

THALYTA GABRIELA DORNELA OLIVEIRA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

GOIÂNIA

2020

THALYTA GABRIELA DORNELAOLIVEIRA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

GOIÂNIA

2020

THALYTA GABRIELA DORNELA OLIVEIRA

## **ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof. Orientador: Dr. Marcos Antonio da Silva

---

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Prof. Convidado: Ms. Frederico Dourado Rodrigues Moraes

---

Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_ ( )

Apresentação Oral: (até 3,0) \_\_\_\_\_ ( )

Nota final: \_\_\_\_\_ ( )

Goiânia, 08/12/2020.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia a Deus, por ter me acompanhado e me dado forças para não desistir da minha jornada acadêmica. Ao meu filho Davi Lucas, que me encoraja a lutar pelos meus objetivos todos os dias. A minha Avó Isaura que sempre me apoiou e encorajou a concluir minha trajetória de estudos, a toda a minha família que direta e indiretamente sempre me incentivou a estudar e a não desistir dos meus sonhos. Aos meus professores e colegas de graduação que contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof. Marcos Antonio da Silva, que acreditou na temática proposta e me deu as orientações necessárias com muito profissionalismo para concluir este trabalho. Ao Prof. Frederico Dourado Rodrigues Moraes que aceitou o desafio de ser o meu leitor de banca, contribuindo substancialmente para a evolução do meu trabalho

“A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem”  
(FREIRE, 2004, p. 15).

## **RESUMO**

O estudo aborda a relação do ensino-aprendizagem e a permanência de alunos/as da educação de jovens e adultos. Adota a pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase qualitativa, a partir de revisão teórica e documental. Investiga os avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, os processos de aprendizagem, as questões metodológicas que envolvem o ensino e a permanência. Analisa as dificuldades existentes nesta modalidade de ensino, levando em consideração sua relevância enquanto fator de inclusão social. Verificou como se dá a atuação do/a professor/a quanto ao ensino processado e se contribui para a aprendizagem, promovendo, ou não, a permanência dos/as alunos/as da EJA na escola. Conclui que o/a professor/a que irá atuar na EJA, além de atender as exigências que são comuns para todo/a educador/a, também terá que se ater as exigências formativas, que envolvem a complexidade desta modalidade de ensino, e o/a docente deve estar preparado/a para interagir e dialogar com seus/as alunos/as, pois isso é crucial para que se configure a permanência escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino. Aprendizagem.

## SUMÁRIO

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                         | 8  |
| 1 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS ..... | 10 |
| 2 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E EVASÃO NA EJA .....                                | 21 |
| 2.1 OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM NA EJA.....                                              | 21 |
| 2.2 OS LIMITES DA APRENDIZAGEM NA EJA.....                                              | 26 |
| 2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM E EVASÃO NA EJA.....                                            | 28 |
| 2.3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA .....                                                  | 28 |
| 2.3.2 EVASÃO NA EJA.....                                                                | 32 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                               | 37 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                       | 39 |

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que por algum motivo não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. Por isso escolhi investigar esta questão por considerá-la de grande importância para a sociedade, no Brasil, no sentido de compreender as implicações que dizem respeito à relação do ensino e aprendizagem com a evasão do/a aluno/a, por isso o tema assim ficou expresso: “Ensino-aprendizagem e evasão de alunos da Educação de Jovens e Adultos”. E através deste trabalho pretendo investigar qual a relevância do ensino-aprendizagem e permanência dos/as alunos na EJA. Portanto, o enunciado do problema da pesquisa: “Como se apresenta a relação do ensino-aprendizagem e permanência de alunos/as da Educação de Jovens e Adultos?”.

Para o embasamento teórico do estudo, foi desenvolvido um diálogo com alguns autores, como Arroyo, Aquino, Freire, Gadotti, entre outros. Das questões fundantes que conduziram esta pesquisa destaco três: quais as questões metodológicas que envolvem o ensino na EJA? Quais os desafios enfrentados pelos/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as da EJA? Quais fatores mais contribuem para a permanência dos/as alunos/as da EJA?

