

## A IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA DOS EDUCADORES DE EJA NO BRASIL, UM CONSTRUTO HISTÓRICO

**Daniela da Silva de Carvalho**

<sup>1</sup> Mestranda em Educação - Universidade Federal do Piauí.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8954-612X>.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0256889103702298>.  
E-mail: [danielacarvalho.academia@gmail.com](mailto:danielacarvalho.academia@gmail.com).

**Francisco das Chagas da Paz Soares**

Mestrando em Educação – Universidade Federal do Piauí.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1550-512X>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0907518218059122>  
E-mail: [franciscopazs@outlook.com](mailto:franciscopazs@outlook.com)

**Jefferson de Sales Oliveira**

Mestrando em Educação do da Universidade Federal do Piauí  
. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4342-3903>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8118275935863035>.  
Email: [jeffersonsallesthe@gmail.com](mailto:jeffersonsallesthe@gmail.com).

**Maria da Glória Carvalho Moura**

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI.  
ORCID: <http://orcid.org.0000-0002-3686-9133>.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7771877551818435>  
E-mail: [glorinha\\_m@yahoo.com.br](mailto:glorinha_m@yahoo.com.br).

### RESUMO

O trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil percorre junto com os educandos, público alvo da modalidade, caminhos de dificuldades e desafios no seu fazer. A EJA, marcada por retrocessos, rupturas e negações, acaba relegando seus educadores ao improvisado, a descontinuidade formativa e a efetividade docente, tendo em vista que seu público é sempre relegado a uma condição secundária nas políticas públicas em educação. Diante do exposto, o objetivo central do texto é refletir sobre as políticas públicas na EJA, concepções epistemológicas que norteiam a EJA e a epistemologia crítica. Faremos isso levando em consideração o contexto histórico de como se formou no Brasil a EJA e a epistemologia dos docentes que trabalham com esse alunado. Metodologicamente, o artigo tem abordagem qualitativa, trata-se de uma reflexão de cunho teórico, posto que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (CALEFFE; MOREIRA, 2006). Acreditamos que as questões expostas neste trabalho contribuem

para repensarmos as práticas docentes, políticas públicas, quais as dificuldades e desafios da Educação de Jovens e Adultos, e o que podemos fazer enquanto professores, cidadãos e pesquisadores para que essa educação possa continuar transformando a vida de pessoas.

**Palavras-chave:** EJA. Epistemologia. Identidade docente. Políticas públicas. Saberes.

### ABSTRACT

The teaching work of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil traveled along with the students, the target audience of the modality, paths of difficulties and challenges in their doing. The EJA, by setbacks, ends and denials, ending its educators to improvisation, the res of formative continuity and the marked ruptures of continuity, considering that its public is always relegated to a secondary condition public policies in education. The main objective of the text is to reflect on public policies in EJA, epistemological conceptions that guide EJA and critical epistemology. We will do this taking into account the historical context of how the EJA was formed in Brazil and the epistemology of the teachers who work. Methodologically, the article has a qualitative approach, it is a reflection of theoretical work, since it was developed from material already prepared, mainly elaborated from books and scientific articles (CALEFFE; MOREIRA, 2006). The issues raised in this work can promote education for education, policies, difficulties and challenges in the education of young people and adults, who can continue to study so that they can continue to shape people's lives.

**Keywords:** EJA. Epistemology. Teacher identity. Public policy. Knowledge.

### RESUMEN

El trabajo docente de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil recorrió junto a los estudiantes, público objetivo de la modalidad, caminos de dificultades y desafíos en su hacer. La EJA, por tropiezos, extremos y negaciones, acabando con sus educadores ante la improvisación, la res de continuidad formativa y las marcadas rupturas de continuidad, considerando que su público queda siempre relegado a una condición secundaria de las políticas públicas en educación. El texto tiene como objetivo principal reflexionar sobre las políticas públicas en la EJA, las concepciones epistemológicas que orientan a la EJA y la epistemología crítica. Lo haremos teniendo en cuenta el contexto histórico de cómo se formó la EJA en Brasil y la epistemología de los docentes que actúan. Metodológicamente, el artículo tiene un enfoque cualitativo, es un reflejo del trabajo teórico, ya que se desarrolló a partir de material ya elaborado, elaborado principalmente a partir de libros y artículos científicos (CALEFFE; MOREIRA, 2006). Los temas planteados en este trabajo pueden promover la educación para la educación, las políticas, las dificultades y los desafíos en la educación de jóvenes y adultos, que pueden seguir estudiando para que sigan marcando la vida de las personas.

**Palabras clave:** EJA. Epistemología. Identidad docente. Políticas públicas. Conocimiento.

---

## 1 INTRODUÇÃO

A escolaridade de pessoas jovens e adultas tem sua história desde o período colonial quando o objetivo era a catequese dos indígenas. Desde então, muitos avanços e recuos marcaram a história da modalidade. Somente com a aprovação da Lei 5.692/71, a EJA foi institucionalizada enquanto modalidade de ensino, tendo em sua estrutura cursos supletivos, com oferta de uma educação compensatória e de pouca qualidade, que não levava em consideração os sujeitos da ação educativa, jovens e adultos.

Destaque-se que o aligeiramento nas ações voltadas para escolarização desse público

continua presente, seja nas políticas de governo de forma transitória, na duração da aula, que em muitas escolas tem duração menor quando comparada com turmas regulares. Um outro ponto que retrata esse aligeiramento na EJA são as estratégias de certificação, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que avalia apenas as competências em áreas específicas. Essa sistemática, entre outras, faz parte de uma proposta exclusiva visando atender a uma lógica capitalista que, em muitas ocasiões, culmina com o fechamento de escolas.

É notório o histórico lugar secundarizado que a modalidade ocupa no âmbito das políticas públicas de educação básica. Apesar das lutas e conquistas empreendidas pelos movimentos sociais e sociedade civil, garantir a oferta de educação para os jovens e adultos está longe de ser prioridade na agenda política.

O presente texto tem sua gênese na disciplina Epistemologia da Prática Docente no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Piauí, e

se propõe fazer uma discussão epistemológica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas diversas nuances.

O texto, de abordagem qualitativa, trata-se de uma reflexão de cunho teórico, posto que foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (CALEFFE; MOREIRA, 2006).

Diante do exposto, o objetivo central do texto é refletir sobre as políticas públicas em EJA, concepções epistemológicas que norteiam a EJA e a epistemologia crítica.

