



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**THAMIRES PEREIRA DE OLIVEIRA SANTOS**

**A INFANTILIZAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE  
ENSINO APRENDIZAGEM: REFLEXOES EMERGENTES**

**GUARABIRA  
2016**

**THAMIRES PEREIRA DE OLIVEIRA SANTOS**

**A INFANTILIZAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE  
ENSINO APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EMERGENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Verônica Pessoa da Silva.

**GUARABIRA  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237i Santos, Thamires Pereira de Oliveira  
A infantilização dos sujeitos jovens e adultos no processo de ensino aprendizagem: [manuscrito] : reflexões emergentes. / Thamires Pereira de Oliveira Santos. - 2016.  
31 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.  
"Orientação: Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva, Departamento de Educação".

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Escola pública. 3. Prática pedagógica. I. Título.

21. ed. CDD 374

THAMIRES PEREIRA DE OLIVEIRA SANTOS

A INFANTILIZAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE  
ENSINO APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EMERGENTES

Aprovado em: 26 / 10 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Verônica Pessoa da Silva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Pessoa da Silva / UEPB  
(Orientadora)

Livia Maria Serafim Duarte Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Ms. Livia Maria Serafim Duarte Oliveira / UEPB  
(Examinadora)

Marcelo Saturnino da Silva

Prof. Dr. ° Marcelo Saturnino da Silva / UEPB  
(Examinador)

A Deus, que em Sua infinita misericórdia,  
me deu forças para enfrentar e vencer as  
dificuldades por mim vivenciadas,  
**DEDICO.**

## **AGRADECIMENTOS**

A meu pai (*in memoriam*), que sempre me incentivou a buscar a graduação.

A minha mãe, que nunca me abandonou em momento algum da minha vida.

Ao meu marido que me apoiou, incondicionalmente, sempre me encorajou a não desistir e, a minha filha, que nasceu para abrilhantar, incentivar e alegrar ainda mais os meus dias.

A minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. E, em especial a minha mãe, minha heroína, que sempre fez de tudo para me criar sozinha, com dignidade, amor, nunca deixando me faltar nada. A você minha mãe, não tenho palavras para expressar tamanha gratidão, pois foi através do seu exemplo, que moldei o meu caráter.

Aos amigos da universidade que caminharam comigo nesses anos de formação, que me apoiaram nos momentos difíceis e me incentivaram a não desistir.

Ao grupo NAU que me devolveu a alegria, quando a mesma se fazia ausente em minha vida.

Por fim, a minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Verônica Pessoa, que acreditou em mim e tornou possível a conclusão deste artigo.

“Se a educação sozinha não transforma,  
sem ela, tampouco, a sociedade muda”  
(Paulo Freire)”

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação para Adultos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
ONG'S – Organizações Não Governamentais  
CPC's – Centros Populares de Cultura  
PNA – Plano Nacional de Alfabetização  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UNE - União Nacional do Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1. DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	12
2. DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	20
3. A INFANTILIZAÇÃO DO SUJEITO JOVEM E ADULTO DA EJA: UMA QUESTÃO DE MÉTODO? .....	24
CONCLUSÃO .....	28
REFERÊNCIAS .....	29

## A INFANTILIZAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EMERGENTES

Thamires Pereira de Oliveira Santos \*

### RESUMO

Este estudo apresenta reflexões acerca da infantilização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco de análise a metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Tem como principal objetivo evidenciar as dificuldades de professores e alunos em consolidar as bases do processo ensino e aprendizagem, diante da problemática dos métodos de alfabetização, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem com jovens e os adultos inseridos na EJA. Para tanto, dialogamos com autores como: MOURA (1999), FREIRE (1997), NAIFF (2008), BEHRENS (1996), SHIROMA (2000), ENS (2006), dentre outros. A partir de uma pesquisa bibliográfica refletimos sobre as práticas cotidianas existentes em sala de aula e as teorias pedagógicas que sustentam as diversas abordagens acerca do tema. Os resultados conformam as hipóteses inicialmente levantadas no estudo, evidenciando a necessidade em dar continuidade a esta discussão, abarcando, também, por meio de uma pesquisa de campo, os sujeitos da EJA.

**Palavras-Chave:** 1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Escola Pública. 3.Prática Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da infantilização dos sujeitos aprendentes, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco de análise da metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Assim, na

---

\* Aluna de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.  
Email: thamiresgnr@hotmail.com

busca de melhor entendermos o tema em questão, fizemos um levantamento das múltiplas discussões que o permeia.

A nossa abordagem, balizada pela pesquisa bibliográfica, sinaliza para questionamentos situados numa perspectiva contemporânea, cuja discussão precisa abranger a todos ambientes educacionais e, até mesmo, a própria formação do educador, com relação a matricialidade curricular, de forma que esta questão seja vista com mais propriedade. Assim, considerando a relevância que este tema assume, é preciso problematizar, inclusive, a forma de como estão sendo abordados os conteúdos para o público da EJA, cujas especificidades devem ser consideradas.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos além de ser um direito é, também, é um lugar de possibilidades para pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a educação básica. Entretanto, a discussão que apresentada nesta pesquisa baseia-se na constatação de que a forma infantilizada<sup>†</sup> com que os conteúdos da EJA são abordados, sobretudo no contexto da alfabetização de jovens e adultos, pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem para adultos que possuem saberes acumulados em suas experiências, ao longo da vida.

Os autores que discutem a temática da Educação de Jovens e Adultos são veementes em argumentar que no trabalho com os conteúdos voltados para este público deve ser levado em consideração além da vivência sociocultural a perspectiva geracional dos indivíduos que estão passando pelo processo de ensino aprendizagem, toda e qualquer abordagem infantilizadora.

