

Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês

Agnaldo Pedro Santos Filho⁽¹⁾ e
Lêda Regina de Jesus Couto⁽²⁾

Data de submissão: 5/6/2020. Data de aprovação: 1º/9/2020.

Resumo – A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é garantida como direito pela Constituição Federal do Brasil desde o ano de 1988, conquanto, as políticas públicas para essa modalidade de ensino ainda são insuficientes e a EJA assume um caráter de ensino compensatório e excludente. Neste artigo, objetiva-se discutir o perfil desses jovens e adultos, bem como a formação de educadores na área de língua inglesa para uma EJA que busque a garantia aos direitos políticos, sociais, culturais, de trabalho e de cidadania. A metodologia utilizada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica, que buscou, junto aos professores e pesquisadores da EJA e formação de professores, fazer uma discussão do tema em questão. Conclui-se que, de forma dialógica, crítica e interculturalmente comunicativa, educadores e educandos devem construir juntos uma aprendizagem que possibilite o uso da língua inglesa em um contexto real de comunicação.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Ensino de língua inglesa. Formação de professores.

Youth and adults education: the profile of students and the teacher education

Abstract – The Youth and Adult Education (YAE) is guaranteed as a right by the Brazilian Federal Constitution since 1988, though, the public policies to this teaching modality are still insufficient and the YAE is assumed as a compensative and excluding education. This paper aims to discuss the profile of these young and adults, as well as the English teacher education to a YAE that seeks to ensure the political, social, cultural labor and citizenship rights. The methodology applied in this research was the bibliographical method that sought, through YAE and teacher education researches, to discuss the topic on the subject. Therefore, we concluded that, in a dialogical and intercultural communicative way, teachers and students must be engaged in a learning environment that will enable the use of English language in a communicative way.

Keywords: Youth and adult Education. English Language teaching. Teacher Education.

Introdução

Com a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, ocorrida principalmente após a reforma universitária de 1968, a pesquisa educacional cresceu de forma significativa, (CAMPOS e FÁVERO, 1994) abrangendo diferentes campos de estudo ligados à educação formal, não formal e informal. Ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ficado relegada a segundo plano nos ambientes escolares. Neste sentido, Oliveira e Scortegagna (2013) pontuam que a EJA se apresenta mais comumente como “campanhas paliativas” (ibid, p. 2) de educação, sendo mais associada à educação não formal do que à formal.

¹Mestrando do Programa de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – UNEB. Professor EBTT do núcleo de idiomas do Colégio Militar de Salvador. agnpedro@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9695-2887>.

²Doutoranda em Ciências da Educação Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD. Professora Assistente do Curso de Letras Inglês da Universidade do Estado da Bahia. ledaregina1@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1179-3934>.

Apesar do enfoque no estudo formal e na educação para a formação cidadã, a EJA tem tido uma característica de mero estudo compensatório, uma “educação de segunda chance” oferecida como um favor a uma parcela da sociedade que não teve acesso no momento adequado de sua vida (LAFFIN; VIGANO, 2016, p.2), que visa apenas a escolarização dos sujeitos para a certificação e preparação para o trabalho. Por isso, na maioria dos cursos universitários, não há uma preocupação com essa população, mesmo em cursos de licenciatura, onde faltam discussões e componentes curriculares na área de EJA (ARROYO, 2006; VENTURA, 2012; CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2019) e as pesquisas e atividades de extensão na área ainda são insatisfatórias, já que a academia desenvolve estudos mais voltados para a pedagogia do que para a andragogia. Portanto, o jovem e o adulto das classes desprivilegiadas continuam sendo excluídos, tolhidos do direito a uma ampliação dos seus conhecimentos, visto que a escola continua com as mesmas metodologias e seriação de quando essa criança, hoje adulta, foi excluída e/ou reprovada. Essa falta de adequação às especificidades dos sujeitos da EJA dificulta a sua permanência no ambiente escolar, sofrendo novos e antigos processos de exclusão.

