

# EJA: Uma Educação Para Humanização

Letícia de Campos Lauretti da Silva  
Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira  
Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza

**Como citar:** SILVA, Letícia de Campos Lauretti da; OLIVEIRA, Shirlei Calógero de Araújo de; SOUZA, Renata de Fátima Fazolin Ferres de. EJA: uma educação para humanização. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 253-274. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p253-274>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# **EJA: uma educação para humanização**

*Letícia de Campos Lauretti da Silva<sup>1</sup>*

*Shirlei Calógero de Araújo de Oliveira<sup>2</sup>*

*Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza<sup>3</sup>*

---

## **Introdução**

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre  
(FREIRE, 2005, p. 68).

Como seres históricos, aprendemos desde que nascemos a partir de relações sociais vividas no seio da família e de outros ambientes sociais, como a escola, por exemplo. Nesse processo de

---

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Professora coordenadora no Sistema Municipal de Ensino de Marília.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Professora coordenadora no Sistema Municipal de Ensino de Marília.

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Marília. Diretora de Escola no Sistema Municipal de Ensino de Marília.

formação humana, também produzimos cultura e desenvolvemos nossa inteligência e personalidade.

Neste estudo, perspectivamos estabelecer um diálogo entre os princípios da Teoria Histórico-Cultural e a filosofia de educação que emana do pensamento de Paulo Freire, um dos precursores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Como se sabe, Paulo Freire sempre defendeu o diálogo com os educandos da EJA, geralmente pessoas muito simples, não só como método, mas como um modo de democratizar a educação, propondo uma relação dialógica, no constructo de um processo de alfabetização marcadamente dialético.

Nossa intenção de assim refletir sobre a EJA foi viabilizada mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica, com a perspectiva de discutir sistematicamente a questão do valor dos conhecimentos já apropriados por cada jovem ou adulto no processo de novas aprendizagens no seio da EJA. E também por alguns procedimentos de análise documental face à compreensão da EJA como instância da educação básica tal como preconizada na legislação sobre a educação brasileira.

O material selecionado pela pesquisa bibliográfica favorece reflexões sobre aspectos vitais na EJA, tal como considerar, para esse nível da educação escolar, aquilo que os jovens e adultos trazem da sua educação não escolar. Especialmente, aqueles conceitos e aprendizagens já adquiridos por meio das relações estabelecidas no decorrer de suas vidas, utilizando-as como motivos para aprender novas habilidades, avançando assim nos conhecimentos e no desenvolvimento das máximas capacidades humanas por meio da educação escolar. Concernente a esse assunto, para Vygotsky (2008,

p. 103), aprendizagem é: “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

No percurso da realização da pesquisa documental, tomamos por base os seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), o Parecer CEB/CNE n. 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017).

Em consonância com os pressupostos teóricos, tais documentos fomentam a reflexão sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e em qual momento foi negado a estes o direito que está assegurado na Constituição Federal (1988), em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Tal direito, de caráter público e subjetivo, a significar que é direito de todos e obrigação do Estado a sua oferta, também está expresso na LDBEN (1996) em seu art. 1º ao garantir que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Com essa compreensão, as considerações seguintes trazem aspectos dessa revisão e análise da literatura, afirmando o valor dos conhecimentos já apropriados pelos alunos da EJA como ponto de

partida para novas vivências e aprendizagens no contexto da educação escolar.

