidade tem. Um dos possíveis problemas é que as poucas pesquisas sobre a EJA podem estar fornecendo bases muito teóricas e pouco práticas, o que dificulta a mudança no âmbito da sala de aula².

A falta de debate sobre a EJA nos cursos de licenciatura é outro ponto importante. Segundo Ventura e Bomfim (2015) nesses cursos há um silêncio em relação à EJA, mesmo que a modalidade tenha currículo e metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse silêncio reflete a pouca prática envolvendo a EJA com os futuros docentes, poucos avanços na pesquisa e, por conseguinte, um ensino de baixa qualidade aos jovens e adultos. As autoras, ainda, mostraram que, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 61, evidencia a necessidade de formação de professores que atendam os diferentes níveis e modalidades de ensino (incluindo a EJA), além, do Parecer nº 9/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fala da necessidade de levar em consideração a EJA em todos os cursos de licenciatura do país. Fica evidente que não se é colocado em prática nas universidades o que a legislação prevê.

Outro problema talvez esteja associado a ações do MEC. Por exemplo, a parte teórica proposta (BRASIL, 2001) para atender essa demanda é bastante promissora (visa inclusão, aprimoramento de mão-de-obra [embora aqui focada em interesses capitalistas] e consolidação da cidadania), entretanto, a prática nos espaços de formação de professores ainda é ineficiente ou desqualificada. Isso pode ser explicado pelo fato de o MEC propor uma modalidade e não fiscalizar e investir eficientemente

2. Para um exemplo prático no ensino de Física na EJA, consultar Santos e Sasaki (2015).

nas instituições. Não havendo fiscalização e investimento, também não são abertas vagas em departamentos de educação, por exemplo, para a contratação de especialistas nessa área e isso acarreta um efeito em cascata, que culmina na fraca formação dos sujeitos da EJA.

Refletindo o histórico da EJA no Brasil, fica evidente que nunca foi objetivo dos governos oferecer uma educação de qualidade aos jovens e adultos desse país. Outra questão interessante é: será que há número suficiente de professores pesquisadores especialistas na EJA para atender a demanda das universidades? Acredito que não. Pelo menos na instituição em que me graduei não tive contato e nem conheci sequer um docente especialista em EJA. Enfim, o resultado de tudo isso é a não construção de saberes e práticas, o que inviabiliza a formação dos futuros docentes de EJA. Mais uma vez fica evidente que a modalidade é apenas uma forma que se tem de entregar o título de conclusão de ensino médio a essa população excluída precocemente da escola, o que dá representatividade numérica ao país. E, mais que isso, forma mão-de-obra melhor qualificada (apenas com leitura e escrita) para atender às necessidades econômicas.

Não menos importantes que o órgão que regula as universidades e as próprias são os sujeitos responsáveis pela formação dos estudantes da EJA, ou seja, os professores. Acredito que muitos licenciandos (professores em formação) não sabem o que é e qual o objetivo da EJA. Quem escolhe trabalhar com educação deve, no mínimo, conhecer as modalidades de ensino. E, mais que isso, deve ir atrás de vivências. Querendo ou não, quem cursa estágio no período noturno tem o primeiro contato com a EJA e, assim sendo, é forçado a, pelo menos, se inteirar sobre a modalidade.

Na pequena experiência (570 aulas ministradas na educação básica do estado de Minas Gerais, entre 2012 e 2015) que vivi em ambientes formais de educação, pude perceber que existem três tipos de professores, e esses

tipos estão diretamente relacionados ao seu interesse durante a formação. O primeiro é aquele que busca inovar e criar metodologias (pedagogia da esperança, no sentido de não ficar esperando e sim agindo, conforme Freire, 1992) que façam com que os estudantes consigam tornar concreto o que se pensava ser abstrato. Isso pode ser feito a partir de planejamento e recursos simples (MASETTO, 1997; ALVES, 2006; RAMOS; SÁ, 2013). O segundo tipo de professor é aquele que tenta fazer o que o primeiro faz, mas no meio do caminho culpa o sistema (muitas aulas, pouca renda [aqui, não estou somente criticando e aproveito para também defender, sei que a questão salarial é ruim e reivindicações devem ocorrer], falta de tempo para planejar etc.). E o terceiro tipo é aquele que apenas cumpre o horário sem compromisso com a educação.

Comentei tudo isso para tentar mostrar que o profissional que não conhece a realidade da educação e nem formas de se trabalhar com cada modalidade está fadado a seguir o terceiro tipo de professor. Nesse mesmo contexto, o futuro professor da EJA que não conhecer sua realidade como discente (formação inicial de professores), dificilmente terá responsabilidade e procurará maneiras (metodologias, saberes, práticas etc.) de ajudar os sujeitos a conquistarem seu espaço, quando assumir turmas nessa modalidade.

Buscar a literatura disponível, ainda que escassa, é uma forma de formação dos professores e pode mudar o paradigma da EJA. Silva e colaboradoras (2012) mostraram que existem profissionais nas escolas municipais de educação básica do Rio de Janeiro que com mais dedicação à educação fizeram a diferença nos indicadores de aprendizagem (aumento) e evasão (diminuição) na modalidade EJA. Entre os pontos levantados pelas autoras, elas destacam que os professores dessas escolas davam/incentivavam: prioridade à compreensão da leitura, expressão de ideias, raciocínio lógico, autonomia e criatividade dos estudantes.

Além disso, as autoras relataram que práticas teoricamente rotineiras de um professor como, por exemplo, planejar pode fazer a diferença.

