



## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARTICULARIDADES E DESAFIOS

Thiago Batista Assis<sup>1</sup>, Caroline Prado Brignoni<sup>2</sup>, Luciene Lima de Assis Pires<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí / thiagobatista2001@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí / carol15.19@gmail.com

<sup>3</sup>Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí / lucieneapires@gmail.com

### Resumo:

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessitam de ações eficazes por parte do poder público, a fim de proporcionar uma educação emancipadora que realmente possibilite aos indivíduos a capacidade de se constituírem como cidadãos críticos. Este trabalho teve por objetivo vivenciar a realidade dessa modalidade de ensino por meio de um estudo de caso realizado com aluna matriculada no 9º ano do ensino fundamental nessa modalidade. Mediante entrevistas com a aluna, coordenação da escola, professor e análise de documentos disponibilizados pela gestão, procurou-se compreender as particularidades e refletir sobre a formação do sujeito, atentando para suas percepções sobre a escola, o papel do professor e as metodologias utilizadas na EJA. Refletir sobre EJA é pensar no combate às desigualdades sociais e na garantia de direitos estabelecidos pela Constituição Brasileira. Verificou-se que a realidade pesquisada confirma estudos teóricos já desenvolvidos anteriormente, qual seja: alunos que se evadiram da escola há vários anos e que retornam acreditando nas possibilidades de que a conclusão dos níveis de ensino possibilitam melhoria da qualidade de vida, bem como confirmou-se, também, a dificuldade que alunos de EJA têm em disciplinas na área das ciências exatas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Ensino-Aprendizagem.

### Considerações iniciais

O contato com alunos, professores e com a escola da EJA é fundamental para a compreensão e análise das relações construídas nesse espaço. Entender o processo de ensino-aprendizagem em um contexto tão heterogêneo e com variadas especificidades possibilita amplos debates sobre o processo educacional brasileiro.

A EJA é composta por diferentes grupos etários, sociais e econômicos, possuidores de infinitas histórias de vida, crenças, valores, atitudes, conhecimentos e formas de pensamento. Indivíduos que, por diversos motivos, foram excluídos do processo de ensino. Segundo Arroyo (2008), a realidade dos jovens e dos adultos que procuram as turmas da EJA é de trabalhadores, pobres, negros, subempregados e oprimidos. Uma vez excluídos do processo de ensino, essas pessoas retornam à unidade de ensino com o objetivo de iniciarem o



processo de escolarização ou darem prosseguimento aos estudos, mas à procura de um ensino diferente, que os acolha e não os leve a abandonar a escola novamente.

Historicamente, essa modalidade de ensino visa amenizar o processo de exclusão e marginalização de milhares de jovens e de adultos brasileiros. Seja por iniciativas populares ou de Estado, a EJA propõe a diminuição das desigualdades sociais por meio da educação. Muitas vezes, tomou-se como referência apenas a inserção de educandos no mercado de trabalho, não se ofertando o ensino como garantia de direitos, mas como recurso para atendimento aos interesses econômicos, afastando-se, assim, dos movimentos populares que almejam uma educação emancipadora.

Os debates sobre a EJA intensificaram-se no século XXI; vivencia-se um momento de avaliação e reavaliação de políticas públicas, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. Segundo Saraiva (2004), a visão de que apenas o investimento na educação básica regular diminuirá os índices de analfabetismo no Brasil precisa ser superada. Neste cenário, com o intuito de compreender, analisar e vivenciar a realidade dessa modalidade de ensino, realizou-se o acompanhamento de uma aluna de EJA – 9º ano – em uma escola pública municipal, em Jataí-GO, no primeiro semestre de 2016.

A pesquisa configurou-se como uma oportunidade para a reflexão sobre a EJA, seus desafios e suas possibilidades. Pretende-se, aqui, fazer uma abordagem sobre as especificidades da EJA, atentando para o papel do professor no processo de formação de jovens e de adultos e para a necessidade de concretização de políticas públicas que atendam essa modalidade de ensino em diferentes perspectivas. Logo após essas reflexões, faz-se um relato da experiência de acompanhar uma aluna durante um semestre, pontuando suas perspectivas em relação ao estudo e mostrando sua visão em relação à EJA.