Para isso, tomamos por base alguns autores como Freire (1996); Haddad e Di Pierro (2000); Japiassu (1979); Moura (2003), entre outros.

O texto, além dessa introdução e considerações finais, está estruturado em seções temáticas. Na primeira seção, evidencia-se como se construiu a identidade docente da EJA no Brasil, fazendo um percurso histórico das políticas públicas da modalidade no Brasil e o trabalho docente; na segunda, discorreremos sobre os saberes dos professores de EJA, fazendo alguns apontamentos epistemológicos, e por fim, faremos uma breve discussão sobre a epistemologia crítica.

## **1. A Identidade Docente da EJA no Brasil: um breve histórico**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) como modalidade da educação básica, é campo demarcado por diversas rupturas políticas, retrocessos gestores, programas provisórios, movimentos de alfabetização em massa e improvisos. Nessa perspectiva o trabalho docente perpassa por essa série de dificuldades, não formando uma identidade clara do seu perfil de educadores, relegados dessa maneira a uma condição de exclusão, tal qual seu público de educandos.

A identidade do trabalho docente da EJA é demarcada por movimentos históricos que não se distinguem tanto da realidade do histórico da educação brasileira como um todo, no entanto, como o público de educandos fora sempre deixado como

ação secundária das políticas públicas, os educadores para essa modalidade até os dias atuais sofrem com tais questões históricas, como discutiremos a seguir.

No Brasil Colônia, os Jesuítas iniciaram o processo de escolarização de indígenas dos idos de 1500 até 1759, assumiram o papel de educadores de Jovens, Adultos e Idosos, através de uma escolarização missionária e voltada para a catequese conforme pontua Haddad (2000), a prática docente jesuítica voltada para o ensino litúrgico, religioso e erudito Português, voltado para a elite local da colônia onde objetivava o encaminhamento dos filhos dos colonos ou para a ordenação religiosa, ou para a formação Universitária.

A educação para indígenas e demais grupos sociais marginalizados como mestiços, ciganos e outros degradados da metrópole portuguesa, além da catequese a preparação da mão de obra para a lavoura e os afazeres domésticos para servir às elites, passou a fazer parte do itinerário formativo docente conforme Moura (2003) pontua. Percebe-se, portanto, que a prática da docência jesuítica teve como foco inicial a catequese dos nativos e posteriormente na educação das elites, sem se preocupar dessa forma com a realidade da Colônia, se distanciando de suas questões e sem valorizar a cultura dos povos originários, voltando-se somente para a cultura europeia (MOURA, 2003, p. 26).

Após a saída dos Jesuítas, há um hiato historiográfico nas políticas da coroa portuguesa para a educação de adultos, possuindo registros claros somente no período do Império (HADDAD, 2000). Esse vácuo de uma política pública educacional, foi consequência da posição privilegiada da Ordem da Companhia de Jesus por dois séculos no Brasil, Romaelli (1985) pontua que a educação era tida nesse período como tarefa da Igreja e não do Estado, nesse contexto os Jesuítas fundaram diversos colégios na Colônia, formando uma elite religiosa que cooperou para a infraestruturação do poder das classes privilegiadas.

Como medida compensatória para o espaço deixado pelos Jesuítas, o Marquês de Pombal, interventor da Coroa nas Colônias, cria uma série de reformas educacionais, que buscam romper com a organização curricular e pedagógica jesuítica, Ribeiro (2015) pontua que nesse período a uniformidade da ação

pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro e a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas.

Pombal substituiu o *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, sistema educacional dos Jesuítas, pela *Aula Régia*<sup>2</sup>, sistema instituído a partir das inspirações iluministas da Europa, sugerindo a laicidade e a cientificidade recém incorporada como a explicação da realidade. Através dessas reformas, também é instituído o ensino público, trazendo a responsabilidade da educação para o Estado e não mais para a Igreja.

Para o trabalho docente, esse período tem importante marco, tendo em vista que fora instituído o cargo de Diretor de Estudos, que deveria acompanhar o processo de reformas país a fora, bem como foi possibilitado o ingresso de professores leigos através de concurso público. No entanto, a falta de homens preparados para essa função no ensino elementar e primário, essa situação tornou-se empecilho para as reformas de Pombal, haja vista que o concurso não atingiu a necessidade existente (RIBEIRO, 2015, pág. 423).

Muitos dos professores contratados nesse período foram Padres Seculares, sacerdotes de diversas ordens que receberam a educação jesuítica e que acabavam aplicando a sua metodologia em sua prática pedagógica, “continuando, também, a conceber o magistério como missão, vocação, abnegação, submissão” (RIBEIRO, 2015, p. 423).

Nesse processo, os adultos não alfabetizados, ou que sequer tinham tido contato com a escola, não obtiveram espaço durante a Reforma Pombalina, a educação elementar era então privilégio de poucos (MOURA, 2003, p. 27), a reforma objetivava muito mais reformas no ensino superior que no ensino primário e elementar, relegando assim a grande maioria dos adultos a sorte de raras e pontuais

---

<sup>1</sup> O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), normalmente abreviada como **Ratio Studiorum**, é a metodologia Jesuíta de ensino, sendo uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no [Colégio Romano](#), onde foram adicionadas orientações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. É considerada a primeira metodologia pedagógica e docente do Brasil.

<sup>2</sup> As **Aulas Régias** foram a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal, tinha como itinerário curricular o ensino elementar de letras e humanidades, bem como provendo classes de Gramática Latina, Grego e Retórica.

iniciativas de educação. O fato é que no Brasil, a Reforma de Pombal não implementou um sistema de educação que satisfizesse a elite e muito menos o povo (GIUBILEI, 1993, p. 28).

O período imperial no Brasil é marcado pela vinda da família real e da corte portuguesa em 1808, ao chegarem se deparam com a realidade da uma colônia desestruturada, com a maioria da população sem nunca ter tido contato com a escolarização. Diante da necessidade de ocupação dos quadros administrativos da sede provisória da Monarquia, é criada então as Universidades de ensino superior, com os cursos de Medicina, Química e Agricultura, o ensino elementar e primário continuou sendo ofertado.

A necessidade da educação de adultos no período do império só veio a ser reconhecida, a partir da primeira Constituição de 1824, impregnada pelos ideários iluministas europeus, que concebem a educação “primária para todos e gratuita para todos”, conseqüentemente para os adultos (HADDAD, 2000, p. 109).