Estas ideias foram defendidas por Paulo Freire, na construção de seu legado educacional, especialmente quando tratava da elaboração do seu pensamento crítico-filosófico, a respeito da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Moura (1999):

Paulo Freire, liderando um grupo de educadores, defendia e propunha uma EJA que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Explicitava o respeito ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vindo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como o ponto de partida da prática pedagógica (MOURA, 1999, p. 28).

---

<sup>†</sup> Nosso contato com a Educação de Jovens e Adultos, principalmente na realização do estágio curricular obrigatório reforça esta afirmativa.

Desta forma a questão evidente é que a EJA deve ser vista como uma prática de ensino específica e, ao se transpor para a sala de aula marcas generalizadas ou baseadas nos preceitos da educação regular e infantil, de forma errônea, estamos criando uma realidade diferente da proclamada por Paulo Freire. Um ensino que não considera a posição social do sujeito, pautando-se em práticas infantilizadoras do ensino, produz indivíduos sem mobilidade cultural e sem visão crítica da sua realidade.

Por isso, a ressignificação do ensino da EJA é necessária como possibilidade de adequá-la às realidades que estão enraizadas no senso comum de cada indivíduo adulto, de forma a contribuir para uma nova visão e revisão dos conteúdos e, principalmente, sua abordagem no ensino de alfabetização da EJA, para não se reproduzir as mesmas metodologias implantadas na alfabetização de crianças.

Desse modo, de forma geral, a academia ainda se recente de formação específica para o professor que atua no campo da EJA. Prevalece a produção e reprodução da alfabetização de crianças para o universo do adulto no contexto das práticas pedagógicas. Por isso, apesar de se discutir novas formas de ensino para os adultos, em processo de alfabetização, ainda se tem a reprodução de métodos antigos que permeiam a educação de sujeitos adultos da mesma forma que a educação infanto-juvenil. Este debate, inclusive, deve ser ampliado para que, ao longo do tempo, esta modalidade supere seus graves problemas, tais como a evasão escolar e a repetência escolar.

Assim, de acordo com Paulo Freire (1997), a revolução social pela educação perpassa os métodos de ensino. Argumenta este autor que os métodos tradicionais por tentar moldar os indivíduos, de forma arcaica, os levam a reproduzir formas de saber que os limitam, simplesmente, a meros reprodutores de conhecimentos pré-estabelecidos e ditos como verdade absoluta, fruto de um modelo positivista de ver a educação.

Desta forma, a questão central aqui apresentada para a discussão é como tratar o ensino de forma diferente para pessoas que são diferentes? Nosso objetivo nesta pesquisa é evidenciar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em consolidar as bases do processo ensino e aprendizagem, diante da problemática dos métodos de alfabetização, de forma a garantir a troca de experiências como fruto de todo processo de ensino com os adultos da EJA. Isso pode assumir a orientação de que as metodologias de ensino mais adequadas devem ser aquelas cujas

abordagens permitam aos alunos se sintam sujeitos produtores do conhecimento e não meros reprodutores de informações prontas, sem significado e distante de sua realidade de vida.

Assim, para atingir os objetivos instituídos neste estudo, além da pesquisa documental e bibliográfica realizamos pesquisa de campo em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, situada no município de Guarabira-PB.

No final, estruturamos este trabalho em três partes. A primeira parte tratamos da questão dos desafios na construção da política pública da EJA, recuperando de forma breve o histórico desta construção no Brasil. Na segunda parte, problematizamos a formação dos educadores nas academias, evidenciando suas relações com a Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que tange ao processo de infantilização do ensino para sujeitos jovens e adultos. Na terceira e última parte, buscamos evidenciar as práticas infantilizadoras presentes em sala de aula no ensino da EJA, buscando demonstrar o quanto as mesmas são prejudiciais ao ensino e, além disso, apresentamos questões que viabilizem novas formas de se abordar os conteúdos para este público diferenciado.

Os resultados conformam as hipóteses inicialmente levantadas no estudo, evidenciando a necessidade em dar continuidade a esta discussão, abarcando, também, por meio de uma pesquisa de campo, os sujeitos da EJA.

## **1. DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Para se entender os vários desafios da construção e reconstrução da política educacional da EJA no Brasil, se faz necessário resgatarmos algumas considerações históricas acerca do tema, portanto, este tópico recupera traços destas discussões.

Assim, ao rebuscar a história da educação brasileira, há de se observar que desde a colônia, registra-se a grande evidência da necessidade de práticas de ensino destinados à educação para jovens e adultos, principalmente tange ao processo de alfabetização, focando o ensino na permanência do aluno na escola. Desta forma o reconhecimento desta modalidade de ensino, enquanto prática de ensino público que

dá acesso à educação e como consequência à instrução e letramento para jovens e adultos, é de extrema importância para a efetivação da mesma como mecanismo de formação de cidadãos em sua plenitude de cidadania.

Em quase 400 anos de história da educação, observou-se a prevalência da cultura eurocêntrica, cristã, paternalista e letrada sobre a das minorias sociais: negros, índios, mulheres e analfabetos. Isso vem sendo evidenciado ao longo da história e constatou-se que a educação elitizada, discriminatória e, principalmente, excludente era o mote da educação em diversas fases da história do país. A este respeito Paiva assegura que: “Nesta lógica, constatamos que esta foi a realidade da educação do Brasil através dos dados do Censo Nacional de 1890, segundo o qual existia em torno de 85,21% de "analfabetos" na população total brasileira” (PAIVA, 1983, p. 13).