### **EJA: conceitos e políticas públicas**

A EJA é um espaço que contempla diversas vivências e experiências. Negros, brancos, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, trabalhadores ou desempregados dividem este espaço em busca de melhores condições de trabalho, oportunidades de emprego ou simplesmente sua inserção social e econômica por meio da educação formal.

No Brasil, as políticas públicas de Estado para a EJA, ao longo da história da educação, estiveram centradas no campo da filantropia, constituindo-se como tratamento de uma doença que deve ser erradicada, como afirma Viero (2007, p. 209):



É uma formação social que legitima práticas benevolentes de EJA, afinal os analfabetos e pouco escolarizados “são dignos de pena”, portanto, são dignos de ajuda, negando sua condição de sujeito de direito. Essa forma discriminatória de tratar os jovens e adultos reflete-se nas políticas educacionais ao longo da história brasileira até nossos dias. Nela, a educação de adultos tem sido colocada no campo da filantropia como parte de programas de assistência social.

Nesse sentido, a EJA constitui-se como um benefício social, concedido pelo Estado. Desse modo, os direitos sociais são transformados em direitos possíveis, sem a efetivação de políticas públicas que realmente possibilitem o acesso à educação e a formação integral dos sujeitos, tão almejada pelos movimentos populares.

Uma das características mais evidentes no contexto da educação ofertada para trabalhadores é seu caráter assistencial e compensatório. Desde as mais antigas estratégias de contenção dos gentios pelo trabalho nas oficinas de artes e ofícios, às mais divulgadas campanhas de alfabetização que tiveram início na década de 1940, percebe-se a dificuldade da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores alcançar o status de política pública de Estado e ser assumida como direito público e subjetivo (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 378).

Observa-se a não garantia do direito constitucional de acesso e permanência na educação não somente para os jovens, mas também para os adultos brasileiros. No caput do art. 205 da Constituição Federal de 1988, fica estabelecido que a educação é dever do Estado e da família, com colaboração e incentivo da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para cidadania e sua qualificação profissional. Assim, vislumbramos uma corresponsabilização da sociedade sobre a efetivação de ações que possibilitem o acesso e a permanência de jovens e de adultos na escola.

A EJA ainda é vista como uma modalidade de ensino não prioritária. Segundo Viero (2007) e Saraiva (2004), a concepção que se tinha no final dos anos oitenta e início dos anos noventa era de que, se os investimentos se voltassem para uma educação primária eficiente, a longo prazo não haveria a necessidade de cursos de formação de jovens e adultos, já que esse “problema” seria sanado logo no início da vida escolar da criança. O fato é que vinte anos se passaram e o Brasil ainda convive com uma realidade de jovens e adultos analfabetos; segundo o PNE (2013), cerca de 10% da população brasileira não sabe ler ou escrever um bilhete simples. Se não forem criadas políticas públicas que atendam o público da EJA de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades, a tendência é de que o analfabetismo não seja superado, visto que a forma como vem se conduzindo a educação no país tem produzidos analfabetos, portanto, apenas investir na educação primária não é a solução.



De acordo com Machado e Rodrigues (2013), a educação somente se concretizará como política pública de Estado quando houver a efetivação de três elementos fundamentais: “arcabouço legal” – constituição de legislações claras e objetivas que orientem as ações da EJA; “aporte financeiro” – investimentos específicos para ações na EJA, que possibilitem a garantia de sua sustentabilidade; “ação compartilhada” – desenvolvimento de projetos entre sociedade civil e sociedade política, utilizando as concepções de Estado ampliado. Segundo estas autoras, esses três elementos, aliados à “decisão política” para a transformação dos projetos em políticas de Estado e não de governo<sup>1</sup>, podem possibilitar a garantia do direito à educação.