No entanto a realidade era que não existia no país um espaço de Formação de Professores, o que ocasionou na criação da Lei do Ensino Mútuo de 1823, que permitia a abertura de escolas de ensino elementar por qualquer cidadão, que não se preocupava somente em abrir turmas para ensinar as primeiras letras, como também para preparação de docentes do ensino do método como pontua Ribeiro (2015), sendo essa a primeira iniciativa para a formação docente do país.

Para o trabalho docente da educação de adultos, somente em 1854 através da Reforma Couto Ferraz, previa a organização de classe para adultos noturnas, mas somente em seus horários de folgas ou excedentes de suas classes diurnas (MOURA, 2005, p. 29), determinando inclusive em seu Art. 17 a utilização de domingos e dias santos. Relegando assim o trabalho docente das turmas de adultos a uma condição de não pertencimento e de improviso.

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1878, Ministro e Secretário dos Negócios do Império, incluiu a educação de adultos como política pública para o projeto desenvolvimentista do país, a Reforma previa a criação de cursos noturnos de

instrução primária para adultos analfabetos livres do sexo masculino, de catorze anos e mais (MOURA, 2003).

Em 1879 houve a inclusão dos escravizados na frequência escolar pública e apesar da criação de cursos noturnos, ainda não há registros comprobatórios de negros escravizados na escola noturna em cursos profissionalizantes em escolas formais, segundo Gonçalves (2000), há registros da presença dessa população em cursos idealizados por abolicionistas, republicanos, ferrenhos críticos da igreja católica e dos defensores da instrução para todos.

Nesse contexto, Moura (2003) pontua que a identidade docente desse período é composta por professores das escolas noturnas das províncias claramente religiosa, voltada para um curto conhecimento das letras, submissa e abnegada. Em contraponto, os cursos para adultos dos professores abolicionistas, a ideia era voltada para a concepção crítica contra a escravidão e o contexto de precarização do Brasil Imperial.

O período colonial e o império, percebemos que as políticas públicas para a educação de adultos é precarizado, mesmo tendo ações de ilustres figuras da coroa participando dos processos de reformas da educação, tais ações não atingiam a real necessidade do país, chegando à condição de 82% da população brasileira em 1890 a condição de analfabeta (MOURA, 2003, p. 31).

Em 1889, o país entra então em seu período Republicano, a ufania transformadora e liberal impregna a nação, em 1891 fora aprovada a nova Constituição Federal do país, colocou sob responsabilidade a implementação do ensino primário Estados e Distrito Federal, enquanto a União se responsabilizaria pelo Ensino Secundário e o Ensino Superior. A Constituição Federal também restringiu o voto a analfabetos, fazendo com que os estados passassem a se preocupar com a oferta e as pessoas com a procura por educação (MOURA, 2003, p. 31).

Nesse período, a União pouco produziu ações com efetiva modificação no panorama educacional do país, apesar da criação de órgãos e normativas que visavam a melhoria, sua eficácia na prática e na realidade da vida das pessoas sobretudo analfabetas pouco eram beneficiadas, tendo as políticas públicas em

educação concentradas no ensino secundário e superior como pontua Moura (2003). Somente em 1920, após 30 anos de República é que houve um censo educacional da situação educacional do país, a pesquisa demonstrou que a população acima dos cinco anos de idade 72% permanecia analfabeta (HADDAD, 2000, p. 110).

A reforma Francisco Campos (1931), priorizava o ensino secundário e superior, deixando mais uma vez o ensino primário com pouca atenção, mas como os números do censo chamaram atenção da sociedade, houve uma preocupação em liberar o aluno adulto a fazer exames visando a sua certificação para inserção no mercado (MOURA, 2003). No entanto, essa condição era quase impossível para os adultos analfabetos, estudarem sozinhos, já que muitos na condição de trabalhadores e com uma sobrecarga de trabalho e falta de uma cultura escolarizada e sem o auxílio do professor essa iniciativa pouco teve adesão como aponta Giubilei (1993).

Em 1934, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, trouxe como manifesto o vultoso número de analfabetos no país, refletindo como o país iria desenvolver-se num mundo industrializado e cada vez mais alfabetizado, nas condições de cultura letrada que estava. Nessa perspectiva a segunda Constituição Federal da República, destaca um artigo inteiro para a educação, estendendo-se para a educação de adultos quem em artigo 139, pontuava que “toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros urbanos, onde trabalhassem mais de 50 pessoas o total de 10 analfabetos, seria obrigado a lhes proporcionar um ensino primário obrigatório” (TURA, 2001, p. 36). Segunda Moura (2003), esse dispositivo legal mais uma vez falha, tendo em vista que ainda permanece sob a lógica da falta de seguridade federativa, esse cenário só se modifica a partir da Constituição do Estado Novo.

Em 1940, a educação de adultos no Brasil passa a receber 25% do recém criado Fundo Nacional do Ensino Primário, junto com essa fonte de recursos a Constituição Federal do Governo Vargas de 1937, criou o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Desse período percebe-se com clareza que a escola secundária é destinada aos filhos das classes abastadas e a escola profissionalizante para as pessoas das classes menos favorecidas (MOURA, 2005, p. 37).

Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que funcionava dentro do então Ministério da Educação e Saúde, iniciativa importante porque deu início ao que Haddad (2000) pontua como uma das primeiras iniciativas de formação dos Professores e Professoras da Educação de Adultos no Brasil. Desenvolveu ao longo da de sua atuação diversos planos de ações, supletivos, distribuiu material didático pedagógico para todo país. Moura (2003), pontua que esse serviço passou a existir com o intuito de fortalecer as bases eleitorais dos e como forma de captação de recursos para a iniciativa eleitoreira.

Com o fim do Estado Novo, com o novo processo de redemocratização do país, após o fim da Ditadura Vargas, surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) essa iniciativa foi responsável pela integração de diversas iniciativas, em diversos setores sociais em prol dos jovens, adultos e idosos que desejavam dar início a sua escolarização, sua ação deixou como herança as unidades para educação de adultos em Estados e Municípios até os tempos atuais.

Essas iniciativas ajudaram a reduzir o número de analfabetos totais do país a partir dos cinco anos de idade, chegando ao percentual de 46,7% da população. Destacamos que essas últimas décadas do Estado Novo foram marcadas pela realização em 1947 do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Congresso segundo Peixoto (1994), trás um entusiasmo sobre a modalidade de educação, o que desencadeou a séries de iniciativas que deram musculatura para os movimentos de educação de adultos das décadas seguintes.