Neste trabalho, traçamos o perfil do sujeito-aluno da EJA e discutimos o papel da formação do professor de inglês para esta modalidade. A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, composta por trabalhos de autores como Miguel Arroyo (2005; 2006; 2017), Di Pierro (2000; 2005), Paulo Freire (2006; 2011), Cezarino; Currie e Oliveira (2019), entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes à temática estudada.

Contextualização da EJA no Brasil

As discussões sobre Educação de Adultos remetem ao início do século XX, com Eduard Lindeman, e meados do século XX, com Knowles (2005), quando aquele já afirmava que “educação é vida – não uma mera preparação para um tipo de vida futura desconhecida³.“ (LINDEMAN, 1926, p. 6, tradução nossa), “seu objetivo é dar sentido a toda a vida⁴“ (LINDEMAN, 1926, p. 7, tradução nossa). Portanto, já se descortinava um olhar sociológico para o ensino e a interação dos sujeitos buscando uma aprendizagem pautada em suas necessidades.

No Brasil, há discussões e ações acerca da educação não formal na qualificação para o trabalho, formação política, mobilizações sociais e culturais em EJA. Contudo, a grande preocupação ainda reside na educação formal, devido aos ainda elevados índices de analfabetismo e analfabetos funcionais, bem como a evasão no ensino fundamental e, em larga escala, no ensino médio (IBGE, 2018). A EJA tem a sua importância como educação formal garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual estabelece que:

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996, p. 31)

Todavia, a EJA no Brasil ainda tem uma característica supletiva e acrítica, herdada das diretrizes políticas do governo militar implantado em 1964, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse movimento trouxe uma visão de educação para manutenção do

³ Education is life – not a mere preparation for an unknown kind of future living.

⁴ Its purpose is to put meaning into the whole of life.

aparelho ideológico do estado, “de viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 95). O Mobral restringiu a alfabetização à apreensão das habilidades de leitura, escrita e cálculo, sem contextualização, esvaziado do conteúdo crítico e problematizador construído com o aprendiz, visto que “procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil” (STRELHOW, 2010, p. 55).

Apesar da propaganda como grande programa de erradicação do analfabetismo, o Mobral foi marcado pela falta de formação adequada de professores, denúncias de desvios de recursos e examinado em uma Comissão Parlamentar de Investigação (CPI), sendo extinto com a chegada da Nova República em 1985 (STRELHOW, 2010). Sobre o Mobral e as consequências trazidas pelo ensino supletivo e para o futuro da EJA no Brasil, Di Pierro (2005) pondera que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento às especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

A partir de 1985, com o fim do regime militar, o Mobral é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que tinha o papel de supervisionar e acompanhar o investimento de recursos junto às instituições e secretarias municipais e estaduais (Strelhow, 2010). Contudo, mantiveram a sistemática de ensino do Mobral (Haddad e Di Pierro, 2000; Friedrich, 2010), de onde muitos alunos saiam como analfabetos funcionais. Sua diferença estava marcada por ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e por deixar de ser um órgão de execução direta (Haddad e Di Pierro, 2000). Com a extinção desta fundação em 1990, o ensino da alfabetização e pós-alfabetização é descentralizado para os municípios.

Mesmo com a redemocratização do Brasil nos anos 80, as perdas no âmbito da educação continuam sendo acentuadas. A grande conquista dessa década aconteceu com a nova constituição de 1988, que garante a educação pública e gratuita como direito de todos e dever do estado e da família. Nesse momento, institui-se a EJA como direito no país. O ensino passa a ser gratuito, diferentemente do período militar, quando muitos cursos supletivos eram oferecidos por entidades particulares (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com os novos governos do período democrático, novos programas são implementados. Todavia, percebe-se que não há continuidade entre eles, deixando truncadas as reformas educacionais, e não realizadas propostas que avancem a qualidade da educação do Brasil. “As práticas pedagógicas e os materiais didáticos ainda refletem uma concepção assistencialista e infantilizada dos educandos adultos” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 21). Acabamos vivendo em ciclos de perpetuação da má qualidade da educação nacional.