Entende-se que a resolução dos problemas enfrentados na EJA vão além das ações governamentais, visto que é necessário reconhecimento de nossa responsabilidade na promoção de uma educação inclusiva, que garanta uma formação plena dos indivíduos. É preciso reconhecer a EJA como uma modalidade de ensino que tem suas especificidades. A EJA não tem políticas educacionais bem definidas e Di Pierro (2010) relata o descaso com essa modalidade de ensino no PNE 2001 – 2010. Segundo a autora, era recomendado que os estados e municípios financiassem a EJA com recursos não capturados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que significa que a EJA não tinha recursos próprios, desestimulando os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade e fazendo com que a EJA tivesse pouca evolução nessa década. Di Pierro (2010) destaca que os debates sobre o novo PNE 2011-2020 trazem um olhar renovado e esperança para superar alguns antigos desafios colocados para a EJA:

[...]um extenso rol de proposições de diferentes ordens, relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, melhoria da infraestrutura, da formação inicial e continuada dos educadores e das condições de trabalho docente, consideração da diversidade dos educandos, fiscalização do setor privado, produção de estatísticas e pesquisas, supervisão e normas, organização escolar, currículos, materiais e meios de ensino (DI PIERRO, 2010, p. 952).

Mas, apesar da visão otimista, a autora destaca que é necessário um olhar atento de toda a população e comunidade educacional, pois, apesar de propor um cenário animador para a EJA, a falta de prioridades em relação às ações que devem ser executadas dificulta a formulação de ações que efetivamente confirmam a identidade que essa modalidade de ensino

---

<sup>1</sup> Consideramos como políticas de Estado aquelas que devem ser efetivadas independente dos partidos e dos governos. Por políticas de governo definimos as que se iniciam e terminam durante um determinado mandato.



exige, pois é preciso pensar em uma EJA que tenha financiamento bem definido, material apropriado, professores preparados, metodologias de ensino adequadas, entre outros inúmeros fatores.

### **A relação professor-aluno na EJA**

Em todos os níveis e modalidades de ensino, a relação professor-aluno configura-se como aspecto fundamental na organização da situação didática, tendo em vista o alcance dos objetivos do processo de ensino: construção, mediação, assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Para Dowbor (2008, p. 62), “Para podermos aprender, necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina”.

Desenvolver a empatia, ou seja, a capacidade psicológica de colocar-se no lugar do outro, tentar compreender sentimentos e emoções, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente o outro indivíduo, torna-se fundamental na relação professor-aluno. O domínio dessa habilidade possibilita a compreensão do comportamento em determinadas circunstâncias e a forma como o outro toma as decisões.

Neste sentido, os educadores de jovens e de adultos precisam desenvolver essa habilidade, na perspectiva de mediar o processo de ensino-aprendizagem e auxiliarem no enfrentamento das dificuldades e dos desafios, estabelecendo um círculo de confiança em que todos possam ensinar e aprender numa troca mútua.

O processo ensino-aprendizagem precisa ser fundamentado na relação de interação professor/aluno, na qual o docente se posiciona como mediador entre o senso comum e o conhecimento científico, em um processo contínuo para a construção do conhecimento. Desse modo, Dowbor (2008, p. 62) afirma que “a aprendizagem significativa é transformadora porque propicia a construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua responsabilidade como pessoa que pensa e deseja”.

A relação professor-aluno é fundamental para a organização e assimilação dos conteúdos. Tudo que o professor faz em sala de aula influencia no desenvolvimento dos alunos. Dar voz aos alunos e valorizar a sua história de vida possibilita não somente a construção de um conhecimento significativo, mas, também, a aproximação entre educador e educando.

Quando assume sua prática pedagógica exercitando essa postura, o educador contribui para que aquele a quem educa seja sujeito do próprio processo de vida e de aprendizagem e, por conseguinte, seja fazedor de cultura e de história, bem como



produtor de conhecimento e não um simples reprodutor de conhecimento (DOWBOR 2008, p. 62).