São muitos os desafios enfrentados pelos/as alunos/as da EJA, um deles é a dificuldade em conciliar a carga horária de trabalho com a de estudo, deste modo o/a educador/a deve estabelecer estratégias que possam ampliar o interesse dos/as alunos/as, levando em consideração as especificidades presentes nesta modalidade. Neste sentido, é importante também verificar como se dá a atuação do/a professor/a quanto ao ensino processado e que contribui para a aprendizagem e que promove, ou não, a permanência dos/as alunos/as da EJA na escola.

Os/as alunos/as desta modalidade de ensino estão inseridos/as em uma realidade e contexto social diferentes, o/a educador/a deve ter consciência e um olhar atento voltado ao ensino que permita uma aprendizagem que considere as dificuldades dos/as alunos/as que não conseguiram prosseguir na escola em idade regular. E que abandonaram os estudos por diversos motivos (trabalho, problemas de saúde, pobreza extrema), com isso carregam sobre si uma carga emocional grande, como, vergonha, medo, dentre outros sentimentos que em nada contribuem para elevar a autoestima. Sendo assim, além de buscar estratégias de ensino a afetividade

é um recurso que deve ser pensado pelo/a professor/a, com vistas a estabelecer uma relação mais próxima entre professor/a-aluno/a.

O/a educador/a não deve atuar apenas como transmissor/a de conhecimento, mas estar disposto/a e preparado/a para realizar a mediação, afim de promover a interação entre os/as alunos/as, e contribuir para a apropriação de conhecimento. Desse modo, deve repensar estratégias, para atingir as necessidades de aprendizagem desses/as alunos/as, de modo que seja diferente do ensino regular, buscando apoio em tendências teóricas e pedagógicas que contemplem os/as contemplem. Portanto, o/a professor/a tem diante de si responsabilidades de desenvolver um trabalho, utilizando recursos didáticos e práticas pedagógicas que estejam ligadas às características deles, levando em consideração os saberes que já possuem, contribuindo para que se sintam valorizados.

Para analisar essas questões apresentadas e atender aos objetivos propostos, foi elencado como procedimento metodológico, uma pesquisa exploratória e descritiva com ênfase qualitativa. Nesta pesquisa não haverá levantamento no campo, portanto, será processada uma revisão teórica e documental. O objetivo geral é: “Investigar a relevância do ensino-aprendizagem na permanência de alunos/as da Educação de Jovens e Adultos”. E os específicos: mapear avanços e retrocessos da EJA no Brasil; Identificar a formação dos/as educadores/as e vínculos dos/as alunos/as da EJA com a escola; relacionar ensino-aprendizagem e a permanência dos/as alunos da EJA.

Diante do exposto, nota-se que para atuar com a EJA é necessário conhecer as particularidades que a envolvem. O estudo tem grande significado para a minha formação acadêmica e pretendo, com base nos resultados obtidos, aprofundar o conhecimento desta temática, de tal modo que me permita incursões didáticas e práticas pedagógicas voltadas para esta modalidade, visando alcançar uma aprendizagem significativa que se reverta no ensino-aprendizagem daqueles/as que dela dependem.

## **1 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS**

Esta seção aborda os avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário da educação brasileira, analisando o contexto histórico que antecede as conquistas ao longo dos anos, para compreender como se configura essa modalidade representada nas figuras do alunado e de educadores/as a ela vinculados/as. Para melhor entender os fatores que levam aos avanços e retrocessos, buscou-se embasamento teórico nos seguintes autores/as: Arroyo (2006); Soares e Pedroso (2016); Silva (2006); Machado (2016); Machado (2011); Gadotti (2011); Oliveira (1999); Silva e Lima (2017); Paiva (1973); Santos (2014); Santos (2008); Oliveira e Souza (2013); Freitas (2007); Almeida e Dorso (2015); Haddad e Pierro (2015); Strelhow (2015); Friedrich et al. (2010); Alferes e Mainardes (2008); Becher e Pommer (2017); Souza e Nogueira (2016); Viedes, Souza e Aranda (2019).

Uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se às margens, conseqüentemente, daí a escassez ou políticas públicas equivocadas e a ausência de parâmetros acerca do perfil do/a educador/a que atua nesta modalidade e do alunado que a ela está vinculado. De acordo com Arroyo (2006, p. 17) “[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. Diante dessa problemática apresentada pelo autor é importante formular uma questão: como formar educadores e educadoras da EJA?

Tratar dessa problemática leva a refletir que a educação está ligada às ações humanas, portanto, é de suma importância pensar nas especificidades dos sujeitos, pois a educação está para além de conteudismos e aquisições de conhecimentos. A educação interfere nas dinâmicas sociais, por isso, é preciso compreender como se configura a formação do/a educador/a que atua na EJA e os avanços e retrocessos que envolvem essa temática (GADOTTI, 2011).

Silva (2006) aponta que a EJA, ao longo do tempo, adquiriu perfis distintos, sendo reduzida a práticas de alfabetização até metade do século XX. Segundo o Parecer 11/2000 ela não se limita a cumprir uma função meramente alfabetizadora, e precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagens de jovens e adultos, neste

sentido, a sua função reparadora é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Por ser uma área que permanece em uma constante construção, não há uma definição muito clara do significado da própria EJA. Arroyo (2006) admite que um aspecto foi bom que é o fato dela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso contribuiu para que o/a educador/a desta modalidade não aceite uma formação que tenha um marco definitivo. Em contrapartida, há uma crítica em torno da falta de uma formação específica para esses/as professores/as. Haja vista que a necessidade de uma didática e conteúdos voltados para atender as demandas deste público torna-se cada vez maior e mais complexa.

Soares e Pedroso (2016, p. 252) ao debaterem sobre a formação do/a professor/a de EJA, explanam que

[...] A formação do professor da modalidade (EJA) não é recente. Nas últimas décadas, as formações destes educadores vêm se tornando cada vez mais centrais nas discussões teóricas da área. Os autores explicam que o campo de atuação da EJA vem-se consolidando, no Brasil, sob um certo tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. E não há como discordar da seguinte afirmação: “Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou o interromperam por diversas razões.

Dessa forma, é preciso pensar nos sujeitos da EJA para além de suas condições escolares, é preciso compreender o que levou esses sujeitos a interromperem seus estudos. O trabalho tem um papel fundante para que ocorra esse distanciamento prematuro da escola, pois muitas das vezes é por meio dele que eles/as poderão voltar à escola ou nela permanecer. A condição social precária, a falta de investimento em políticas educacionais, a ausência de diálogo e a falta de incentivo cultural são os grandes protagonistas para que ocorra o distanciamento escolar (OLIVEIRA, 1999)

Diante dos argumentos apresentados, é de suma importância compreender o contexto histórico no qual os/as educandos/as e educadores/as da EJA estão inseridos. Para tal, é preciso compreender como se configurou as iniciativas governamentais

[...] em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1969-1985) imprimiram suas marcas nesse campo com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público<sup>1</sup>. Em meio a esse panorama, outras iniciativas foram emergindo no seio da sociedade civil por meio de grupos populares, de associações comunitárias, de igrejas, de sindicatos e de movimentos sociais. Como estratégias de enfrentamento à negação do direito à educação, essas ações compõem um amplo e rico legado de experiências que, ao longo dos anos, foram se configurando com o que conhecemos hoje como educação popular (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 252).

Para compreender a forma com a qual a EJA se apresenta na atualidade, necessita-se fazer um resgate histórico das políticas educacionais voltadas para esta modalidade. Em 1947 foi lançada no Brasil a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEAA), e teve como objetivo atender ao apelo feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em prol da educação popular e alfabetização. A campanha priorizou em seus primeiros anos de atuação a implantação e expansão das escolas de ensino supletivo. A partir de 1950 essa expansão atingiu outras modalidades, como a criação das Missões Rurais de Educação de Adultos, Centros Sociais de Comunidade e os Centros de Iniciação Profissional. Essas atividades não romperam devido aos esforços que eram voltados para a implantação dos cursos supletivos (SILVA; LIMA, 2017).