O sujeito-aluno da EJA

A educação no Brasil deixou a EJA com um legado de prejuízos, pois inviabiliza a retomada da escolarização do trabalhador devido a uma perda no sentido da luta pelo acesso à escola, já que a EJA não consegue cumprir seu papel formador para construção de conhecimento e transformação das desigualdades sociais (MACHADO, 2016). Não é o simples direito ao ensino. Trata-se, além disso, de uma educação de qualidade, com “o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena” (ARROYO, 2006, p. 29). Uma educação que reconhece o direito de aprendizagem do jovem e adulto e que constrói a aprendizagem de acordo com as características dessa nova sociedade e de cada aluno em sala de aula. Assim sendo, uma educação pautada na preocupação com o todo e o indivíduo nas suas relações.

Nessa busca e reivindicação por direitos de cidadania na EJA, é pertinente o olhar para esses sujeitos que a formam: educandos, educadores e todos os envolvidos com a educação. O sujeito é formado por diversas identidades de acordo com os grupos econômicos, filosóficos, políticos e sociais com os quais se identifica e onde está inserido, visto que, segundo Hall (2006), a construção identitária é fluida. A identidade do estudante da EJA não está atrelada apenas à sua idade ou às suas características psicológicas e cognitivas: são pessoas provindas de lugares ou extratos carentes da sociedade, onde não tiveram acesso ao que lhes é de direito. Arroyo (2017) argumenta sobre esses educandos e educadores que:

levam também as resistências por liberação. Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana. Como mestres-educadores, reinventam suas identidades profissionais e, em práticas coletivas, reinventam temas de estudo, de formação para entenderem seu ofício de mestres capazes de garantir o direito dos educandos a entenderem-se injustiçados, resistentes (ARROYO, 2017, p.9).

Esses grupos, formados por moradores de áreas rurais, ou jovens e adultos urbanos pobres, trata-se de um grupo cultural heterogêneo, formado de múltiplas identidades e representam gêneros, classes, culturas, localização geográfica e características étnico-raciais diversas. Nas últimas décadas, têm surgido pesquisas concernentes a essas diversidades com relação à cultura étnico-racial (PASSOS, 2012). Esses estudos apontam que a maioria da população com baixa fonte de renda e com menor acesso à educação é a população negra. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 9,3% dos negros ou pardos são analfabetos no Brasil em contraposição a 4% dos brancos (IBGE, 2018). De acordo com Passos (2012), desde o período da escravidão, a população negra está à margem da sociedade, sem ter acesso a uma educação de qualidade e, ainda hoje, constitui a parcela mais carente da população, sendo a maioria nos cursos da EJA.

Apesar do processo de juvenilização (AMORIM; PEREIRA; SANTOS, 2018) que tem ocorrido na EJA nos últimos anos, o índice de analfabetismo entre a população com idade mais avançada ainda é alto. 19,3% da população com 60 anos ou mais é ainda formada por analfabetos, chegando a 38,6% da população do Nordeste (IBGE, 2018). Esse índice é fruto da sociedade capitalista, que organiza as estruturas educacionais para atender aos interesses do capital, considerando o idoso como improdutivo e obsoleto para o mercado do trabalho, devendo este dar lugar às novas gerações de trabalhadores, conforme destaca Peres (2011).

Os povos indígenas também são considerados sujeitos de direito pela Constituição Brasileira de 1988 e, portanto, também têm o seu direito à educação assegurado pela lei. Segundo Silva (2008), a maioria dos projetos de ensino de adultos indígenas estão pautados por um viés bilíngue e intercultural, contudo, a autora enfatiza que ainda são grandes as disparidades nesse ensino e na sua praticidade no Brasil.