### **Reflexões sobre educação humanizadora: implicações da teoria histórico-cultural para os processos de EJA**

Neste texto, a perspectiva é tecer articulações entre EJA e humanização, mediante aproximações entre princípios da Teoria Histórico-Cultural e pressupostos elaborados por Freire (1967, 1996, 2005). Conforme Vargas e Gomes (2013), essa aproximação se expressa por meio pela consideração do sujeito como historicamente constituído, como agente de seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2008), o sujeito é ativo e interativo, pois constrói conhecimento e constitui-se por meio das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que seus conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

Já Freire (2007, 2008) compreende o ser humano como um ser histórico, social, inconcluso, capaz de ter não apenas sua atividade, mas a si mesmo como objeto de consciência. Na condição de estar sendo, o ser humano compara, valoriza, intervém, escolhe, decide, fazendo-se ser ético. (VARGAS; GOMES; 2013, p. 451)

É, portanto, no contexto de uma conjuntura definida por marcantes situações de desigualdade, em especial, de diferenças sociais, econômicas e de acesso aos bens culturais, que se firmam os

fenômenos de analfabetismo absoluto e de baixa escolarização de amplo segmento da população brasileira.

Em sociedades assim constituídas, é o uso da palavra, escrita ou falada, produto da atividade humana coletiva, uma capacidade necessária a se desenvolver, não apenas para possibilitar o diálogo e a pluralidade de vozes, mas principalmente para a dignificação da pessoa, para a apropriação de signos culturais, valorizando as histórias de vida e a identidade sociocultural, de forma a consolidar o processo de humanização. Sob esse ponto de vista, não é exagero afirmar que é pela educação que o homem se faz humano, ao menos no sentido de busca de racionalidade como elemento de distinção de outros animais. O momento da sociedade brasileira exige isso, mais do que nunca. Sem a capacidade de ler e escrever não há que se falar, também, em liberdade de expressão ou em democracia como valor universal.

Esses pressupostos se revelam presentes no contexto das políticas para a EJA, podendo-se compreendê-los como constituintes do espírito da legislação brasileira, a partir de documentos tais como a LDBEN (BRASIL, 1996) e o Parecer n. 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). No entanto, na prática, a consolidação dessas políticas não se efetiva, observando-se fechamentos de classes e vagas na EJA, reforçando a desigualdade, pela supressão de direitos teoricamente reconhecidos.

A EJA é respaldada por meio do art. 37 da LDBEN (BRASIL, 1996), segundo a qual “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, devendo ser promovida de forma gratuita, considerando uma educação que atenda às características dos alunos, assim como seus interesses, como

vivem e trabalham. Em acréscimo, essa educação tem por finalidade propiciar o acesso e a permanência daqueles que trabalham no seio da escola, por meio de ações que a garantam seus direitos sociais e seu desenvolvimento humano.

O Parecer 11/2000, do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, via Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, CEB/CNE, analisa as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), esclarecendo que:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania (BRASIL, 2000, p. 9-10)

Para além, o Parecer contribui para a defesa e a promessa de uma educação para todos e que, pelas relações estabelecidas pelos alunos, os mesmos ampliem seus conhecimentos para o trabalho e a cultura.

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura (BRASIL, 2000, p. 10).

Quanto à humanização, segundo Mello (2004), considerar o ser humano como um ser histórico-cultural e em construção envolve

a compreensão de que, por meio das relações estabelecidas com os outros e com a cultura historicamente acumulada, cada pessoa constitui-se humanamente e desenvolve novas habilidades, capacidades e aptidões necessárias para viver de acordo com o momento histórico.

Trazendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a reflexão, criada para ser referência para elaboração dos currículos escolares, ela determina quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver enquanto estiverem na educação básica. O fragmento abaixo do texto introdutório do documento destaca a importância de um plano educacional voltado para quem não pode concluir os estudos em idade considerada apropriada:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BNCC, 2019, p. 15-16).

No entanto o documento referencia crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas não contempla especificamente a modalidade de ensino da EJA, pois não é apresentado no decorrer do texto reflexões sobre as singularidades desse público.

A rigor, o processo de construção da BNCC é um grande exemplário de desacertos relativamente a essa instância da educação básica. Na sua primeira versão (2015) não se notou formulação

minimamente consistente sobre a especificidade da EJA. Embora o documento fizesse referência à busca de garantia, para todos, dos “direitos de aprendizagem”, a equidade, a diversidade de sujeitos e, como já dito, a sua especificidade, foram absolutamente desconsideradas.