Na EJA, o professor não deve ser um mero transmissor de conteúdos ou simplesmente um perguntador. O trabalho docente precisa ser bilateral, pois as respostas e opiniões dos alunos são fundamentais para o direcionamento das aulas e o estabelecimento de metodologias de ensino.

### **Conhecendo a realidade: vivenciando a EJA**

Almejando conhecer a realidade da EJA, bem como verificar quais as dificuldades que alunos da EJA têm em disciplinas na área das ciências exatas, realizou-se uma pesquisa empírica, que se caracteriza como um estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Nesses tipos de estudo, é muito comum recorrer à observação do participante e a entrevistas e o objetivo é conhecer uma realidade a fundo.

Objetivando vivenciar a realidade de um aluno matriculado na EJA, na cidade de Jataí, acompanhamos uma aluna do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Matemática. Esse trabalho desenvolveu-se por meio de entrevistas abertas, observações *in loco* e análise de documentos escolares. Para preservar a identidade da aluna neste trabalho, será usada a sigla LD para representá-la.

Com 34 anos, LD cursa o 4º Período (9º ano) da EJA e não desenvolve nenhuma atividade remunerada, dedicando-se a cuidar da casa, da família e das filhas. Ela está ausente dos estudos escolares há 18 anos e suas expectativas com relação aos estudos é obter a certificação do ensino médio e o ingresso em um curso superior pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2016, bem como almeja sua realização pessoal e novas oportunidades de trabalho.

Nessa unidade escolar, observamos que a relação professor-aluno se apresentou como algo fundamental para a permanência da aluna na escola. Seu entusiasmo e animação no alcance de seus objetivos foram reforçados pelo professor que promove uma motivação pessoal para os alunos e auxilia na superação das dificuldades. Dowbor (2008) fala da relação entre educador e educando, e que o professor precisa desejar que seu aluno aprenda. Segundo a aluna, o professor é paciente e aborda os conteúdos de forma clara e contextualizada com sua realidade, e é isso que faz com que ela deseje aprender.



A discente em questão dedica cerca de três horas por dia para estudar e revisar os conteúdos abordados em sala de aula, treina redação e assiste vídeos de aulas extras direcionadas para o ENEM. Consegue analisar criticamente as políticas públicas da EJA e sugerir ações para seu desenvolvimento e melhoria, configurando-se como uma excepcionalidade entre os demais colegas.

Para LD, os alunos acima de 40 anos apresentam muitas dificuldades de compreensão dos conteúdos: “eles não interpretam o que leem, são analfabetos funcionais. Esses colegas não dedicam tempo fora da sala para leitura” (LD, 2106). Segundo LD, a escola precisa preocupar-se com estes alunos, propondo projetos de incentivo à leitura e à escrita, por exemplo.

Mediante as observações emanadas da aluna, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a fim de verificar se o mesmo contempla ações direcionadas à EJA. Verificamos a ausência de ações efetivas direcionadas a essa modalidade de educação. A EJA é citada apenas na introdução do documento e na descrição dos cursos oferecidos pela instituição, sem quaisquer esclarecimentos das políticas adotadas para enfrentamento dos problemas mencionados no próprio PPP, tais como: repetência; dificuldades de aprendizagem; evasão escolar.

Outro documento analisado foi o relatório quantitativo dos alunos no 1º semestre de 2016, em que foram verificados os índices de evasão escolar, considerados por nós elevados. Segundo dados do Sistema de Gestão Escolar do estado de Goiás (SIGE-GO), dos 351 alunos matriculados, 244 estão frequentando as aulas regularmente, registrando um número de 107 alunos desistentes e/ou transferidos, perfazendo um índice de 43,8%. Esse relato não teve como objetivo fazer o levantamento dos motivos da evasão, porém, segundo Krummenauer, Costa e Silva (2010), entre as causas da evasão nos cursos de EJA, destacam-se obstáculos de natureza cognitiva, visto que, em virtude de longos períodos longe dos bancos escolares, os alunos acabam por apresentar inúmeras lacunas de conhecimentos e dificuldades de compreensão de muitos conteúdos programáticos, o que os leva a abandonarem a escola novamente.