Outro grupo social que enfrenta problemas no acesso a uma educação de qualidade é o trabalhador, morador da zona rural, que geralmente precisa se deslocar a noite até a cidade mais próxima para estudar. Por ser concebido pela sociedade e pelas instituições como “ícones do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista” (SOUZA, 2010, p.1), esse trabalhador-aluno sofre discriminação por parte da sociedade e das instituições educacionais. Apresenta-se uma intolerância cultural e política, até mesmo nos conteúdos da Educação do Campo, que precisa ser rompida, tendo por base um ensino na cultura popular, conforme ressalta a autora.

A diversidade etária, de gênero e social nas salas da EJA torna essas aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por termos uma variedade de pessoas com histórias, objetivos, formadas por diferentes visões de vida e de aprendizado. Muitas outras identidades reivindicam seu espaço no contexto escolar, como exemplo, sem-teto, sem-terra, quilombolas, transexuais, entre

tantos outros que formam a diversidade do Brasil. São essas especificidades que têm de ser o ponto de referência para o ensino na EJA e para a formação do professor, para que o aluno da EJA não seja visto “apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas” (ARROYO, 2006, p. 23).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas frente aos insucessos escolares por reprovação e evasão começam a ser questionadas. Esse olhar diferenciado começou com os Círculos de Cultura de Paulo Freire no início dos anos 60 e passou a ter visibilidade novamente a partir de 1980, quando os grupos sindicalistas tomam força no Brasil e conferem, a esses estudantes de EJA, o título de “alunos trabalhadores” (DI PIERRO, 2005). Isto traz à cena as relações de tensão e cooperação entre trabalho e educação. Tanto o trabalho como a educação desse cidadão só subsiste “nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha [e estuda] por ele” (PINTO, 2007, p. 54-55).

Cabe discutir que condições são essas, o que o sistema educacional e o professor podem fazer para torná-las mais ativas, reflexivas e críticas, pois, segundo Pinto (2007), o aluno não é mero objeto das vontades sociais, ele é ativo e possui liberdade de pensamento. “O grave é não ver os jovens e adultos populares como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2006, p. 27). Esses estudantes são seres múltiplos com características diversas que, nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas, levando a diferentes novas formas de ver e interagir com o mundo.

No contexto de aprendizagem da EJA, “acumulam-se experiências, aprende-se com os erros, tendo consciência do que não se sabe e quanto estes desconhecimentos fazem falta. Os adultos avaliam cada informação que lhes chega e a incorporam ou não, em função de suas necessidades” (CARVALHO *et al*, 2010, p. 80). Assim sendo, para uma educação que vise um efetivo aprendizado, é necessário que as aulas na EJA sejam instigantes, que proporcionem uma real participação do aluno para que este compreenda a importância prática da educação escolar.

Formação do educador

Apesar da garantia constitucional, a EJA no Brasil enfrenta muitos entraves, já que “ainda é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2005, p.19). De acordo com Henriques e Defourny (2006), a maioria dos professores que lecionam na EJA não teve formação adequada para tal nas universidades e não participam de cursos de formação na área. Assim como em outros cursos, nas licenciaturas de Língua Inglesa há uma indiferença por parte dos profissionais de forma geral para a discussão das práticas formativas em EJA (CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2019).

Essa formação interfere no processo de aprendizagem, uma vez que as escolhas feitas pelo profissional de educação, desde o seu plano de curso, ao plano de aula e a sua prática na sala de aula, pode ser um reforço positivo ou negativo para a identidade do aluno; Por isso, faz-se necessário uma visão histórica e sociológica acerca desses jovens e adultos. A fonte de formação do educador, segundo Pinto (2007), é sempre a sociedade, e acontece de duas formas: por meio da instrução acadêmica que lhes dá parâmetros e normas a seguir, bem como das teorias acerca do ensino e aprendizagem; e a outra forma é, por meio de a sua consciência, de onde recebe os estímulos e desafios para atuar em sua sala de aula, “os problemas que o educam em sua consciência de educador” (PINTO, 2007, p. 77). O professor deve usar seu arcabouço de conhecimentos para planejar suas aulas com seus alunos, contudo não pode ficar engessado buscando a metodologia perfeita. O planejamento e a produção de conhecimento devem acontecer com base nas necessidades e para resolver os desafios do cotidiano dele e de seus alunos.