Numa perspectiva de grande desenvolvimento da urbanização e, por conseguinte da indústria, principalmente nos séculos XIX e XX, foram aprovados vários projetos de leis que introduzem a obrigatoriedade da educação para sujeitos adultos, com o grande intuito de ampliar quantidade de votantes no país, principalmente no período da chamada primeira república, para atender aos interesses dos grande “senhores” que eram os cabeças de uma elite urbana e industrial. De acordo com Fausto “(...) a alfabetização passou a ser critério de promoção social, corroborada pela Lei Saraiva de oitenta e dois, inserida, posteriormente à Constituição Federal de 1891, que se só dava vez ao voto aos alfabetizados, bem como só poderia ser candidato quem soubesse ler e escrever” (FAUSTO, 1999, p. 43). Sob esta lógica e mediante a Reforma “João Alves”, nos anos 20, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos, mais adiante nos anos 30, iniciou-se uma grande e importante mobilização contra o analfabetismo no país, articulada por diversas organizações sociais.

Desta forma, o ensino e aprendizagem escolar passou a ser considerado mola mestra para o progresso de integração e desenvolvimento nacional. O analfabetismo foi encarado como obstáculo de grande relevância para o país e o iletrado chamado de "inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz", sendo fundamental saber ler e escrever, mesmo que de forma básica, e muitas vezes funcional, para se compreender e desenvolver as emergentes técnicas do modo de produção das indústrias em ascensão no país, para dar conta da demanda imposta pelo crescimento urbano e industrial. Segundo Couto (1933, p.190),

O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metáteses, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.

Na citação acima Couto (1933), evidencia o quando o analfabetismo era considerado o mal da nação e que as pessoas que faziam parte destas estatísticas acabavam por acarretar o atraso do país. Por isso, na Carta Magna, de 1934 foi legalizado no país a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, no entanto, foi insuficiente a sua oferta para a quantidade de pessoas consideradas iletradas existentes.

Considerando os elevados percentuais de analfabetos no Brasil, embora este número apresente uma redução entre as décadas de 20 e 40, tendo como exemplo a população de quinze anos de idade ou superior, o percentual de iletrados reduziu de 69,9% no ano de 1920, para 56,2% em 1940 (Fausto, 1999). Nesta mesma fase histórica, a Educação de Jovens e Adultos torna-se tema evidenciado e tido como de grande relevância na reformulação da política educacional no país (Idem).

Diante disso, podemos dizer que a grande importância da educação para este público foi referendada através da destinação assegurada em lei de vinte e cinco por cento dos recursos do FNEP, destinado especificamente para alfabetização dos sujeitos jovens e adultos. Entretanto foi com a instituição do FNEP em 1942, cujo efetivação do seu funcionamento iniciou-se somente em 1946, que pode ser considerado o marco histórico que impulsionou uma política pública de ensino para adultos no país, reconhecida dentro do buraco negro da educação de base e popular, de acordo com Paiva (1983) e Beisegel (1992).

Mas, foi no final dos anos 1950 e início dos 1960 que se constatou e a necessidade de vislumbra a educação brasileira com um novo olhar fundamentada nas ideias e experiências introduzidas no país por Paulo Freire. Este ilustre educador trouxe em suas discussões e vivencia uma pedagogia direcionada para suprir as necessidade e anseios das classes populares, e, idealizada sob uma perspectiva da participação popular integrando ao ensino sua história e seu cotidiano. Diante desta lógica se fundamentou a educação de jovens e adultos a partir de princípios teóricos da chamada “educação popular”.

A partir desta nova forma de encarar a educação, associando-se a um contexto de efervescência de mobilizações sociais, econômicas, políticas e culturais, dando mais evidência as teorias anteriormente relatadas. A partir de então novas experiências vinculadas a proposta da educação popular são evidenciadas neste período, em que destacamos o MEB, posto em prática pela CNBB, bem como, os CPC's, além da UNE dando o pontapé inicial na execução do Plano Nacional de Alfabetização, em janeiro até abril de 1964, pela União, com o objetivo construir uma política nacional para instrução educacional deste público em todo o país, sob a coordenação Paulo Freire. (MOURA, 1999)

As diversas experiências ligadas a práticas de ensino redirecionada a cultura popular ao longo dos séculos começaram a questionar a ordem do modelo econômico vigente, fortalecendo a articulação dos movimentos sociais da época em volta das chamadas "Reformas de Base". Conforme relata Paiva (1983, p.259),

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

A citação acima evidencia que a educação com mote que traz a cultura popular como parte integrante do processo educativo não obteve êxito neste período, pois poderia suplantar os anseios da elite brasileira em manter o poder. Neste contexto político em que o país vivia, o episódio histórico militar de 1964 suplantou a efetivação de diversas experiências que se norteava sob esta visão acerca da educação no país. Três anos posteriores ao golpe de 64, o governo dos militares deu início ao MOBRAL. Esta prática de ensino teve poucos êxitos durante o período em que esteve ativo, pois, dos 40 milhões de alunos durante 15 anos, de vigência desta modalidade, somente 10% foram consideradas alfabetizadas.

(...) ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o



MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a "erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos" ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros e cadernos de Integração - material didático próprio e massificado para todas as regiões do país. (PAIVA, 1983 apud AMARAL, 2002, p.44-45)

Diante de tais reflexões pode-se verificar a grande urgência de se pensar diferente sobre o assunto e por isso a Lei 5.692/71 destacou-se um capítulo para a modalidade de ensino chamada de "supletivo" e o Parecer 699/72, do Conselho Nacional de Educação, regulamentou estes cursos, bem como os exames com emissão de certificados reconhecidos pelo MEC. Mesmo assim, a organização do currículo e a base do ensino supletivo seguiu a proposta baseada no ensino regular, não dando, porém, a devida importância as especificidades da educação de jovens e adultos, ou seja, pensou-se em criar mecanismos legais para normatizar esta modalidade mais não se pensou em discutir as bases curriculares específicas para a mesma.