Somente na segunda versão (2016) a EJA aparece, de forma lacônica, na expressão “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Igualmente, o desencontro se confirma na terceira versão (2017) e, surpreendentemente, na versão da BNCC para o Ensino Médio (2018), parecendo confirmar a sua inadequação para a EJA, pela absoluta negligência com essa instância educativa.

Podemos constatar então que há uma lacuna uma vez que as necessidades e interesses divergem entre as faixas etárias e fica entendido que deve ser seguido o mesmo que é estabelecido para quem cursa a escola em idade regular já que não há um programa específico para a EJA. Parece valer tudo, inclusive a infantilização do adulto, problema pedagógico recorrente na oferta desse ensino. Do mesmo modo, esse descuido na BNCC parece justificar o fechamento de vagas e salas de aula dessa modalidade de ensino.

Ainda que se pense que garantir os conteúdos destinados a todas as pessoas certifica as diferentes modalidades da Educação Básica garantindo os mesmos direitos de aprendizagem, refletir os prejuízos dessa falta de especificidade se faz necessário, a justificar o objeto desse estudo.

Há elementos que precisam ser considerados para garantir a equidade de aprendizagem. Apontamos que há uma ausência da observância à singularidade das pessoas que se matriculam na EJA e também há falta de especificidade sobre quais conteúdos seriam

realmente relevantes diante dos objetivos pessoais que fizeram esse aluno retornar à escola. Muitas vezes o retorno se dá devido ao mercado de trabalho, acesso ao ensino superior ou, principalmente, necessidades subjetivas individuais como adquirir um mínimo de autonomia na velhice, sendo impossível ver esse aluno com os mesmos olhos que são voltados para crianças. Essa falta de direcionamento problematiza a ausência da especificidade dessa modalidade.

Para justificar a incapacidade e a inércia para melhor encaminhamento do problema, o governo federal publica, três anos depois, a Resolução n. 01/2021, de 25 de maio de 2021, instituindo Diretrizes Operacionais para a EJA, a pretexto de alinhar seus pressupostos com a Política Nacional de Alfabetização e com a BNCC.

São definidas quatro modalidades: EJA Presencial; EJA na Modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); EJA articulada à Educação Profissional (cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio); e, EJA com Ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Nota-se a reafirmação, ainda que de forma sutil, de políticas voltadas à minimização do papel do Estado no desenvolvimento de ações específicas para essa área de conhecimento, a julgar pela incapacidade do sistema público de atendimento, por exemplo, das demandas relativas à EJA articulada à Educação Profissional, seja pelas restrições orçamentárias na área de Educação, em geral, seja pelo abandono do processo de expansão do sistema de ensino via institutos federais de educação e tecnologia, forma reconhecida como perspectiva de o Estado cumprir a sua função social e política, em

contraposição à entrega dessa dimensão da EJA para a iniciativa privada.

Observa-se ainda, pelo olhar mais crítico, certa deturpação do paradigma de Educação Para Todos ao Longo da Vida, instituído pela UNESCO em decorrência da Declaração Universal de Direitos Humanos e da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em julho de 1997. Na forma da Resolução citada, EJA com Ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, pode-se concluir pela mera certificação de situações instrucionais às quais os sujeitos se submetem informalmente ao longo da existência, o que, embora tenha algum valor formativo, de certo modo deturpa o paradigma internacional de educação como instância de Direito Público Subjetivo. Ou será mero acaso a exclusão da expressão “Para Todos” comparativamente às prerrogativas da UNESCO?

Não seria ponderado concluir que a inclusão específica da EJA no âmbito da BNCC seria a pronta solução para avanços significativos dessa modalidade, porém a ausência da especificidade corrobora para refletirmos o quanto a EJA ainda está marginalizada pelas políticas públicas, tornando difícil acatar o discurso segundo o qual o documento seja democrático e coletivo, uma vez que não está voltado para todos, visando suas especificidades e particularidades.