Cada educando traz a sua identidade com as singularidades que os formam para a sala de aula, o que enriquece o ambiente escolar. Assim, cabe ao educador aproveitar essa pluralidade para desenvolver a construção do conhecimento em um ambiente de respeito mútuo, onde o aluno se sente seguro e estimulado a participar, não apenas das aulas, como também da elaboração do programa de estudos em conjunto, educandos, educadores e toda comunidade escolar. Pinto (2007) chama atenção para a consciência verdadeiramente crítica do professor, que não pretende se sobrepor ao estudante, mas se identificar com ele, utilizando métodos adequados para revelar as capacidades desses seres sociais. Baseado em visão crítica semelhante, Arroyo (2006) pondera que o educador deve construir uma teoria sobre os processos de formação desse adulto que já pensa, tem voz e indagações e que está sendo construído em múltiplos espaços.

A formação pedagógica recebida pelos professores nas universidades deve ser complementada com os conhecimentos e as práticas da andragogia, pois o jovem e adulto deve ser respeitado e ensinado de acordo com suas especificidades e necessidades educativas, para que façam escolhas críticas, pois possuem uma motivação intrínseca que deve ser levada em conta na organização curricular. Além disso, estes educandos devem ser estimulados a refletir e se autoavaliar nesse processo de aprendizagem para que os conteúdos aprendidos sejam praticados na escola e utilizados nos seus ambientes sociais.

Portanto, o educador da EJA é mais plural do que o educador da criança e adolescente, pois, “é um campo de uma dinâmica libertadora mais ampla” (ARROYO, 2006, p. 20), com seres múltiplos e engajados na aprendizagem consciente, crítica e ativa. Para o autor, não se pode pensar na EJA apenas como um curso regular noturno, é necessário insubordinação a esse ditame, numa perspectiva emancipatória de ensino andragógico a jovens e adultos trabalhadores, excluídos e oprimidos. E só pode se insubordinar e realizar um bom trabalho quem conhece a história da EJA e conhece o ambiente social do seu aluno.

Formação do educador de língua inglesa

Há muito, é consenso que o aprendizado e o uso de outra língua oportunizam aos indivíduos um contato com diferentes sociedades e culturas, expondo-os a diferentes realidades e levando-os à percepção das diferentes maneiras de se fazer algo, abrindo-lhes novos horizontes, aproximando pessoas e culturas. Para além do contato com novas culturas, o inglês pode ser visto como uma língua de oposição ao imperialismo linguístico, econômico e cultural. Por ser uma língua compreendida no mundo inteiro, ela serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares. Pennycook (1994) alerta que a escola não é um ambiente neutro, onde o inglês é simplesmente reproduzido e passado para o aluno, de forma que é preciso ter uma atitude crítica. Há que considerar que, por vezes, o ensino de inglês continua sendo realizado de forma alienante. Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio instituem que o ensino de línguas estrangeiras tem:

um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Assim sendo, esse educando deve ser capaz de usar a língua estrangeira e enfrentar “situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola” (BRASIL, 2006, p. 90). Nessa perspectiva, o aluno deve ser protagonista de sua aprendizagem, em uma construção participativa de conhecimento no qual sejam avaliadas as relações de poder por trás de sua língua materna e da língua alvo, visto que, “cada indivíduo deve ser capaz de apropriar-se do conhecimento e discernir quanto às maneiras de fazer uso dele” (BRASIL, 2006, p. 93).