Com a redemocratização do país, na década de 1980, realizou-se vários debates acerca das questões sociais, das quais, o ensino público, deveria ser de qualidade e universalizado, tendo em vista a realidade do sistema educacional no país.

Diante desta triste realidade, podemos considerar que o fracasso do sistema educativo entre os discentes "da 1ª série do ensino do antigo 1º Grau" passou a corresponder 56% das matrículas, e desta forma podemos considerar que é neste período o seu "ponto mais crítico" (BRANDÃO, 1983), instituindo-se, nos anos futuros, a imensa demanda de alunos jovens e adultos analfabetas ou com pouco tempo de escolarização. Estes percentuais estão vinculados à grande realidade de 60% do povo brasileiro e que vivem na situação econômica considerada de extrema pobreza.

Mais adiante em 1985, a União rompeu com a prática política de educação voltada para o público jovem e adulto do período militar, e desta forma excluindo o MOBRAL, e substituindo-o pela Fundação EDUCAR. Esta deu apoio técnico e financeiro a inúmeras iniciativas de ensino básico para este público específico, com a participação efetiva das prefeituras dos municípios e organizações não governamentais - ONG's.

Com estas novas iniciativas educacionais voltadas para o ensino da EJA, em 1986, o MEC instituiu a Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político

e Pedagógicas da Fundação EDUCAR, na qual reivindicou-se a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino do antigo primeiro grau para os jovens e adultos, dando ao mesmo uma identidade apropriada e condizente com suas singularidades. Esta Comissão fez ainda diversas recomendações em relação à criação de uma política educacional pública e nacional voltada para os jovens e adultos.

Nesta perspectiva, e no mesmo período, começou-se a vivenciar um processo de descentralização dos recursos e do poder de decisão sobre a educação no país, que sempre esteve centralizado no MEC. Bem como, verificou-se ainda, no mesmo período, o surgimento de ofertas da "EJA" pelos Governos estaduais e/ou municipais os quais assumiram, com recursos próprios, as necessidades existentes em relação a alfabetização dos sujeitos da "EJA".

Diante desta mobilização a nível nacional, podemos dizer que tivemos avanços em torno da qualificação das proposituras, vivências, através de intercâmbios e meios de avaliarem de forma interdisciplinares as políticas públicas de ensino e aprendizagem voltadas para os jovens e adultos, de forma articulada diante de suas iniciativas, esforçando-se para concretizar as bases do direito constitucional ao ensino público e com qualidade, com vistas a melhoras na educação nacional como todo.

Entretanto, foi mediante consolidação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu as práticas educativas associadas aos jovens e adultos como modalidade diferenciada do ensino básico, no mote das políticas educacionais do país, instituindo-se o direito ao ensino gratuito universal, inclusive para aqueles sujeitos que a ela não tiveram acesso, por motivos diversos, na chamada idade "apropriada".

Nesta mesma época, houve em Jomtiem, Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação universal, tendo como grandes financiadoras a UNESCO, a UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial, todos evidenciando a grande situação do mundo em relação ao analfabetismo, bem como os insignificantes índices de instrução básica e dos elevados níveis de abandono escolar de crianças e adolescentes.

Diante desta triste e real situação da educação internacional, dentre a qual podemos incluir o Brasil, os interesses econômicos acordados entre o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, financiadores da dívida externa, e o governo federal brasileiro nortearam, no período, das novas proposituras metodológicas para as políticas educacionais, trazendo na sua constituição o princípio, do ensino como um dos primordiais determinantes da competitividade econômica e industrial entre os países, considerando de fundamental importância para uma reconfiguração na

economia brasileira, bem como, às necessidades exigidas pela reformulação com globalização econômica, considerando às modificações do modelo produtivo com os avanços tecnológicos já bastante evidentes na época (MONLEVADE apud SILVA, 2000).

Neste contexto socioeconômico vivenciou-se diversos debates acerca do sistema educacional, voltado para o modelo econômico, tendo em vista que havia uma grande necessidade de preencher as lacunas deixada no mercado de trabalho devido aos grandes índices de iletrados e, portanto, considerados não aptos para o mercado de trabalho do mundo globalizado. Segundo Shiroma (2000, p.56),

(...) disseminou-se a idéia de que para 'sobreviver' à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do Século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente - e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

Diante disso, como afirma Shiroma (2000), podemos destacar que apesar de todos os esforços para conduzir uma reforma educacional voltada para movimentos em torno da EJA, ainda está enraizada na sua reconstrução resquícios de séculos passados, quando se viu a educação como mero transmissor da necessidade de mão de obra capacitada para movimentar a produção das indústrias. Por isso, ainda nos fins dos anos 1990, é instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na mesma a EJA passou a ser evidenciada como uma das práticas pedagógica da educação básica do ensino fundamental e médio com especificidades próprias.

Entretanto, é de extrema importância observar que com “a aprovação da Emenda Constitucional n°. 14/96” a qual retira a obrigação do poder público na oferta do Ensino Fundamental para o público que não tiveram como estudar na idade dita apropriada, e ainda, oculta o compromisso de acabar com o analfabetismo em uma década, além do que não estabelece percentagens de recursos financeiros para esta modalidade de ensino.