Em 1949, o Brasil passa então a integrar o circuito internacional dos debates sobre a EJA, através da realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, com a participação da Organização dos Estados Americanos – OEA, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Nesse processo surge a discussão da incorporação do homem do campo no processo de educação, visando a sua colaboração com o projeto de nação conforme pontua Romão (2011). Nesse período, Moura (2003) pontua que não existia do ponto de vista teórico-metodológico, um campo que servisse de base para o trabalho docente que atendesse às especificidades da EJA. Ao longo da Campanha,

o método mais utilizado era referenciado pelo sistema “Loubach”, um ensino por sílaba.

Em 1952, dá-se início a Campanha Nacional de Educação Rural, que trazia avanços significativos para a educação de adultos, pois trazia “concepções de educação de adultos” (MOURA, 2003) defendidas pela UNESCO, para além da alfabetização, mas também para a educação de base. Essa iniciativa, porém, sofreu sérias dificuldades de ser implementada país a fora, haja vista que não havia uma dotação orçamentária, não contava com uma recursos próprios e sobrevivia de eventuais doações voluntárias. A ufania desenvolvimentista da década de 50, trouxe para a educação o livre debate de ideias e a participação da política, a educação de adultos nesse contexto é beneficiada tendo em vista que passa ser percebida como possibilidade de abertura de novos contingentes eleitorais como pontua Paiva (1983). No entanto, a falta de apoio financeiro e de políticas em educação consistentes para a construção adequada de uma metodologia em EJA, considerando as experiências dos alunos (MOURA, 2005, p. 42), a realidade é que no fim dos anos 50 o índice de analfabetismo no país chega a 50,5%.

No ano de 1958, aconteceu o Segundo Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, contando com a Presença de Paulo Freire, vale o registro que nesse período o educador já havia iniciado suas primeiras experiências de alfabetização, bem como os Movimentos de Cultura Popular já promoviam a abertura de turmas com o intuito de alfabetizar através de uma metodologia coerente com seu tempo e desenvolvimento, bem como busca-se a integração de parte significativa da população à vida pública do país (PAIVA, 1973).

Além disso, os educadores da época discutiam sobre as técnicas das práticas docentes, rejeitando os métodos e técnicas exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando moderna técnicas de educação e grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1983, p. 210). Percebemos a partir daqui então um claro período de efervescência epistemológica da Docência em EJA, período esse que produziu metodologia e inspirou iniciativas que até a contemporaneidade.

O início da década de 60, têm-se então a ativa participação dos movimentos populares, a classe estudantil, os líderes comunitários e os intelectuais, em torno das ideias de Paulo Freire, principal referência em EJA politicamente e pedagogicamente (MOURA, 2005, pág. 43). Em 1961 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nº 4.024/61, que tinha por objetivo a formação do educando de maneira integral, vislumbrando o seu desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de sua auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania. Observa-se que essa LDB, tem profunda ligação com o período em que as concepções de educação estavam sendo discutidas, Moura (2003) pondera que a EJA nesse contexto ainda sofreu com a falta de políticas de asseguramento da democratização do acesso à escola, tendo em vista que os Estados ficaram desobrigados a ofertarem a modalidade, sendo a idade obrigatória de 7 a 14 anos. Para os adultos não escolarizados, houve um afrouxamento das regras de instituições de natureza privada que promoviam o ensino supletivo e os exames de certificação.

Para Paulo Freire e outros educadores da época, esse período representou um retrocesso, pois permanecia privilegiando a iniciativa privada, não responsabilizando os Estados na democratização do acesso à população adulta não alfabetizada, em sua maioria não possuindo condições no acesso ao ensino privado. Em 1963, o então presidente João Goulart extinguiu os movimentos de alfabetização do Brasil, transferindo à responsabilidade por esse processo às unidades da Federação (ROMÃO, 1999, p.16).

No ano de 1964, após desgaste da política populista dos últimos governos, o ambiente democrático foi rompido através do Golpe Militar, que de forma brusca atacou diretamente todos as iniciativas de movimento e cultura popular (ROMÃO, 1999, p. 17), extinguiu a Comissão de Cultura Popular, tendo em vista que esses movimentos além de alfabetizarem, também buscavam conscientizar seus participantes, o que para aparecia como algo ameaçados aos grupos direitistas como pontua Paiva (1983).

Como maneira da sufocamento de todo o movimento de cultura popular e seus ideais progressistas, o governo militar atendendo também os interesses do

capitalismo norte americano, passa a adotar uma série de diversas ações, sendo o Nordeste um dos principais

focos dessa intervenção (MOURA, 2005, p. 48), passando o analfabetismo a ser tratado como peso para a sociedade, um mau a ser combatido.

A principal iniciativa dessa época foi a instituição através da Lei Nº 5.379 do Movimento de Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como atendimento prioritário a faixa etária de 15 a 35 anos de conforme pontua Curry (2000), essa iniciativa visava a erradicação do analfabetismo do país. Com esse movimento o Governo de Exceção, buscava também atenuar as pressões dos setores populares e acadêmicos, bem como atender a escolarização dos adultos, ao tempo que pretendia qualificar mão-de-obra para o anunciado novo ciclo de desenvolvimento do país. Ao longo dos anos, tanto o MOBRAL, como os Programas posteriores da alfabetização de adultos, foram ganhando a tônica do enrijecimento do período militar, fugindo em determinados momentos do seu objetivo inicial, sendo marcado por improvisos e rupturas (HADDAD, 2000). Um interessante aspecto desse contexto como aponta Moura (2003), é que as metodologias utilizadas na práxis docente reuniam conteúdos do antigo primário, mesclados com as metodologias de Paulo Freire, sendo o principal aspecto excluído que é a ação crítica e reflexiva da realidade, o próprio educador afirmava que o MOBRAL e outras iniciativas de alfabetização de adultos era uma tentativa de sobreposição do seu método e da sua teoria crítica de pensamento.

Portanto, é notório que apesar do período de chumbo, a prática docente dos educadores de adultos, permanecia a resistir e a reexistir com a preocupação de levar aos educandos metodologias elaboradas a partir de suas necessidades e especificidades, além de utilizar das diversas “camadas” metodológicas destinadas a esse público como forma de garantir o acesso à educação a Jovens, Adultos e Idosos, visando o não retrocesso.

Na década de 70 e início dos anos 80 foram criados os cursos modulados e tele-educativos, que são utilizados até os dias atuais, o Ensino Supletivo nesse período ganha força e passa por todo um processo de operacionalização através da LDB nº 5692/71, que orientava sobre a frequência e os objetivos para a educação de

adultos. Sendo seu principal objetivo além da alfabetização, e da certificação a preparação para o mercado de trabalho.