Para Paiva (1973), no II Congresso Nacional de Adultos, em 1958, foi reconhecido o fracasso da Campanha, esse evento promoveu uma ruptura, no que diz respeito à EJA. Dessa forma, o Congresso foi um marco muito importante, pois estimulou o desenvolvimento de experiências educacionais baseadas em uma percepção sem preconceitos acerca do analfabeto. Diante dessa perspectiva, as demais campanhas lançadas pelo Ministério da Educação (MEC), inclusive a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, foram extintas em 1963. Com o início do governo militar a EJA começou a sofrer ataques, tendo como marco principal a falta de investimentos. Isso fez com que houvesse uma repercussão internacional por parte da (UNESCO), devido aos elevados índices de analfabetismo.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a maioria da população reivindicava melhores condições de vida, neste momento, se inicia a institucionalização dos novos movimentos e tendências no campo da cultura e da educação, que tinham um vínculo com os movimentos populares. Este período é marcado por vários movimentos, como:

os Movimentos de Educação de Base (MEB), que receberam o apoio da Igreja Católica para a realização de suas atividades; os Movimentos de Cultura Popular (MCP) que materializam os projetos artísticos e culturais (como o teatro de resistência e crítica social, os tipos de música de reivindicação, de protesto e de raízes, entre outros) gestados pelos grupos de profissionais liberais preocupados com a criação e preservação de uma cultura nacional e os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Estadual dos Estudantes (UEE), que expressavam um movimento universitário e secundarista nacional mostrando, através da arte e música estudantis, o comprometimento político e a participação nos rumos do País (FREITAS, 2007).

Somente em 1966 é que o governo brasileiro elaborou o Plano Complementar, juntamente com o Conselho Federal de Educação, o MEC e a Secretaria de Planejamento. A partir daí, as diretrizes técnicas começaram a estabelecer estratégias para reduzir o índice de analfabetismo que era de 39,50% da população com mais de 15 anos de idade, em 1960. Com a ditadura militar e o processo de perseguição aos programas de educação popular foi instituído. O governo por meio da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) tentou neutralizar as ideias de esquerda difundidas nos programas anteriores (SANTOS, 2014).

Oliveira e Souza (2013, p. 19) explanam que com o fim das Cruzadas de Alfabetização, surgiu a necessidade de estabelecer um novo programa de educação para atender o elevado número de jovens e adultos analfabetos, o que culminou no surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral):

Em 1969, a Fundação Mobral foi criada por meio da Lei nº. 5.379. O programa sucedeu a mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema da educação de adultos. Porém, ele só começou a funcionar efetivamente no ano de 1970. Lançado com ampla divulgação e mobilização pela imprensa falada e escrita, o programa objetivava atingir um grande contingente popular tendo como principal meta erradicar o analfabetismo entre pessoas jovens e adultas entre 15 a 35 anos.

O Mobral, criado pelo regime militar, dizia ter como norte o “Método Paulo Freire” e que não corresponde à realidade, o pensamento de Freire vinha ancorado na proposta de uma “educação corajosa”, na qual colocava o analfabeto como protagonista de sua alfabetização, sendo assim uma educação que propunha reflexão e enaltecimento das potencialidades. Portanto, as ideias filosóficas e pedagógicas dele, na década de 1960, contribuíram para que a educação de adultos no Brasil

sofresse mudanças importantes e significativas. Freire, ressaltava “[...] que Todo processo educativo é contraditório e nós, educadores e educadoras, podemos incidir sobre essas contradições, acirrando-as no seu interior e transformando realidades históricas” (GADOTTI, 2011, p. 11).