Mesmo assim, com esta Emenda, criou-se o FUNDEF, que possui suas bases regulamentares na LDB, cuja a qual veda a inclusão das matrículas do Ensino Fundamental nos cursos da modalidade de ensino destinada à Jovens e Adultos, para obter repasse regulares de recursos da União. Isso inviabilizou a inclusão do público

da EJA no processo de financiamento da educação básica, demonstrando o inteiro descaso com o atendimento deste público. (ZANETTI, 1998)

No entanto, a de se observar que os que fizeram parte da redação da LDB não levaram em consideração a recomendação da Comissão Nacional de EJA (nomeada pela Portaria Ministerial 1.181/94) na lógica da manutenção de uma idade mínima se emitir certificados, mediante exames supletivos para concluir o ensino fundamental e médio, que passaram a ser, respectivamente 18 e 21 anos de idade. Diante da diminuição da faixa etária para 15 e 18 anos, para que o aluno conclua a educação básica, na chamada idade certa, explica-se, significativamente, a busca por esta modalidade de ensino, esvaziando, o ensino regular, considerado espaço de instrução mais adequado aos adolescentes e jovens os quais possuem pequena defasagem em relação a série/idade.

A partir de então e mais precisamente na segunda parte da década de 1990, observou-se uma articulação mais efetiva de vários segmentos sociais como: ONG'S, movimentos populares, municípios e estados, universidades, organizações empresariais, buscando dialogar, bem como propor novas políticas públicas para o ensino de sujeitos jovens e adultos no país como todo.

Diante deste contexto educacional que se iniciou em 2000, começou a se consolidar as discussões e experiências das práticas ligadas ao ensino de jovens e adultos oriundos da década de 90, e por conseguinte surgiram inúmeras Leis e precedentes pedagógicos que deram origem a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para Jovens e Adultos com o processo de confirmação das questões abordadas acerca do ensino da EJA formadas na década de 90, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Esta nova expectativa sobre o tema supera a visão errônea que foi atrelada ao iletrado como inculto ou "capaz" apenas para tarefas e/ou funções "subalternas e sem qualificação" nos mais variados postos de mercado, e desta forma reconhecendo a sua multiplicidade sociocultural, e pertencentes aos mais variados nichos sociais, detentores de uma rica cultura baseada no senso comum e que devem ser levadas em conta no processo educacional.

Esta normatização traz consigo a evidencia das pluralidades de tempo e espaço dos sujeitos; bem como, considera o tratamento diferenciado dos conteúdos curriculares; de suma importância para diferenciar os jovens e adultos existentes nesta prática de ensino; para tanto, é de suma importância a criação de projetos pedagógicos diferenciados para este público e relação ao público dos cursos noturnos

regulares. As novas Diretrizes Curriculares reafirmar que este público específico tem direito a educação diferenciada, retirando a ideia de compensação e dando ampla evidência ao processo de “reparação” e “equidade”. (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, torna-se bastante oportuno a evidência da inclusão da educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001, pela União. Este Plano referenda a determinação existente na própria constituição que define como um dos objetivos do PNE, a integração de ações do poder público que direcione ao fim do analfabetismo (art. 214, I), e desta forma trata-se de uma tarefa que exige uma grande mobilização de recursos humanos e financeiros por parte de todos os que estão envolvidos no processo educativo no país, ou seja, governos e sociedade.

Este Plano entende que o processo de aprendizagem destes sujeitos, deve compor, no mínimo, a oferta de uma formação igualmente ao ensino fundamental, com diferentes abordagens e desta forma a de se vê a necessidade de materiais didáticos e técnicas pedagógicas de acordo com esta modalidade de ensino, além da especialização dos professores que fazem parte do processo educativo da EJA.

Para tanto houve a instituição de metas para poder concretizar de forma efetiva o que se estabelece na LDB, Dentre elas destacamos as seguintes: o estabelecimento, a partir da aprovação do PNE, de programas que visem alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, suplantarem de uma vez por todas os índices de analfabetismo; assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% dos brasileiros de quinze anos de idade, que não possuam nível de escolaridade de acordo com sua faixa etária; incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento do ensino básico do país (BRASIL, 2001).

Assim, mediante as questões postas, fica evidente que apesar dos visíveis avanços obtidos pela Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que tange ao seu marco legal, a construção da política pública desta modalidade educativa ainda se encontra em processo de construção, visto que ainda existem muitos limites a serem transpostos, principalmente nas questões inerentes a isonomia e a equidade de condições de acesso e permanência nos sistemas de ensino brasileiro.

## 2. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE EJA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Neste tópico, apresentamos reflexões acerca do processo de formação docentes, especialmente no que tange a formação inicial, ofertada nos cursos de Licenciaturas. Sobre esta formação ainda é possível constatar que são restritas as universidades que ofertam a Educação de Jovens e Adultos como componente, integrador do currículo, ou mesmo como área de aprofundamento. Todavia, se faz necessário refletir sobre até que ponto essa formação se estende à prática pedagógica dos docentes em exercício no âmbito da EJA? Também é preciso questionar sobre o fato de que os professores, em seus processos formativos, conseguem relacionar as teorias estudadas nas universidades com a prática cotidiana vivenciada em sala de aula?

A este respeito, Freire (1997), ressalta os desafios da prática docente, cuja construção é permanente, não se encerrando com a conclusão da graduação, pois está em constante mutação, ou seja, um profissional de educação precisa rever seus conceitos e práticas, visto que para se ter uma atuação que incida na sociedade, deve-se aspirar o desenvolvimento de teorias e práticas, cada vez mais voltadas para vivência cotidiana de formas a produzir meios de construir o conhecimento mais próximo da realidade de seus alunos.