Na EJA, observamos uma diversidade etária expressiva. Na turma que acompanhamos, há alunos entre 17 e 55 anos de idade. Nesse sentido, são perceptíveis os conflitos de interesses e de desenvolvimento cognitivo, pois há alunos que somente reproduzem o conteúdo ministrado pelo docente, sem desenvolver as habilidades necessárias para um aluno de 9º ano estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC (1997). Segundo LD, o desenvolvimento das aulas fica comprometido pela falta de



interesse e compromisso de muitos alunos: “eles querem as respostas prontas, não querem aprender, não se esforçam e apresentam muitas dificuldades de leitura e interpretação” (LD, 2016).

Ao avaliarmos o mapa de notas do 1º bimestre de 2016 das turmas de 9º ano, identificamos que os resultados quantitativos refletem uma realidade diferente das relatadas por LD, porquanto a grande maioria dos alunos apresentam resultados mínimos exigidos para aprovação. Ao indagarmos sobre os instrumentos de avaliação, a aluna informou que os professores fracionam a nota e oportunizam condições para que alunos atinjam os resultados quantitativos necessários para aprovação, o que nem sempre reflete o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, afirmando que “as avaliações desvalorizam quem realmente estuda, dando oportunidade para quem não está comprometido, os professores ajudam na nota, pontuam o caderno e a participação nas aulas, passam trabalho e a própria prova” (LD, 2016).

Observamos que as avaliações possuem questões discursivas e objetivas, caracterizadas por questões de múltipla escolha (sim ou não), ou seja, respostas diretas; não há questões reflexivas, contextualizadas com a realidade e com as demandas sociais. Apesar disso, LD relata que as avaliações são condizentes com os conteúdos trabalhados em sala e presentes no livro didático. O sistema de avaliação e o formato das questões da prova ficam a critério dos professores, que decidem a melhor forma de aferição do aprendizado.

Pereira Filho (2009), além dos problemas de aprendizagem, elenca uma série de problemas sociais vivenciados pelas escolas com turmas da EJA, tais como: presença de adolescentes envolvidos com tráfico e consumo de drogas, prática sexual e outros. Na escola visitada, não encontramos uma realidade diferente desses relatos. Observamos que há um visível temor em virtude do tráfico e uso de drogas e da violência, problemas que contribuem para o aumento da evasão escolar.

### **As dificuldades da aluna e a possibilidade de superação**

Empenhada em obter a certificação do ensino médio por meio do ENEM, ao longo do semestre, LD, além de estudar os conteúdos do 9º ano do ensino fundamental, buscou preparar-se, estudando os conteúdos específicos do ensino médio. Porém, enfrentou dificuldades, principalmente nos conteúdos de Geometria Analítica.

A aprendizagem da Geometria Analítica apresenta-se como um dos conteúdos em que os alunos demonstram dificuldades em sua compreensão. Segundo Dullius, Veit e Araújo



(2013, p. 207), “os alunos, de maneira geral, não manifestam interesse, temem ou até mesmo abominam tais equações sem se darem conta de sua utilidade”. Os alunos não conseguem atribuir significado aos objetos matemáticos estudados em sala aula; a maneira instrumentalista e unilateral como os conteúdos são abordados leva-os a uma resistência ao estudo da geometria analítica.

A ausência de uma abordagem histórica, pautada na epistemologia da Matemática, reforça o distanciamento dos alunos em relação a este conteúdo. Saito e Dias (2013, p. 89) apontam que é possível atribuir significação aos objetos matemáticos por meio da história, possibilitando, assim, a aprendizagem significativa, considerando que “a história da matemática, dessa maneira, propiciaria a experiência do processo de construção do conceito, promovendo a apropriação da significação dos objetos matemáticos”. Esta percepção é reforçada pelos PCN, que explicitam a matemática como campo de atividade humana.