Soares e Pedroso (2016, p. 252) ao explicar sobre esse período de grandes mudanças, que:

O surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), na cidade de São Paulo, em 1989, trouxe para a esfera governamental uma formulação híbrida de política pública com participação popular. Como Secretário Municipal de Educação, Paulo Freire viabilizou a ampliação de experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais. O processo de alfabetização se dava nos espaços da cidade cedidos por distintas instituições e a prefeitura participava com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares.

Sobre as décadas subsequentes, compreende-se que este período foi de grande importância para mudanças cruciais na sociedade civil, com o fim da ditadura e a volta do estado de direito, e com a extinção do Mobral, em 1985, como já visto, é extinto e criada a Fundação Educar. Em muitos sentidos, ela representou a continuidade do Mobral, porém, devem ser consideradas algumas mudanças significativas, tais como a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta.

A Constituição de 1988 demarca o avanço na EJA, na década de 1990, do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Essa ruptura trouxe diversas mudanças no cenário educacional no que se refere aos educandos e educadores (SANTOS, 2014).

Portanto, mesmo com os avanços ao longo dos anos no que tange à educação, há ainda pensamentos enraizados sobre a quem se destina a educação. A Constituição legitima educação como direito de todos, mas que não para pobres, negros e negras e a população do campo. Estes sujeitos, representam a maioria daqueles que ainda não concluíram a educação básica. Mesmo tendo o direito à educação, este não é legitimado em sua integralidade. Diante desse cenário, é preciso indagar: a educação é de fato para todos? Mesmo com os avanços na educação que partiram de lutas e enfrentamentos, muitas das tradições, permanecem enraizadas no

pensamento do povo brasileiro sobre a quem se destina a educação, contradizendo a defesa central do texto aprovado na Constituição como direito de todos.

A década de 1990 também é marcada por retrocessos, com a entrada do presidente Fernando Collor (1990-1992), pois seu governo se caracterizou pelo recuo dos avanços obtidos na década de 1980, um desses retrocessos foi a extinção do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), por falta de investimento. Com o *impeachment* de Collor o novo presidente, Itamar Franco, concebeu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano fazia parte do compromisso assumido durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Mesmo o governo trazendo uma proposta que demonstrava um grande esforço e reflexão em relação as diretrizes de uma política nacional para EJA, nada se fez na prática educacional nessa área (SANTOS, 2008).

Com a entrada de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), inicia-se um aprofundamento nas reformas neoliberais e sucessivas ações no campo educacional que reforçam a falta de compromisso do Estado com a EJA. O governo fechou o único canal de diálogo com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), e através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (ALMEIDA; DORSO, 2015).

Em um ato de lucidez, o governo decidiu criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), mas infelizmente o programa excluía os jovens e adultos, por motivos econômicos. Tal decisão, retirou desta modalidade de ensino um direito subjetivo. Ainda no governo FHC, houve um avanço na educação, com a aprovação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº. 9 394, de 1996, com a criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, superando o antigo ensino supletivo (ALMEIDA; DORSO, 2015).

Diante deste resgate histórico da EJA no século XX, se faz necessário explanar o novo cenário educacional brasileiro, que se inicia no século XXI. O Brasil nesta nova etapa se vincula as sociedades pós-industriais, neste momento o desafio maior se encontra nos caminhos para convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização (HADDAD; PIERRO, 2000).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorre à expansão da educação profissional. Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporaram-se as matrículas ao financiamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios, no período compreendido entre 2002 a 2006, voltadas aos jovens e adultos trabalhadores (ALMEIDA; DORSO, 2015).

Entre estas iniciativas destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROF AE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa) (ALMEIDA; DORSO, 2015).

Com o intuito de erradicar o analfabetismo em quatro anos, o governo federal, em 2003, decidiu lançar o Programa Brasil Alfabetizado, no início essa campanha vinha com a proposta voltada para o trabalho voluntário, e atuação prevista para atingir 20 milhões de pessoas. Em 2004, com a mudança do Ministro da Educação (era Cristovam Buarque e passou a ser Tarso Genro), o Programa passou por uma reformulação, retirando a proposta de erradicar o analfabetismo em quatro anos (STRELHOW, 2010).