O período de redemocratização que teve início em 1985, onde reuniram-se os mais diversos setores da sociedade civil, como sindicatos, associações, movimentos populares, sindicatos e outras organizações, ajudaram a construir a nova Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã por ter sido construída de forma democrática. A educação ficou reconhecida como direito constitucional no corpo da Lei, mas como Haddad (2000) aponta, apesar de estar nos textos legislativos a educação de adultos nesse período não teve políticas públicas que efetivassem esse direito.

A Nova República surgia sob a égide de um novo tempo para o país, e assim a estrutura educacional do Regime Militar deveria ser retirada, para a educação de adultos os processos de reformas iniciou-se com a destituição do MOBRAL, que fora transformado em Fundação Educar, que manteve a responsabilidade sobre si de articular ações e propostas pedagógicas voltadas para a EJA, bem como a normatizar o ensino Supletivo. No entanto o trabalho da Fundação permaneceu o mesmo, que foi o de continuar o trabalho do MOBRAL (HADDAD, 2000, p. 120).

O ano de 1990, foi marcado pela realização da Conferência Internacional de Alfabetização, evento esse que criou muitas expectativas para os movimentos de EJA do Brasil, no entanto quando Fernando Collor de Melo assumiu o Governo do país, sob a justificativa de “enxugar a máquina”, a Fundação Educar foi extinta, o que pegou as Unidades Federativas de surpresa, porque passaram arcar com todo o custeio do desenvolvimento de políticas (MOURA, 2000). Após críticas a esse movimento o Governo reuniu as entidades para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização e Cidadania – PNAC.

Nos anos vindouros, a educação de jovens e adultos passa a obter mais espaço nas legislações e políticas públicas em educação no Brasil. Iniciando pelo Plano Nacional de Educação de 1993 que após a provocação da Organização das Nações Unidas-ONU, em contribuir com a diminuição dos índices de analfabetismo no mundo, abriu espaço para a educação de adultos fosse considerada em metas e estratégias

no Plano Decenal, que previa através de progressão atender 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens em condição de baixa escolarização (HADDAD 2000).

A LDB da Nova República nº 9.394/96, encabeçada pelo senador Darcy Ribeiro, destacamos que o político no ano de 1990 no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo GETA- Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização, grupo articulado pelo recém chegado do exílio Paulo Freire, afirmou na presença do ilustre educador a seguinte frase “deixem os nossos velhinhos morrerem em paz” (HADDAD, 2007, p. 111).

O projeto da LDB vinha por oito anos sendo o objeto de discussões e impasses, a seção da educação básica criou a nomenclatura como hoje conhecemos Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como a organizou como modalidade de ensino, passou a artigos que Moura (2003), pondera como pouco inovadores e com poucas ações na prática para a efetivação das políticas para público, a única inovação diferenciada das demais legislações foi a redução da idade para realização do supletivo, ficando 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Os anos finais da década de 90 a EJA foi por vezes associada às iniciativas voltadas para a erradicação da pobreza e das iniciativas de reforma agrária, tendo as poucas ações voltadas para o público voltadas para esse contexto, como o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, que reunia os princípios da metodologia de Paulo Freire e os princípios do Programa desenvolvido pelo educador na cidade de São Paulo o MOVA, a ação foi alargada para estados e municípios, mas ainda teve complicações em sua execução pois não houve seguridade financeira para sua implementação (HADDAD, 2000).

Outra importante iniciativa para a Educação de Jovens e Adultos nesse período, sobretudo para a população do Campo, foi a ação articulada pelos Conselhos dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, Movimento Sem Terra – MST, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Iniciado em 1998, o PRONERA atendeu as populações do campo na condição de assentados, Haddad

(2000) pontua que esse Programa teve certo sucesso porque dispunha de disponibilidade financeira, bem como formação para os monitores de educação, que desenvolviam suas atividades a partir das especificidades e dos saberes dos educandos.

Ainda na seara das políticas públicas para a EJA, é oportuno recuperar alguns aspectos da educação do campo, política essa que se fortaleceu a partir da luta dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Entre outros Programas acerca da valorização da educação do campo, daremos ênfase ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por constituir-se em uma política educacional pautada na redução do analfabetismo de jovens e adultos no campo (PERNA; PEREIRA; PEREIRA, 2016).

Criado através do Decreto de nº 7.352, de 2010, na gestão do ex-presidente Lula, o PRONERA contribuiu para o fortalecimento da educação no espaço rural, ao estabelecer referências sobre a política de educação do campo tornando a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado (HAJE, 2014). Assim, o PRONERA foi concebido por meio de uma busca coletiva e iniciou sua atuação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada aos assentados, alargando posteriormente sua atuação através de cursos técnicos e de nível superior, entre eles o curso de magistério para professores do campo, e curso de Pedagogia, para assentados (PERNA; PEREIRA; PEREIRA, 2016).

Neste sentido, a atuação do PRONERA visava garantir a população ser educada no campo, abrir novos horizontes para os jovens e adultos em relação a vida urbana, além de incentivar a produção de conhecimento.

No entanto, convém esclarecer que, no atual governo houve a reestruturação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o desmonte da Coordenação responsável pela educação no campo, o que inviabilizou a continuação do PRONERA. Portanto, o Programa não conseguiu se firmar como uma política de Estado, seja pelo cunho conservador do atual governo que desvaloriza a educação pública, seja pelo predomínio da ideologia neoliberal, marca forte do governo em vigor,

que não reconhece e desvaloriza a educação do campo, modalidade que segue sempre em segundo plano.

Neste contexto de ataques e retrocessos à educação do campo, com retirada de direitos dos jovens e adultos trabalhadores, o momento é de bradar por uma formação política dos sujeitos do campo para além da elevação de escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, e posicionarem-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social. (HAJE,2014). Enquanto Política Social, a EJA apresenta a possibilidade de proporcionar aos discentes a ampliação da escolaridade e a consequente melhoria das condições de trabalho e qualidade de vida colaborando para o processo de igualdade social. Contudo, como tal política permaneceu sendo influenciada pelos interesses do capital, a EJA continuou sendo usada como instrumento de manutenção do *status quo*.