O professor de línguas deve ser sócio historicamente engajado na construção da aprendizagem com os alunos, pois é “pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos

quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural – para gerar significados e integrar-se no mundo de forma crítica e segundo escolhas pessoais no campo das possibilidades da cultura” (BRASIL, 2006, p. 95). O educador precisa ter a consciência de que deve ser socialmente ativo e compreender as motivações internas de seus alunos para que juntos desenvolvam um plano de aulas e conteúdos que seja base para um aprendizado crítico. Como afirma Freire (1996), trata-se de criar as condições para a produção do conhecimento. Uma construção participativa entre escola, educadores, educandos e comunidade, para solucionar problemas, compreenderem-se como oprimidos (Freire, 2011; Arroyo, 2019), para que sejam sujeitos dos seus atos, seres sócio historicamente atuantes.

Se o professor dissocia língua de cultura e dá preferência ao ensino gramatical, terá uma lacuna em suas aulas. “Têm primazia sobre as possibilidades de tratamento gramatical, as potencialidades formativas da atividade” (JORDÃO, 2006, p. 8), para que através da construção do conhecimento realizado, o educando possa atuar na comunidade, sociedade da qual faz parte, com consciência do seu papel e de suas ações.

Este posicionamento crítico do educador e educando na aprendizagem de inglês remete a pensar nas relações de poder e de importância do inglês como língua internacional. Pennycook (1994) afirma que o inglês deve ser visto, sobretudo, como uma língua de oposição e não meramente imperialista. Por ser uma língua compreendida no mundo inteiro, ela serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares. Assim, como dissemos anteriormente, a aula de línguas deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos de aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 1996).

A Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2012) destaca a importância da aprendizagem de língua inglesa para a formação interdisciplinar dos jovens e adultos, pois contribui com a construção da cidadania e favorece a participação social. Neste sentido, o documento orienta que as aulas tenham relação com o contexto sociocultural no qual os educandos estão inseridos “e considera importante um trabalho com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico” (BRASIL, 2012, p.71). Assim, é importante trazer temas que sejam de interesse e relevância para o grupo na sala de aula de EJA, tornando a aula atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa, para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. Para Oliveira (2010), se as funções e objetivos para a aprendizagem de língua estrangeira não forem claros, a sua presença nos currículos das escolas públicas não pode ser justificada. Por isso, para ensinar a língua inglesa, é necessário que o aluno saiba o porquê estudar esse idioma e a sua utilidade no seu universo social, para torná-la mais uma ferramenta de potencialização de seu conhecimento como resposta a problemas históricos e sociais.

Uma abordagem de educação que pode ser utilizada na sala de aula de línguas, agregada aos princípios freireanos, seria a competência comunicativa intercultural que apresenta uma preocupação não apenas com a competência linguística, mas também, com identidades e culturas. A competência comunicativa intercultural implica reconhecimento e respeito por diferenças de comportamento, atitudes, concepções, valores entre as sociedades, pois se trata não apenas do respeito ao outro, mas, principalmente, de compreender a perspectiva do outro, desconstruindo preconceitos interculturais. Esses educandos interculturalmente comunicativos devem ser encorajados a serem sujeitos de atitude crítica e reflexiva sobre o papel que diferentes línguas desempenham em suas vidas (Corbett, 2003).

Portanto, no ensino de inglês para EJA pretendem-se formar cidadãos, falantes interculturais, que compreendem as relações de poder dentro e entre as línguas. Para isso, são desenvolvidos posicionamentos como o engajamento intercultural, atitudes frente ao mundo que os rodeia, questionando os preconceitos e, acima de tudo, redescobrindo seus próprios grupos sociais com novos olhares, estabelecendo relações de respeito com o outro sem se sentirem inferiorizados ou oprimidos, pois o conhecimento liberta o homem.