Entretanto, a articulação entre história e ensino não é uma tarefa simples, pois exige uma abordagem metodológica que viabilize a concepção de uma proposta didático-pedagógica pautada na compreensão contextualizada dos objetos matemáticos. “[...] a construção de uma interface entre história e ensino da matemática requer, além de uma perspectiva historiográfica atualizada, uma metodologia de abordagem que propicie uma apropriada articulação entre esses dois campos de conhecimento” (SAITO e DIAS, 2013, p. 90).

A história da Matemática deve ser mediadora da aprendizagem e provedora de recursos que possibilitem a construção do conhecimento matemático. Desse modo, julgamos que as dificuldades da aluna poderiam ser superadas por um estudo mais aprofundado sobre Geometria Analítica. A Nesse sentido, elaboramos uma proposta de estudo que foi apresentada à aluna, respeitando o processo histórico do desenvolvimento da Geometria Analítica. Privilegiamos a relação histórica, dando ênfase ao contexto no qual os conceitos foram desenvolvidos, a fim de captarmos o contexto social, econômico e cultural em que estes conceitos matemáticos foram concebidos. Desenvolvemos uma proposta interdisciplinar, capaz de agregar outras disciplinas, tais como: História; Geografia; Filosofia; Sociologia e Língua Portuguesa.

Conforme relatos da aluna, ela dispõe de acesso à internet e de tempo livre para dedicar-se aos estudos, razão pela qual escolhemos a estruturação de um guia contendo



videoaulas *online* e *sites* interativos, para facilitar seus estudos, uma vez que eles ocorrerão sem a presença de um professor.

Inicialmente, separamos quatro videoaulas sobre a História da Matemática. Para tanto, escolhemos uma produção da *British Broadcasting Corporation* (BBC) e da *Open University*, intitulada “A História da Matemática”, produção essa que resume 30 mil anos de ideias matemáticas fundamentais para o desenvolvimento de nossa cultura, ciência e tecnologia. São elas: A Linguagem do Universo; O Gênio do Oriente; As Fronteiras do Espaço e Além do Infinito. Nestes episódios, LD poderá conhecer e compreender os contextos históricos, econômicos e sociais que desencadearam o desenvolvimento dos conceitos matemáticos que conhecemos hoje.

Posteriormente, elencamos três *sites* livres que dispõem de videoaulas, listas de exercícios, testes de conhecimentos e atividades interativas sobre o conteúdo de Geometria Analítica:

- a) Portal da Matemática OBMEP: este portal oferece aos alunos videoaulas de matemática que cobrem o currículo do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Dividido módulos, o *site* dispõe de vários conteúdos e o participante escolhe o conteúdo que deseja estudar e ao final recebe certificado de participação;
- b) Portal TV Escola: A TV Escola é o canal de educação do Ministério da Educação. Destinado aos professores, educadores e alunos, dispõe de diversos conteúdos pedagógicos para complementar as práticas de ensino;
- c) Portal Khan Academy: oferece exercícios, vídeos de instrução e um painel de aprendizado, dispostos por módulos, em que o participante escolhe os conteúdos que deseja estudar. Oferece certificado ao final dos módulos.

Finalmente, encerramos o guia com dicas e orientações de estudos, reforçando a importância da leitura e interpretação para facilitar a compreensão de conteúdos, independentes de quais sejam.

### **Considerações finais**

Em virtude do que foi exposto, ao refletirmos sobre a EJA e suas práticas, evidenciamos uma série de debates, epistemológicos e conceituais, que vão além do



desenvolvimento de políticas públicas e/ ou compreensão pedagógica. Além disso, é preciso pensar a EJA como instrumento de constituição de um indivíduo para a decisão, para a responsabilidade social e política, como nos aponta Freire (2003). Para o autor, a EJA deveria colocar à disposição do educando “[...] meios com os quais ele fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (FREIRE, 2003, p. 106). O autor (2003) afirma também que a educação precisa possibilitar aos indivíduos meios pelos quais ele seja capaz de se constituir criticamente, superando a captação mágica e ingênua de sua realidade.