Fazendo uma análise da modalidade nos anos 2000, Fávero (2009) afirma que a modalidade ganhou novas perspectivas com a aprovação do Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e como a Resolução nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos normatizando-a em âmbito nacional. Esse documento estabelece diretrizes à oferta da EJA de cunho obrigatório no que tange às questões de estrutura e duração de cursos, currículo, formação de professores, entre outros. Cabe ressaltar que a oferta da modalidade também ainda está sujeita às Resoluções CNE nº 2, de 7 de abril de 1998, nº 03, de 26 de junho de 1998, e nº 04, de 8 de dezembro de 1999, no que tange ao ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, respectivamente.

A compreensão de que as políticas educacionais tiveram avanços, sobretudo às diretrizes referentes à EJA, com a promulgação da Constituição de 1988, é para Amorim (2018), uma crença à medida que a “universalidade de direitos no Estado burguês é sempre uma questão meramente formal” (AMORIM, 2018, p. 149). Ou seja o avanço na legislação não implica necessariamente na implementação da política, o

que requer uma análise nos aspectos de implementação em prol da efetivação do direito à educação da EJA.

Isto pode ser observado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE (2001-2011), pois mesmo tendo reafirmado direitos, teve a previsão de recursos financeiros vetados para o alcance de suas metas, impossibilitando o atendimento das reivindicações dos trabalhadores por meio das organizações sindicais, grupos estudantis e movimentos sociais. (RODRIGUES, *et al*, 2016). Ademais, mesmo com a inserção da EJA nas políticas de fundos com o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 em 2007, no qual se criou grandes expectativas para o aumento de matrículas na modalidade, estudos como Carvalho (2014), Castro (2020), Rodrigues e Moura (2014), Ventura (2016), demonstram que houve uma diminuição das matrículas em EJA no Brasil nos últimos anos.

Em 2008, a Câmara da Educação Básica, realizou um reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e uma adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Definiu, ainda, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução nº 3 de junho de 2010, particularmente no que se refere à questão da idade mínima para o ingresso na modalidade, da certificação dos exames e ao disciplinamento e orientação para os cursos de EJA desenvolvidos através da Educação a Distância. Para Costa e Machado (2017), a preocupação em elaborar tal diretriz é resultado da conjuntura sobre debate do direito à educação.

Nesse mesmo cenário foi aprovado o Plano Nacional de Educação, através da lei nº 13.005/2014 – novo PNE – com vigência até 2024. No Plano, as metas 8, 9 e 10 tratam sobre a modalidade. A meta 8, objetiva reduzir as desigualdades, ampliar para, no mínimo, 12 anos a escolaridade da população (pobres, negros, população residente em áreas rurais, etc.), restrita aos jovens e adultos entre a faixa etária de 18 a 20 anos, concedido apenas àqueles que compõem o grupo etário que melhor representa a força de trabalho no País, o que configura a limitação da extensão desse direito (CASTRO, 2020) reafirmando negação de direito à educação para todos

aqueles, sem distinção, que não puderam completar seu processo de escolarização por fatores diversos.

Embora a meta 9, cujo objetivo é elevar a taxa de alfabetização para 95,3% tenha sido alcançada (93,4%) em 2019, são inúmeras as desigualdades regionais e sociais que permanecem de forma significativa. Bem distante de ser alcançada está a meta 10, que tem por finalidade, garantir que no mínimo 25% da oferta de EJA do ensino fundamental e médio seja integrada à educação profissional, uma vez que apenas 0,6% e 3,1% das matrículas de EJA no ensino fundamental e médio, respectivamente, estavam no âmbito da educação profissional.

Neste sentido, observamos que os demarcadores legais e assegurativos do acesso à EJA, não necessariamente representam a inclusão e a permanência com qualidade e justiça social para seus educandos, fazendo com que os Fóruns, Movimentos e Coletivos Sociais e Acadêmicos permaneçam em constante observação das múltiplas políticas neoliberais e precarizadas na contemporaneidade como veremos a seguir.

No ano de 2016, foi um demarcador histórico desses processos de desmonte, quando se viu o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff, um período de austeridade política e fim dos espaços democráticos de direito. Para a educação, em especial, a retirada dos movimentos sociais das representações do Fórum Nacional de Educação - FNE e do Conselho Nacional de Educação - CNE, demonstraram o distanciamento que se queria entre Governo e Movimentos Sociais.

Nessa tônica de esvaziamento de diálogos dos espaços democráticos, os Governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019, atualmente), a Educação de Jovens e Adultos, foi perdendo espaço na política educacional nacional, mesmo tendo em seu Plano Nacional de Educação três metas com temáticas voltadas para a erradicação do analfabetismo e elevação da escolaridade da população adulta integrada à educação profissional.

Como materialização do desmonte, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 2016, que congelou os investimentos públicos em educação, saúde e assistência social por 20 anos, estabelecendo um teto de gastos a partir da

inflação do ano anterior, onde destacamos a inviabilização da implementação do Plano Nacional de Educação a partir desse movimento.

Para a EJA, o fechamento no ano de 2019 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão pelo Ministério da Educação SECADI – MEC, representou um movimento de parte do movimento sistêmico autoritário e com características fascistas. Lembrando que a Gestão Presidencial do país, foi eleita sob a pauta conservadora, da tradicional família e armamentista. A SECADI – MEC, foi criada no ano de 2005, nesse período articulou junto aos movimentos sociais como os Fóruns de EJA do Brasil, Secretarias de Educação e outras frentes de mobilização pelo direito à educação, um avanço nas políticas assistivas à EJA, o que culminou nas metas 08, 09 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE). As Diretrizes Operacionais Nº 01 aprovadas em 28 de maio 2021 pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, têm sido objeto de discussão dos movimentos dos Fóruns de EJA do Brasil, comunidade científica e demais movimentos sociais, devido seus dispositivos de desmonte e retrocesso principalmente no que diz respeito ao direito da pessoa Jovem, Adulta e Idosa ter acesso à educação.

A normativa do CNE, em seu contexto faz um alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e ao Plano Nacional de Alfabetização - PNA, tal processo de alinhar é um contexto de violência à modalidade. Como pondera a professora Analise Silva (2020)<sup>3</sup> de que “[A base] está sendo construída para os pobres deste país e não com os pobres deste país”.