Nessa direção, reflexões sobre uma educação humanizadora para a EJA requerem entendimento sobre quais motivos orientam jovens e adultos a retornarem para a educação escolar, e essa é uma das primeiras ações dialógicas que deve acontecer nas salas de aula, pois conforme afirma Vygotsky:

Necessidade é o ponto de partida para a aprendizagem, para o querer aprender. O adulto é movido pelas necessidades. Essas necessidades surgem, através das suas experiências concretas, das suas atividades práticas. (MOVIMENTO, 1994, p.4)

E continuando:

A preocupação com os princípios da Teoria Histórico-Cultural em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, no caso, o valor a ser dado às necessidades do aluno-adulto, alia-se a um outro dado a ser considerado: o aspecto social desse sujeito (ARENA, 2009, p.62).

Estudos que visam à compreensão integral do aluno-adulto das classes de alfabetização fazem história desde as ações de Paulo Freire, portanto, ao compreender que esse aluno não é uma “tábula rasa”. Como afirma Freire (2005), torna-se fundamental reconhecer seus saberes e vivências e buscar criar neles novas necessidades de conhecimento.

Na EJA, os jovens e adultos pouco ou não escolarizados – oriundos, portanto, de uma cultura não escolar –, ao ingressarem na escola, terão que se inserir e interagir com os modos de funcionamento particulares da instituição. Entretanto, o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com as situações, as necessidades e as exigências cotidianas da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiência com medidas,

cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos (VARGAS; GOMES; 2013 p. 453).

Essas ideias ratificam as argumentações de Freire (1996), de acordo com o qual ensinar exige saber escutar e também disponibilidade para o diálogo. Para Freire, dialogar é “*interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo.*” (PIN, 2014, p. 79).

Essas ações didáticas são essenciais na EJA, pois muitas vezes os alunos chegam envergonhados pela condição de procurar o ensino após anos sem frequentar a escola, e o diálogo e a escuta de seus conhecimentos, interesses e necessidades podem motivá-los a permanecer no espaço escolar.

Paulo Freire realiza esta conexão entre a educação popular e a EJA na perspectiva de que não é possível realizá-la sem considerar as especificidades dos sujeitos:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

Segundo Galli e Braga (2017), para transpor a “educação bancária” e “a relação opressora”, que está presente na relação professor /a e alunos /as, Freire (2003), é necessário uma proposta de educação na qual os estudantes possam exercer o direito à fala, tendo essa fala considerada e valorizada, e escutada por todos que fazem parte do processo educativo pautado em uma relação horizontal.

[...] a educação problematizadora se torna uma forma de libertação da relação entre opressor e oprimido ao possibilitar que as pessoas se humanizem e busquem conscientizar-se e compreender a realidade de forma crítica ...”. Para Freire (2003) a conscientização, como um processo, acontece a partir do diálogo constituído entre as pessoas (GALLI; BRAGA; 2017).

Assim, a proposta de Freire (2003) é para uma educação problematizadora, que acredita que os educandos têm a capacidade de se expressarem, de aprenderem e de ensinarem e que educadores e educandos aprendem e ensinam nas relações entre eles, permeadas pelo diálogo. (GALLI; BRAGA; 2017).

Tais situações também estão ligadas aos docentes da EJA, contemplados no percurso da pesquisa, e nos move a refletir sobre o lugar que esse educador ocupa e o que ele tem feito para contribuir para um ensino que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Assim, destacamos que:

Faz parte, pois, do trabalho do professor universitário ou de EJA, buscar caminhos pedagógicos que não se pautem apenas pela exposição de conteúdos de maneira tradicional,

mas que busquem diversos recursos didático-pedagógicos, na tentativa de ampliar as possibilidades de uso desses recursos pelos educandos, a partir de suas demandas e interesses, de forma mais apropriada às suas condições de vida (MEDEIROS; ARAÚJO, 2019, p.8).