No que tange a realidade vivenciada dos docentes que atuam na EJA, muitos deles não têm uma formação adequada, ou mesmo, se ressentem do processo de formação continuada que deveria estar a cargo das redes. Por isso, evidenciamos ao logo de nossa pesquisa que às maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes da EJA remontam sua formação inicial, que não trata esta modalidade de ensino como algo específico, abordando-a, de forma geral, produzindo, muitas vezes, uma atuação caracterizada pela educação infantil, o que ocasiona abordagens descontextualizadas em relação ao contexto dos sujeitos da EJA.

Diante dessa realidade, observamos em alguns cursos novas formas de encerrar a formação de docentes, com abordagens específicas para esta modalidade. Todavia, em nosso diálogo com as fontes, pudemos observar, através pesquisa de campo, que esta perspectiva é bem recente, pois a maioria dos docentes observados, quando fizeram seus cursos não existia tal disciplina. Portanto, para poder se adequar os mesmos tiveram que aprender na própria vivência do dia a dia como tratar de diversos assuntos para os alunos da EJA. Segundo Ens (2006, p. 12-13):

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

Portanto, cabe ressaltar que o perfil dos professores formados ao longo de sua carreira, na academia e na prática docente, requer um acompanhamento sistemático, a longo prazo, significando e ressignificando conceitos e modos de fazer, pois: “Em termos de grupo, o perfil consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica social” (ESTRELA, 1997, p.47).

Diante dessa afirmação ser professor, portanto, significa contribuir para a formação de cidadãos, desta forma, o profissional de educação que atua na docência faz a diferença, ou seja:

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (BEHRENS, 1996, p. 64).

A partir da citação acima, podemos perceber a importância de um professor capaz de articular o saber com a própria concepção de mundo, de formas a garantir criatividade que possam contribuir para o engrandecimento da produção do conhecimento, que seja capaz de desafiar a precária formação que o mesmo possa ter tido, e ampliar seus conhecimentos a partir de uma iniciativa que deve partir do próprio, e desta forma encarar os desafios da sala de aula, principalmente, da educação de jovens e adultos, que é sem sombra de dúvida, para muitos, o maior desafio que um professor pode enfrentar ao longo de sua carreira.

Desta forma, a figura do docente da modernidade é vista como um profissional que possui uma concepção teórica bem fundamentada e, aliado a isso, uma prática pedagógica crítica e capaz de produzir discentes com uma visão política diferenciada, participativa, ativista e conhecedora da sua posição social, capaz de encarar a realidade de frente, como meios de interpretá-la produzindo por si só conhecimentos e práticas condizentes com o papel pleno de cidadania, ou seja:

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE E SHOR, 1986, p. 58).

A partir de tais consciências, levada da teoria para a prática cotidiana em sala de aula, é que podemos vivenciar de forma concreta tudo que vivemos ao longo da formação na academia, por isso, a de se revisar os currículos atuais nas Universidades para poder dá mais evidencia a prática cotidiana da EJA, na formação de professores, e desta forma evitar as distorções fundamentalistas que ainda permeia as salas de aula na educação de jovens e adultos.

Portanto, a dimensão pedagógica da formação docente deve envolver autores com diferentes teorias, bem como, deve-se considerar a prática cotidiana como parâmetro para formar novos educadores. Sobre esta questão, Gallo (1996, p. 38) afirma que a magnitude do processo de educação está no fato de ser uma área aberta que significa, que sempre podem surgir uma nova concepção filosófica de educação, como ao longo do tempo ocorreram, ou seja, a educação não se restringe à formalidade do espaço escolar.

Desta forma, Mialaret (1991, p. 96), por achar que a formação dos educadores é algo de grande importância, atenta para o fato de que não se deve conceber uma formação idêntica para todos os graduandos em licenciatura, levando-os a ser exemplares do mesmo modelo, mas dar-lhes meios de serem bons professores, a partir de suas muitas qualidades.

Desta forma, deve-se repensar os estágios supervisionados existentes no processo de formação de professores, dando espaços adequados para a EJA, permitindo que todos os formandos tenham condições de vivenciar a prática em sala de aula nesta modalidade de ensino, fato que em muitos cursos de licenciatura isto



ainda não é visto, muitos voltam o olhar dos estágios para o ensino regular e deixam a EJA em segundo plano.

Entretanto, a de se considerar que a carreira do professor não está condicionada a sua formação na academia, a formação continuada deve ser levada em consideração, e desta feita, é um meio de superar as deficiências ocorridas na graduação, bem como, aliar sua prática docente a projetos pedagógicos para aliar a teoria à prática, e desta forma se qualificar ainda mais, melhorando sua formação e conseqüentemente sua prática de ensino. Ou seja:

(...) ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço (ENS, 2006, p. 19).

A afirmação acima afirma que o professor na atualidade não é só aquele que reproduz o conhecimento adquirido na universidade mas é aquele que produz, na sua prática cotidiana, novos conceitos e se baseia neles para produzir projetos pedagógicos que visem o aprimoramento da sua atuação como docente, bem como, promover a interação dos seus conhecimentos como o senso comum dos seus alunos e desta forma, conseguir aliar a teoria estudada na academia<sup>‡</sup> com a prática cotidiana, melhorando assim sua formação e atuação em sala de aula, bem como a educação como todo.

### **3. INFANTILIZAÇÃO DO SUJEITO JOVEM E ADULTO DA EJA: UMA QUESTÃO DE MÉTODO?**

Neste tópico, trazemos o debate acerca do processo de infantilização dos sujeitos jovens e adultos que participam da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no processo de alfabetização, evidenciando diversas práticas que podem prejudicar o aprendizado dos alunos, além ser considerado um dos fatores da evasão escolar nesta modalidade de ensino.