Ao acompanhar o cotidiano desta aluna com as entrevistas e observações em sala de aula, foi possível constatar que ela apresenta um perfil diferente dos demais alunos da EJA, pois dispõe de tempo para estudar, além dos conteúdos do seu nível de ensino busca novas fontes de informação e consegue analisar criticamente a situação da sua sala de aula. A esse respeito, além de políticas educacionais sólidas, eficazes, é imprescindível um resgate do legado histórico da EJA, que no seio dos movimentos populares, ao longo da história brasileira, romperam com o discurso dominante e efetivaram a construção de uma educação emancipadora. “O legado histórico da concepção de formação humana básica perdida no conceito estreito de ensino foi recuperado pela concepção de educação presente nas experiências populares de EJA” (ARROYO, 2008, p. 224).

Entendemos que a educação de jovens e adultos deveria dar-se não com as práticas adotadas pela escola tradicional, como a memorização de trechos desvinculados da realidade dos alunos e/ ou pelo simples encurtamento dos currículos. Mas, sim, como uma educação que se lhes apresenta algo de que precisam, que se identifiquem e que lhes permita participar ativamente da vida social. Além disso, a educação deve ser prática de liberdade e de garantias de direitos e não de reprodução da ideologia das classes dominantes.

A aluna LD, acompanhada durante o primeiro semestre de 2016, demonstrou pensamento crítico e interesse nos estudos para além do que apresentam vários estudos teóricos sobre a EJA. O fato é que o perfil de LD não coincide com os demais alunos de sua sala de aula; enquanto ela procura fazer suas tarefas e compreender o conteúdo, os demais colegas procuram obter apenas a nota da atividade. É necessário desenvolver formas de ensinar na EJA que tornem os alunos mais ativos no processo de ensino; é preciso que esses alunos vejam sentido no que aprendem e, por isso, desejem aprender. Reconhecer a pluralidade de alunos que estão em uma sala de aula e trabalhar de forma que todos em seu



nível se desenvolvam em uma perspectiva humanizadora com vistas a formação social ainda é um grande desafio para a EJA.

Pensar nos sujeitos da EJA é trabalhar com a diversidade, respeitando as diferenças e diminuindo as desigualdades. Acreditamos que o professor tem um papel primordial na permanência deste aluno na escola, como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Conscientizá-lo sobre esse papel torna-se fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento da EJA. Além de superar os problemas das políticas públicas para a educação de jovens e adultos, temos que desenvolver e implantar uma nova visão pedagógica em nossos professores.

## Referências

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3), p. 221 -230.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p. (Coleção ciências da educação). Tradução de: Maria João Alvarez Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DI PIERO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carvalho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 57-74)

DULLIUS, Maria Madalena; VEIT, Elian Angela; ARAUJO, Ives Solano. Dificuldades dos Alunos na Aprendizagem de Equações Diferenciais Ordinárias. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis., v. 6, n. 2, p.207-228, jun. 2013. Disponível em: < [https://periodicos.ufsc.br / index.php /alexandria/article/viewFile/37999/29000](https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37999/29000) >. Acesso em: 05 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.



KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da; SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de Física contextualizada para a educação de jovens e adultos. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.68-82, maio 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/197/438>>. Acesso em: 13/dez./2012.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos: Relação educação e trabalho. **Retratos da Escola: Dossiê Educação e Diversidade**, Brasília, v. 7, n. 13, p.373-386, 2013. Semestral.

PEREIRA FILHO, Anísio Pereira. A culpa não é minha: para onde vai a educação quando o professor “joga a toalha”? Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/art.aculpanaoeminha\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/art.aculpanaoeminha_1.pdf)> Acesso em 17/mar./2016.

PNE, Observatório do. **9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 06 maio 2016

SAITO, Fumikazu; DIAS, Marisa da Silva. Interface entre história da matemática e ensino:: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p.89-111, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132013000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132013000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SARAIVA, Irene Skopuski. **Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e ensinar**. Passo Fundo: UPF, 2004.

VIERO, Anésia. Educação de jovens e adultos: da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In.: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando e BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: saberes e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.