A humanização na EJA está integrada à escuta e ao diálogo e corrobora com o que Freire (1996, p. 61) afirma: “Escutar [...], significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Seria necessário, portanto, a elaboração das ações pedagógicas que trouxessem o debate entre individualização e personalização, pois como afirma Arena (2010), “entre trabalho individual e trabalho personalizado, o respeito ao singular se situa na personalização, especialmente quando se trata de idosos, pois já têm a história de vida construída”. Exemplificando:

O olhar personalizado e singular para o aluno-idoso na sala de aula traz, com ele, as opções de práticas pedagógicas que reordenam, recuperam, re-valorizam e re-significam a cultura, os costumes antigos e os mais recentes, os desejos velhos e novos, as expressões linguísticas impregnadas de infância e outras mais (ARENA, 2010, p.59).

Isso significa que ao cultivar a escuta como ação didática na EJA, o professor pode constituir cenários para o diálogo, para as trocas, para o aprender juntos, criando condições para os jovens e adultos socializarem o que já sabem e sobre seus motivos para

aprender, para que assim possam constituírem-se como seres humanos e produzirem cultura.

Em Freire (1996, p. 29), vislumbramos que: “[...] *nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*”.

Entretanto, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, educador e educando precisam na dialogicidade, preconizada por Paulo Freire, serem sujeitos “críticos, curiosos, humildes e persistentes”, formando-se humanamente.

A educação, assim construída, não será alicerçada na transferência do saber do professor para o sujeito da EJA, mas pautada no conhecimento que estes sujeitos trazem da vida, das suas angústias e desejos, de tudo que vivenciaram e daquilo que esperam e buscam ao retornarem aos estudos, a maioria após jornadas difíceis de trabalho.

Pensando na “própria história dos sujeitos”, acreditamos que a educação acontece em outros lugares e nas experiências ao longo da vida e que essas experiências precisam ser consideradas por nós professores, então, o que é vivido fora da escola precisa adentrar a esta e fazer parte do currículo para ir além, buscando o conhecimento produzido ao longo da vida, afirmado por VIGOTSKY (2010, p. 456) apud Martinez (2017):

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a

combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKY, 2010, p. 456).

Com esta afirmação, fica evidente que não é possível apresentar e trabalhar com conteúdos e “atividades” de outras turmas e modalidades de ensino, e sim, de acordo com os documentos oficiais, realizar um trabalho com os sujeitos da EJA respeitando o que trazem de conhecimento e a partir destes conhecimentos “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1999, p.33). Com reflexão, ética e criticidade, professor e aluno podem ampliar o conhecimento de mundo e buscar um olhar crítico para a realidade com a qual se deparam todos os dias, podendo assim, buscar mudar essa realidade.

Do mesmo modo que é um grande equívoco a escola e seus professores pretenderem ensinar conteúdos prontos e selecionados sem escutar os estudantes, também é um grande erro a posição espontaneísta que defende que a escola deve ensinar exclusivamente aquilo que os estudantes querem. No primeiro caso, estamos lidando com uma concepção de conteúdos definidos arbitrariamente, sem levar em conta os educandos concretos. No segundo caso, se está lidando com conteúdos que respondem, meramente, a interesses individuais que, por vezes, não se conectam às situações-limites dos educandos e a perspectivas de superação (SAUL; GIOVEDI; 2015, p.139).

Assim, muitos questionamentos estão intrínsecos nessas reflexões, como por exemplo: em qual momento da vida os sujeitos da EJA “deixaram” a escola regular ou ainda, será que tiveram acesso a ela?

E aqui estabelecemos um paralelo com a Educação Infantil: as políticas públicas necessitam voltar seus esforços para a garantia de vagas e de permanência da criança na escola para que possa, em uma escola de qualidade, tornar-se sujeito no processo de ensino e aprendizagem e ser entendida como um ser capaz de aprender e de produzir cultura, continuamos com Paulo Freire:

[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola (Freire, 1993, p.53).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 1), estabelece que a criança seja:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 1).