---

<sup>‡</sup> Mesmo com estas discussões é importante ressaltar a necessidade da superação da visão cartesiana da relação teoria –prática.

A Educação de Jovens e Adultos recebe um público diversificado com diferentes faixas etárias e que, muitas vezes, não conseguiram estudar na chamada “idade certa”, proposta pelo ensino dito regular, por isso diversos problemas são evidenciados nesta modalidade de ensino e, dentre eles destacamos a abordagem dos conteúdos realizada de forma infantilizada por parte de alguns professores.

Muitos alunos relatam que deixaram de frequentar a escola no período de sua infância, devido a diversos problemas e, um deles, é o da repetência, pois quando os mesmos repetiam de série, perdiam o tempo e o ritmo da aprendizagem, se sentindo, inclusive, desconfortáveis, muitas vezes estudando com crianças menores e já estavam saindo da Educação Infantil e chegando à adolescência.

Diante desses relatos podemos evidenciar que o problema da evasão escolar do ensino regular, bem como da repetência na EJA tem se ampliado. Além disso, na atualidade muitos alunos saem do ensino regular para a EJA, ou seja, não abandonam definitivamente o estudo. Mas, segundo Oliveira e Naiff (2008), a infantilização do ensino da EJA, principalmente na alfabetização, bem como no Ensino Fundamental, primeira fase, se tornou um grande problema para os que saiam do ensino regular porque se achavam fora da idade para estudar em salas com crianças, sendo eles já adultos ou adolescentes, se deparando com uma forma de abordagem dos conteúdos infantilizadora para pessoas que se achavam fora do perfil.

Desta forma, entendemos que a linguagem utilizada na EJA, deve estar condizente com a faixa etária a qual está trabalhando, de modo a fortalecer a interação necessária para a construção do conhecimento e, com isso, dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para jovens e adultos, que já são indivíduos com realidades e vivências de mundo já adquiridos.

O próprio Paulo Freire em suas abordagens, acerca desse tema, torna evidente que a abordagem dos conteúdos no processo de alfabetização de jovens e adultos deveria ser diferenciada e produzida a partir de um arcabouço teórico voltado, especificamente, para esta modalidade de ensino, não sendo, portanto, apropriada a utilização da linguagem utilizada com as crianças do ensino regular. Desse modo, as práticas infantilizadoras na EJA é algo bastante evidente quando professores abordam determinados conteúdos de forma infantil. Um dos exemplos desta prática é a verbalização de palavras e expressões no diminutivo. Outro fator bastante evidente é a forma com que os professores se dirigem aos alunos, como se eles não fossem capazes de esboçar uma visão própria do mundo que o cercam, desconsiderando a

autonomia do aluno e, assim, prejudicando sua formação crítica, cerceando os espaços de pronunciamento do aluno, tolhendo sua criatividade, bem como sua capacidade de interagir e trazer para a sala de aula suas vivências e, com isso, melhorar o trabalho do professor.

Outra prática que devemos destacar é o envio de tarefas para a casa, uma prática bastante comum no ensino infantil, para estimular o desenvolvimento de uma rotina de estudos fora da sala de aula, e comumente utilizado na EJA de forma muitas vezes excessiva, causando desistência de muitos devido a não terem tempo para estudar em casa por já terem atividades ligadas ao trabalho, que lhes tomam o tempo o dia todo.

Diante de tais práticas que produzem abordagens fora do contexto vivenciado nas salas de aulas da EJA, alguns estudiosos dizem que a saída para diminuir esta distorção de conteúdos e abordagens na EJA e o método da andragogia, ou seja, à necessidade do saber, dos adultos, partem da necessidade de conhecer por que precisam aprender algo para disporem de conhecimento para executar determinadas atividades.

Desta forma o autoconhecimento é fundamental para que eles possam se sentirem autônomos e aptos da tomarem suas próprias decisões. Segundo a andragogia, é muito importante uma orientação para aprendizagem centrada na vida, trazendo motivação e motivos mais internos que externos para estimular o crescimento e desenvolvimento do aluno como participante da produção do seu próprio aprendizado, fortalecendo sua criatividade e percepção de mundo.

Porém, apesar deste método já existir há mais de cinquenta anos, muitos educadores da EJA ainda não deram a devida importância, deixando-o de lado e reproduzindo métodos arcaicos com base da centralização do processo de ensino e aprendizagem na figura do docente. De acordo com esta concepção (CHOTGUIS, S/D, p.1) diz que:

O modelo pedagógico, aplicado também ao aprendiz adulto, persistiu através dos tempos chegando até o século presente e foi a base da organização do nosso atual sistema educacional. Este modelo confere ao professor responsabilidade total para tomar todas as decisões a respeito do que vai ser aprendido, como será aprendido, quando será aprendido e se foi aprendido. É um modelo contrato no professor, deixando ao aprendiz somente o papel submisso de seguir as instruções do professor.

Fica evidente da citação acima que apesar de se ter novas formas de levar práticas mais condizentes com a educação de sujeitos adultos para as salas de aulas, as que a muito tempo e atualmente são mais utilizadas em sua maioria traz consigo resquícios de métodos aplicados em séculos passados, onde reinava em sala de aula a figura do “mestre” detentor do conhecimento e mero reproduzidor de seus saberes de forma fria e capaz de tomar todas as decisões.

Diante disso, professores e alunos são condicionados a viverem uma relação de distanciamento o que proporciona uma educação sem movimento, dificultando a aprendizagem de pessoas que possuem visões de mundo diferentes dos sujeitos que vivenciam a educação no período da sua infância. Pois ao desconsiderarem métodos que abordem conceitos ligados a introspeção do sujeito, e levando ao mesmo uma forma mecânica de ensinar, produz diversos obstáculos para a evolução da educação de adultos.