Após a breve observação desses movimentos políticos e sociais, nos situamos dentro do contexto desses processos de reforma educacional recorrente dos anos de 90 à segunda década do século XXI, e principalmente do estabelecimento de

---

<sup>3</sup> Fala de Analise da Silva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membra titular do Fórum Nacional de Educação e representante do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA). Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1601-2016-06-09-21-28-42>. Acesso em abril de 2021.

mecanismos legais como reverberadores do ideário de educação pública em cada período. No ínterim de 1990 a 2021, as legislações educacionais passaram de um discurso mais economicista, para uma concepção mais humanitária, na política educacional como destaca SHIROMA et al (2005, pág. 02), segundo a autora as crescentes discussões em torno da temática justiça, equidade, coesão social, empoderamento, oportunidade e segurança. A Educação de Jovens e Adultos nesse contexto afirmativo e de disputas, ganha força através de seus movimentos sociais como Fóruns de EJA e da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, espaço que existia dentro da SECADI-MEC.

Esses coletivos trouxeram para o centro da discussão das políticas em EJA quilombolas, indígenas, populações do campo, das periferias e outros segmentos e comunidades tradicionais como destaca Costa e Machado (2017, p. 141). Esses grupos trouxeram contribuições para uma nova significação da modalidade como Miguel Arroyo (1998) reflete, a visão universal de que a educação representa “não apenas no sentido de para todos, mas de dor conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano” Arroyo (1998, ARROYO, 1998 p.155).

Neste sentido, observar como o espaço esvaziado por esses grupos no eixo central das pautas de EJA Brasil provocam o desmonte institucionalizado no direito ao acesso, a permanência e a qualidade. Observa-se como materialização desse afastamento o retorno de uma EJA supletiva como a abertura dos 50% da modalidade à distância, voltada tão somente para a certificação em massa como preconiza o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Outra questão notada nas Diretrizes Operacionais da EJA- 2021, diz respeito à concepção de educação compensatória para a modalidade na Base Comum Curricular – BNCC e no Plano Nacional de Alfabetização – PNA. Seguindo à compreensão de tempo perdido, abandono e de retorno, tratando de maneira “genérica” e sem grandes aprofundamentos, as possibilidades de aprendizagens do público da modalidade, apontando breves sugestões aos educadores que considerem os conhecimentos prévios dos educandos.

Não considerando os dados levantados por pesquisadores da modalidade que discutem sobre o novo público jovem da EJA, que tem ganhado cada vez mais espaço na sala de aula da modalidade como já apontava Haddad (2015), educandos esses frutos das políticas de correção de fluxo para diminuição da distorção idade-série em salas de aula do ensino básico regular.

Portanto, além da do clássico público da EJA, apontado pela BNCC e PNA, de analfabetos e pessoas adultas que não estão na escola, a modalidade na contemporaneidade possui jovens, que já estão na escola e vêm passando por processos de exclusão interna e que também são sujeitos do direito à aprendizagem. Promovendo assim um processo que Pierre Bourdieu (2001), conceitua em seu ensaio “Os Excluídos do Interior” como um movimento produzido pelas hegemônias de poder para colocar os alunos de classes inferiores em condições de subalternidade.

Além do mais, as metodologias, técnicas e a concepção de currículo estabelecidas pelas Diretrizes, não dialogam com os saberes tradicionais, saber esse compreendido como elemento fundamental como a construção de uma prática libertadora como Paulo Freire (1967) destaca. A carta aberta do Grupo de Trabalho Nº 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, manifesta o marcante retrocesso demonstrado pelas Diretrizes da EJA de 2021. Pois, além de retornar à concepção apostilada da modalidade, autorizando sua oferta com 50% de maneira à distância e apostilada, também condiciona a metodologia de alfabetização ao método fônico, não considerando outras abordagens principalmente que dialoguem com os tempos de aprendizagens do aluno adulto. A carta aberta do GT 18 da Anped, denuncia que a organização curricular da EJA não é respeitada dentro do contexto da BNCC, fazendo breves e desarticuladas menções à modalidade, o que entendemos como um processo de projeto desarticulador contra a modalidade, que como veremos a seguir, os números demonstrando esta desestruturação que reflete diretamente na evasão e no número de matrículas.

## 2. Os saberes dos professores de EJA: apontamentos epistemológicos

A discussão que até aqui vem se desenhando sobre o contexto histórico-epistemológico e pela discussão sobre as políticas públicas voltadas para EJA, nos

dão subsídios para aprofundar a reflexão de como se dar a produção do conhecimento pedagógico dos educadores dessa modalidade de ensino, uma vez que poucas Instituições de Ensino Superior no país oferecem formação inicial nessa modalidade de ensino.

A palavra epistemologia é composta pelos termos gregos: episteme que significa ciência, conhecimento, e logos que corresponde a discurso, estudo, teoria. Como salienta Japiassu (1979, p.11), corresponde a “discurso (logos) sobre a ciência (episteme)”. Assim, a dimensão epistemológica ocupa-se de abordar, discutir e analisar os diversos aspectos inerentes ao conhecimento, com a atribuição de “[...] estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos” (JAPIASSU, 1979, p.38).

Posto isso, nossa discussão pauta-se pelas seguintes indagações: quais conhecimentos dão sustentação para uma ação educativa em EJA? Como os professores constroem os saberes para trabalhar nessa modalidade de ensino?

A reflexão sobre esses pontos busca fundamento teórico em Tardif. Para este autor (2002, p.25), a epistemologia da prática docente é o estudo [...] “do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Maurice Tardif (2002) desvenda a natureza dos saberes docentes ao categorizar os saberes dos professores em quatro tipos: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Apresentada essa tipologia, é válido ressaltar que Tardif (2002) dar destaque aos saberes adquiridos na experiência que,

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p. 54)

Neste sentido, há uma valorização dos saberes adquiridos na

experiência, seja ela individual ou coletiva, em detrimento dos demais, justamente porque os demais saberes não podem ser produzidos e controlados pelo professor.

No campo da EJA, contexto em que a muitos dos professores não tiveram um formação inicial para ali atuar, os saberes oriundos da experiência tornam-se ainda mais valorizados. Assim, o professor é desafiado desenvolver a sua prática docente com base nos saberes que acumulou historicamente e que são reelaborados confronto com a prática.

Sobre os saberes docentes necessários para a prática pedagógica, Pimenta e Ghedin (2012) destacam que “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido de teorias da educação” (p.28). Assim, aduz-se que a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vistas para uma tomada de decisão dentro da sala de aula. Desde modo, a interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

A essa pluralidade de saberes apontada por Tardif (2002), podemos acrescentar o saber tecnológico. Com o advento da Pandemia do COVID-19 e a suspensão do ensino presencial em todo país, vários dispositivos tecnológicos foram surgindo, e fez-se necessário o professor do dia para noite elaborar esse saber. O contexto da cibercultura coloca aos professores a necessidade do saber tecnológico, de como este é construído a partir da apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica (ARAÚJO, 2020).