Contudo, como para a escola de Educação Infantil há a necessidade de ter o conceito de criança pautado nas relações e nas vivências de um sujeito histórico e de direitos, sendo protagonista do seu processo de aprendizagem e que produz cultura, como preconiza a Teoria Histórico-Cultural, os jovens e adultos da EJA também necessitam ser pensados nessa perspectiva de sujeitos históricos e capazes, sendo considerada sua história de vida, os processos vividos e as razões pelas quais voltou a estudar, o que implica em acolher, escutar e dar significado ao que falam, pensam e desejam.

Que os educadores da EJA possam, por meio de um olhar atento e de uma escuta sensível, conhecer e reconhecer a história de vida de seus alunos, para dar a esses sujeitos visibilidade e avançar em seus conhecimentos, com o objetivo que os tornem mais autônomos e que possam enxergar na própria história motivos para estarem na escola e com acesso a um currículo potencialmente humanizador, que possam se reconhecer como sujeito de direitos.

A educação como direito, como nos garantem os documentos da pesquisa, sucinta a relação do acesso à escola motivando a permanência dos sujeitos nas mesmas para que tenham também garantido o seu “pleno desenvolvimento da pessoa”, e para que com isso possam ser reconhecidos e reconhecerem-se como sujeitos da própria história e de seu país.

### **Considerações Finais**

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que visa garantir acesso à educação para aqueles que por algum motivo não conseguiram na idade considerada própria, ou

seja, é uma modalidade que visa a superação para uma parcela da população que em algum momento, por inúmeros fatores, foi vítima de exclusão, tendo um direito básico negado. Consideramos, portanto, que desvelar melhor essas exclusões para que possam nortear as propostas políticas-pedagógicas é um caminho significativo para prosseguir os estudos acerca do tema, uma vez que essa modalidade permanece com pouco destaque nas discussões de políticas públicas.

Como brevemente demonstrado neste texto, a escuta e o diálogo devem ter lugar privilegiado nas salas de aula da EJA, como fonte para conhecer os alunos e assim dar voz e vez a eles. São atitudes e ações didático-pedagógicas essenciais para garantia de uma educação humanizadora, propiciando novos campos de interpretações e de pontos de partida para o processo de aprendizagem.

Após as reflexões desenvolvidas, argumentamos sobre as ações docentes na EJA com base na escuta e no diálogo e que a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização preconizado por Paulo Freire, visando superar as práticas “bancárias” em direção de uma educação cada vez mais desenvolvente.

## Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização e Gênero: Mulheres idosas e mulheres crianças. *In*: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **Educação de Pessoas Jovens e Adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP, 2010, p. 54-69.

ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetização do aluno-idoso: um desafio emergente. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; MIGUEL, José Carlos. (Orgs.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, MEC, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf)> Acesso em: 14/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CPN 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2001.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rota (Orgs.). **Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos.** São Paulo: Ed. UNESP – Cultura Acadêmica/Pró-Reitoria de Extensão Universitária. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso em: 24 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. **O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social.** *Quaestio*, Sorocaba, SP, v.19, n. 1, p. 161-180, abr.2017.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; MIGUEL, José Carlos. (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em EJA.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/ UNESP, 2009.

MARTINEZ, A. P. de A. in COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras.** 1ed.- Curitiba, PR: CRV, 2017.

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de; ARAÚJO, Tiago Mathias de Souza. **Processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos: Contribuições da teoria histórico-cultural.** In: CONEDU- Congresso

Nacional de Educação- Avaliação Processos e Políticas, 6ª edição, 2019, Fortaleza. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62191>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Linguagem. **Cadernos de Educação**. Porto Alegre: Coletivo Nacional de Educação do MST, v. 4, 1994.

PIN, S. A. **Educar o humano**: construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

SAUL, Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias**, v. 16.n. 43, p. 135-152, out./dez. 2015: A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005>. Acesso em: 24 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.