Entre os educadores é unânime que a formação inicial não é suficiente para o exercício da prática docente. Por isso, as instituições que formam professores buscam promover constantemente o que denominam “formação continuada”. De maneira geral, a formação continuada ocorre em todas as modalidades educacionais. Entretanto, existem poucas propostas fundamentadas para a EJA em debates de formação continuada. Mesmo assim, arrisco dizer que, nessa modalidade, o que importa, didaticamente falando, são informações que irão fazer diferença na vida do sujeito. Informações que mostrem a ele que estudar não é abstrato. Por exemplo, em 2012, em conversa com uma professora muito focada na formação de seus estudantes, questionei sobre como abordar os estudantes da EJA para questões que envolviam o conteúdo de óptica. Ela me respondeu que, com turmas de EJA, deve-se fazer com o que os sujeitos possam despertar sua curiosidade, trabalhando o que é útil na prática. Então, a professora sugeriu que eu trabalhasse o porquê de o céu ser azul. Sugeriu que eu mostrasse aos jovens e adultos de minhas turmas as inúmeras importâncias de se saber o conteúdo de óptica, sem me preocupar com fórmulas, conceitos etc. Preocupar apenas com o que o Currículo Básico Comum (CBC) propõe não é o primordial. O olhar deve estar voltado para o estudante, para sua realidade e seus conhecimentos prévios. Tudo isso visando formar um sujeito mais crítico e que saiba expressar suas ideias e opiniões.

Considerações finais

Fica evidente que as instituições de ensino superior devem olhar com mais atenção para a EJA e proporcionar maior experiência aos licenciandos, inclusive disponibilizando mais linhas de pesquisa nos departamentos

de educação. Isso porque os licenciandos serão formadores de adultos que perderam ou não tiveram oportunidades na infância e adolescência e, mesmo assim, precisam se qualificar para obter sucesso profissional e social.

Em relação a minha própria formação, acredito que, teoricamente, nas áreas de conhecimento específico ela foi excepcional, mas quanto às práticas docentes ficou um pouco a desejar, principalmente em relação à EJA e à questão da diversidade (como lidar com sujeitos de etnias diferentes, cegos, bipolares, autistas etc.) mesmo na educação regular. Acredito que esse seja um ponto inicial para se começar a discussão nos cursos de licenciatura. Dessa reflexão, surgem outras como: estamos nos formando para trabalhar com que tipo de educação? O que esperamos encontrar nas escolas? O que podemos fazer para mudá-las? Que tipo de formação fará com que os novos docentes consigam mudar a realidade da EJA ou da educação básica como um todo? Como dizem os professores que já estão atuando nas escolas, a licenciatura ainda deixa muito a desejar. Os cursos de licenciaturas não preparam o futuro docente para a realidade, pois as universidades ainda são conteudistas. Pregam um modelo não tradicional de educação, porém o utilizam.

Não acredito que os licenciandos e licenciandos se sintam preparados para lidar com a EJA ou com toda essa pluralidade da educação. O reflexo disso é a evasão dos professores (LAPO; BUENO, 2013). Claro que há outros fatores que concorrem para essa evasão como a questão salarial e a segurança no espaço de trabalho. Soares (2008) mostrou que de 100 egressos de curso de Pedagogia pesquisado, voltado para atuação na EJA, somente 20% deles permaneceram atuando na área. E em cursos que nem tiveram discussões voltadas para EJA, como será que estão os índices de evasão dos que entraram para trabalhar com essa modalidade de ensino?

Um primeiro passo para mudar esse

paradigma é o professor conhecer a realidade e vivenciá-la. A formação inicial docente no estágio supervisionado é importante para poder observar, traçar o tipo de professor e propor novas metodologias. Contudo, é necessária uma maior vivência. Também é necessária a produção de trabalhos nas universidades, visando dar maior fundamentação teórica à educação de jovens e adultos. E mais importante do que tudo já dito é que quem escolheu ser professor deve adaptar sua prática à realidade dos estudantes. Deve-se sair da zona de conforto de ter material pronto e idêntico para todas as turmas. O professor que sabe de sua responsabilidade profissional e social não fica sem se avaliar (ROMÃO, 2001), não fica por décadas utilizando a mesma metodologia e

também não fica sem se atualizar na literatura específica. Apenas dessa forma, o paradigma histórico da EJA no Brasil será modificado.

Agradecimentos

O autor agradece à Nayane Alves da Silva, pela leitura do manuscrito e discussão do tema; à Melissa Alves Lopes, pela paciência e por entender minha ausência; à Prof^ª. Dr^ª. Ariádine Cristine de Almeida, pelo incentivo à publicação durante a disciplina Estágio Supervisionado I; à Regina Nascimento Silva pelo ajuste editorial; ao Prof. Dr. Kleber Del Claro pelo estímulo à pesquisa; e ao CNPq pelos financiamentos (Processos: 144025/2014-0 e 142280/2016-0).

Referências

- ALVES, N. Educação e mídia: as tantas faces da professora “usuária” dos artefatos tecnológicos. In: n: GARCIA, R.; ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**, Rio de Janeiro: DP & A, 2006, p. 225.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, p. 373-385, jul./dez. 2013.
- MASETTO, M. Um plano e seus componentes. In: MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997, p. 86-87.
- RAMOS, L. CL.; SÁ, L. P. A alfabetização científica na educação de jovens e adultos em atividades baseadas no programa “Mão na massa”. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 02, p.123-140, maio-ago. 2013.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, D. C. J.; SOUTO, L. S. Coleção entomológica como ferramenta facilitadora para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Scientia Plena**, Aracajú, v. 7, n. 5, p. 1-8, 2011.

SANTOS, R. J.; SASAKI, D. G. G. Uma metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, n. 3, p. 1-9, jul./set., 2015.

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M.; C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017>

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017>.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000200011>

Submetido em 22 de abril de 2016.

Aprovado em 25 de agosto de 2016.