Considerações finais

Para além de ser um facilitador da aprendizagem na EJA, o educador deve ser um problematizador, deve gerir esses conhecimentos com seus alunos e não para os alunos. Logo, o educador deve buscar uma metodologia que agregue conhecimento para os cidadãos, os seres essencialmente sociais que aprendem mediatisados pelo meio em que convivem.

Contudo, mudanças precisam acontecer no âmbito da estrutura, planejamento e organização do ensino brasileiro. Nas universidades, são necessárias mudanças no currículo para que haja espaço para mais discussões, estudos e pesquisas sobre o ensino em EJA. Especificamente nos cursos de licenciatura em Língua Inglesa, são necessárias, para além de componentes curriculares, a discussão sobre metodologias de ensino e o desenvolvimento de competência intercultural comunicativa de forma crítica, dialógica e libertadora.

O ensino de língua inglesa estará pautado na busca de conhecimentos de ordem prática. O inglês não pode ser algo inalcançável, pois esse aprendizado precisa ser efetivo e com propósito. Esta é a questão central: o ensino precisa ter propósito para o jovem e adulto para que construa conhecimentos que resolva problemas do seu cotidiano e que sirvam para seu desenvolvimento e melhoria social, política e econômica. Uma educação fundamentada na história dos direitos humanos.

Referências

AMORIM, Antônio; PEREIRA, Marcos; SANTOS, Juliana. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, jan./jun. 2018, v. 01, n. 01, p. 122-135. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19- 50, 2005.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, p. 17 - 38, 2006.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio, parte II. Brasília, MEC/SEB, 2000.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CARVALHO, Jair Antonio *et al.* Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. **Ensino, Saúde e Ambiente**, 2010, v.3 n.1.

Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CEZARINO, Karla Ribeiro; CURRIE, Karen Lois; OLIVEIRA, Edna Castro. Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva includente: entrelaçando histórias, vidas e experiências. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2019, 6, 151-169. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CORBETT, John. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevendon: Multilingual Matters, 2003.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2005, v.26 n.92, 1115-1139. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 14, 108-130, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; DEFOURNY, Vincent. Prefácio. In: SOARES, Leônico. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**, 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 28 nov. 219.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayangue, 2006. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem2_06/o_ensino_de_lem.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

KNOWLES, Malcolm. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6th ed. San Diego, California: Elsevier, 2005.

LAFFIN, Maria Hermínia Fernandes; VIGANO, Samira de Moraes. A Educação de Jovens e Adultos como espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, 2016 p. 1-19. a.5 v.7. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105/1>. Acesso em: 3 ago. 2019.

LINDEMAN, Eduard. **The meaning of adult education.** New York: New Republic, University of Nottingham: Nottingham, 1926.

MACHADO, Margarida. A educação de jovens e adultos: após vinte anos da lei 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2016, p. 429-451. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 31 jul. 2019.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 21 - 30, 2010.

OLIVEIRA, Rita de Cássia; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. As políticas públicas e o trabalho docente na EJA: uma reflexão necessária. In: XI Jornada do HISTEDBR, 11., 2013. Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR.** Cascavel: UNIOESTE, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/simposio2.html. Acesso em: 25 ago. 2019.

PASSOS, Joana Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, 2012 v.1 n.1, 137. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 2 maio 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language.** London: Longman, 1994.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Soc. estado.**, Brasília, 2011, v.26, n. 3, p.631-662. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 jul. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Autores Associados, Cortez Editora, 1982.

SILVA, Aracy Lopes. A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil. **Em Aberto**, 2008, v.20 n.76, p.88-129. Disponível em: <http://www.rtep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2186/2155>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOUZA, Cláudia Moraes. Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. **Histórica–Revista On-Line do Arquivo do Estado de São Paulo**, 2010. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/2412>. Acesso em: 20 jul. 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, 10(38), 49-59, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf . Acesso em: 14 abr. 2020

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, 2012 v. 21, p.71-82. Disponível

em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/458/398>. Acesso em 10 maio 2019.