Neste sentido, os conhecimentos que dão sustentação à prática educativa em EJA emergem na confluência entre várias fontes de saberes “[...] oriundos da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos, dos lugares de formação, entre outros contextos de aquisição do conhecimento” (ARAÚJO, 2020). Segundo Pimenta e Gauthier (2012) o não reconhecimento da docência como uma profissão dotada de características e saberes específicos, fez com que a consciência ingênua do senso comum acreditasse que para ensinar basta conhecer o conteúdo. Como esses pressupostos poderiam ser aplicadas a qualquer outra profissão e nenhuma delas consegue abranger a complexidade que envolve a ação de um professor.

Para que a educação desenvolva no aluno o papel de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo, são necessários docentes que possuam segurança para desenvolver a educação libertadora, capazes de criar situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos a produção do conhecimento (SERAFIM; TAVARES; SANTOS, 2021).

### 3. A contribuição da epistemologia crítica para a EJA

Por fim, consideramos necessário discutir a compreensão crítica de Paulo Freire sobre educação, como um educador que buscava educar às massas buscando desenvolver uma consciência política e abrindo caminhos para a produção do conhecimento.

Para Faria (2015), a epistemologia crítica é o estudo científico e conhecimento que têm por fundamento o saber científico, técnico, cultural e filosófico de um conjunto autônomo e crítico de ações e saberes conscientes baseados na mediação entre o sujeito e o objeto. Nesta perspectiva, esta acepção converge com o pensamento de Paulo Freire, quando em sua Obra *Pedagogia da Autonomia* nos ensina que a “curiosidade ingênua deve alcançar uma curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.32). Assim, a leitura da obra freiriana nos ensina que é necessária uma prática educativa que estimule a curiosidade epistemológica, abrindo espaço para a produção do conhecimento, o que não significa romper com a curiosidade ingênua, pois esta não deixa de ser curiosidade.

Ainda para o autor (1996), há um processo de superação da consciência ingênua, a qual mediada pela teoria e pela criticidade, vai se tornando mais rigorosa e alcançando o estágio da curiosidade epistemológica. Concatenado a essa ideia, tem-se que a consciência ingênua, associada aos saberes acumulados historicamente, não deve ser deixada de lado, pois o professor deve respeitar os saberes do educando da EJA, devendo haver uma transposição para uma consciência crítica, movendo-se pela busca para se compreender as origens do conhecimento. Assim, quando ocorre essa superação da condição de ingenuidade e passa-se para

um estágio de criticidade, mediado pelo rigor metodológico, aquela torna-se epistemológica (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, o processo de apropriação do conhecimento tem início com a leitura de mundo, para o qual é imprescindível a curiosidade, que deve estar “[...] em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p.8).

Os escritos de Freire apresentam uma análise crítica acerca do conhecimento. Daí, tratarmos suas reflexões e elaborações acerca do conhecimento como um movimento na qual estar subjacente dois momentos “[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28). A epistemologia na perspectiva freiriana consiste no pensar sobre o próprio processo de conhecer.

Para Faria (2015), a epistemologia crítica tem como objeto o mundo material e a contradição histórica e social em movimento de ir e vir, que historicamente provoca mudanças decorrentes das contradições surgidas a partir do processo de produção social. Neste sentido, a contribuição da epistemologia freiriana para a EJA, se traduz pela possibilidade de produção de conhecimento a partir da contextualização dos conteúdos com a prática de vida dos educandos, a interdisciplinaridade dos conteúdos que podem ser trabalhados em equipe de professores primando pela organização e processos colaborativos.

#### 4. Considerações Finais

Concluimos, portanto, observando que a Identidade Docente da EJA é formada por rupturas, descompassos, mas sobretudo de resistências, é cada vez maior o número de pesquisadores e militantes do campo, o que mostra a sensibilidade com a causa que é o número de excluídos do processo educacional. Jovens, Adultos e Idosos que necessitam de uma séria política de inclusão e inserção no processo educacional.

Entende-se que os saberes mobilizados pelos professores de EJA contribuem para o processo de construção da identidade docente, pois são os conhecimentos que fundamentam o trabalho do professor e se relacionam diretamente com a sua

experiência e a sua identidade e, por isso, esses conhecimentos devem ser reconhecidos

Por fim, a análise do conceito de epistemologia crítica permitiu o entendimento de que a produção de um novo conhecimento seja precedida pela apreensão do conhecimento já existente. Assim, a produção do conhecimento se dá em um movimento dialético, em que sujeito e objeto são vistos como indissociáveis.

## 5. REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. T. M. de. **Tessituras dos saberes docentes**: a epistemologia da Complexidade na construção do saber tecnológico pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2020. 312 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020.

BOURDIEU, P. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

CASTRO, F. S. **A educação de jovens e adultos em Teresina (PI) : contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta**. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2017 (Coleção Docência em Formação; Educação de Jovens e Adultos).

FARIA, J.H de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais gestão humana e Social. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*. 16(5), 15-40. Set-out, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n5p15-40>. Acesso em: 05/02/2022.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n.14, 2000, pp. 108-130.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, V.P., (1973). **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola.

PERNA, I. do S. S; PEREIRA, J. R; PEREIRA, R. da C. Movimentos Sociais e Educação do Campo no cenário nacional: das lutas às políticas públicas. **Margens:**

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. SERAFIM, G. S;

TAVARES; A.M.B.N, SANTOS, F.A.A. Epistemologia da prática profissional docente: um estudo acerca dos saberes docentes. **Revista Epistemologia e Práxis**

**Educativa, Teresina-PI**. n. 03, v. 04 | maio/agost. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIBEIRO, M. de P. **História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico**. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. ISSN: 1984-6150.

Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/temporalidades>. Acesso 04 de janeiro de 2022.

RODRIGUES, F. das C. A.; MOURA, M. da G. C. **Financiamento da modalidade no contexto do Fundeb: onde avançamos?** In: MOURA, Maria da Glória Carvalho; CARVALHÊDO, Josânia Lima Portela; LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos (orgs.). **Contributos da Ufpi para a Educação de Jovens e Adultos: história, política e financiamento**. Teresina: Edufpi, 2014, p.149- 163.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs). **Paulo Freire e a Educação de Adultos: Teoria e práticas**. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.