Com a efetivação de uma produção metodológica diferenciada do trabalho realizado com os sujeitos infantis, levando em consideração a bagagem empírica dos discentes, propondo discussões em sala de aula através de filmes, músicas, textos contextualizados a realidade dos alunos, bem com à questões políticas, sociais, econômicas e culturais, principalmente na conjuntura atual, utilizando outros recursos que colaborem para a construção do conhecimento formal, enfim fazendo uso de uma abordagem dinâmica e permitindo uma participação dos aluno e uma interação entre eles possibilitara uma maior eficiência da EJA.

Baseado nesta perspectiva a respeito do ensino da EJA, Vichessi e Diniz (2009) dizem que:

O processo de alfabetização das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) está ancorado em práticas indispensáveis de leitura e escrita que também são desenvolvidas com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso não quer dizer que o professor vá trabalhar lançando mão dos mesmos materiais e estratégias com públicos tão distintos. Não faz sentido. Esse é inclusive, um dos motivos que levam os mais velhos a fracassar e abandonar a escola.

Diante a citação acima, podemos crer que o trabalho o professor do ensino da EJA, está condicionado a traçar caminhos diferentes no trato com o ensino que se tem na educação infantil e fundamental primeira fase, da educação voltada para jovens e

adultos, sendo este um divisor de águas entre o êxito e o fracasso desta modalidade de ensino.

Portanto, deve-se encará-lo como modalidade de ensino diferenciada e que necessita de diferentes formas de ensinar e aprender e, desta forma, mudar de uma vez por todas os processos de ensino que tragam na sua constituição metodológica práticas que visem a infantilização do ensino da EJA, fator que podemos destacar como grande obstáculo para sujeitos adultos no processo de aprendizagem.

## **CONCLUSÃO**

Ao concluirmos esta pesquisa vemos que se trata aqui de mais um esboço a cerca desta discussão e que ainda temos muito a questionar e problematizar sobre este tema, visto que o mesmo não se esgota considerando as questões que podemos considerar importantes para o debate.

Mesmo assim, podemos dizer que esta discussão embora embrionária, torna-se proveitosa, pois trouxe importantes problemáticas e discussões sobre a infantilização de sujeitos alunos da EJA.

Diante disso, podemos dizer que este processo a prevalência das características do ensino infantil transplantados para o ensino de jovens e adultos, é um grande problema que deve ser discutido e repensando no ensino da EJA, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem como todo.

É evidente que se faz necessário um aprofundamento sobre a formação docente voltada para a EJA no âmbito dos cursos de Licenciatura, principalmente no Curso de Pedagogia. Além disso, se faz necessário a ampliação da produção de materiais didáticos mais condizentes com os indivíduos que estudam nesta modalidade de ensino.

Por fim, ressaltamos que a necessidade de que as pesquisas tragam à tona práticas pedagógicas cada vez mais integradas com a realidade de vida deste público, condizentes com o método da andragogia, pois o mesmo pode auxiliar muito na reorganização dos conteúdos, cuja abordagem se mostra diferenciada e mais adequada para ensino da EJA

## INFANTILIZATION OF SUBJECTS AND YONG ADULTS IN THE PROCESS OF LAERNING EDUCATION: REFLECTIONS EMERGING

### ABSTRACT

This study presents reflections on the infantilization in Youth and Adult Education, which the analysis focused on the methodology used in the process of teaching and learning. Its main objective is to highlight the difficulties of teachers and students to consolidate the foundations of the teaching and learning, on the issue of literacy methods, in order to ensure the exchange of experiences as a result of the whole teaching process with adults of AYE. Therefore, if the structure through a literature search, dialoguing with authors such as: MOURA (1999), Freire (1997), Naiff (2008), BEHRENS (1996), SHIROMA (2000), ENS (2006) among others. For this we use the interview with a source of research for dialogued with existing daily practices in the classroom and the different pedagogical theories discussing various approaches on the subject. The results conform the hypothesis initially raised in the study, highlighting the need to continue this discussion, covering also, through field research, the subjects of the EJA.

**Keywords:** 1. Adult and youth education. 2. Public School. 3. Pedagogical Practice.

### REFERÊNCIAS

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Ática, 1992.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica.** Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.

BRANDÃO, Zaia et all. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto, 1983 p. 38-69.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 01**, de 5 de julho de 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172 de 9 de setembro de 2001.

\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CHOTGUIS, José. **Andragogia: arte e ciência na aprendizagem de adultos**. Londrina: CIPAED/UFPR, S/D

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ed. Da USP: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, L. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 2007.

GALLO, S. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BIDUCO, M. Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do Educador**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Curitiba: Educ. rev. [online], 2007. Nº 29, p. 92.

MIALARET, G. **A formação de professores**. Coimbra: Almeida, 1991.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Adádia. **Quem manda na educação do Brasil?** Brasília: Idéia Editora, 2000.

NAIFF, Luciene Alves Miquez and NAIFF, Denis Gionvani Monteiro. **Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais**. Florianópolis: Psicol. Soc. [online]. 2008, vol. 20, n.3, pp. 402-407.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VICHESSI, Beatriz; DINIZ, Melissa. **Prática adequada aos adultos**. Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Editora Abril, 2009.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a educação de jovens e adultos. **Educação de jovens e adultos na empresa: “novos” e “velhos” olhares se entrecruzam** – um estudo de caso de uma empresa metal mecânica que oferece escolarização básica para os seus trabalhadores, 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.