Apesar da relevância de algumas medidas adotadas, como é o caso da inclusão da EJA no FUNDEB, não se constituíram em política de Estado. Dessa forma, várias ações governamentais começaram a se limitar a outras ações e parcerias pública-privada começaram a se fortalecer. As políticas adotadas na EJA, priorizaram programas de menor institucionalidade vinculados à alfabetização de adultos. Programas como: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), testaram os limites do trabalhador, a situação era tão crítica que estes sujeitos eram levados a escolher entre estudar ou sobreviver, diante dessa problemática a única opção que lhe restavam era o abandono escolar (ALMEIDA; DORSO, 2015).

O Projovem era voltado para o segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não havia concluído o Ensino Fundamental e nem tenha vínculo de trabalho. Este Programa tinha como enfoque central a qualificação para o mercado de trabalho. O Proeja, era voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Estas vertentes, apesar de buscarem a escolarização dos adultos e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, oferecer uma perspectiva de continuidade (FRIEDRICH et al., 2010).

O que se apresenta nesse cenário, a partir de 2003, é um investimento mais direcionado à Educação Profissional. Mesmo com esse direcionamento político, as iniciativas privadas continuam a se beneficiar dos recursos públicos para seus investimentos. Em uma tentativa de assegurar uma melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática, o governo instituiu o um programa para a formação continuada à distância de professores, o Pró-Letramento, que serviu de referência para o Pacto Nacional. Os resultados educacionais adquiridos, foram mensurados a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e da Prova Brasil (ALFERES; MAINARDES, 2018). Diante de tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, no que diz respeito a alfabetização no Governo Lula, é relevante destacar que a formação e atuação docente são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuindo para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais, sendo ampliadas as propostas de políticas/programas de formação, tanto inicial quanto continuada de professores (FREITAS, 2007).

Com o fim do governo Lula e a entrada de Dilma Rousseff (2010-2016), foram resgatados programas governamentais destinados à educação e criados outros, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Em 2012, o governo para cumprir com o compromisso de assegurar que todas as crianças de até 8 anos se tornem alfabetizadas ao final do 3º ano do fundamental, estabeleceu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (ALFERES; MAINARDES, 2018).

Em 2015, o destaque foi para os 12 Anos do Programa Brasil Alfabetizado. Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização

de jovens, adultos e idosos. O Programa foi estabelecido com o objetivo de elevar o interesse pela elevação da escolaridade. O cerne do programa, se voltava para promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos. Com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), programas como PROEJA, ficaram um pouco apagados, pois o PRONATEC se caracterizou como um dos principais programas de formação de trabalhadores do governo Dilma Rousseff (BECHER; POMMER, 2017).

Essa sobreposição do PRONATEC em relação ao PROEJA se torna evidente nos dados apresentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em 2013, demonstrando que a meta do PROEJA de atingir 10% das matrículas da rede federal está longe de ser atingida e mais longe ainda está a sua ampliação. No ano de 2014 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, o qual estipulou 20 metas educacionais para este período. Sua Meta 10 prevê que, até 2024, 25% das matrículas da EJA sejam integradas a educação profissional (BRASIL, 2014).

Machado (2011, p. 409-410), ao refletir sobre a integração de programas de alfabetização de EJA à educação profissional, assinala que:

O que observamos em relação às duas experiências analisadas – programa de alfabetização e programa de EJA integrada à educação profissional – é que as iniciativas ainda não se constituem em política pública que envolva a população em larga escala, nem mesmo interferem na superação de uma visão que está no senso comum, da pouca necessidade de escolarização dos jovens e adultos. Essa constatação revela a falta de consciência da importância de uma cultura letrada no país e da educação como direito de todos. Há uma ampliação do escopo das propostas de escolarização dos jovens e adultos, que não se restringem mais apenas à alfabetização, tendendo a buscar uma aproximação entre a educação básica e a educação profissional; todavia, não se altera a posição marginal da EJA no conjunto das políticas educacionais.

Essas ações descontínuas, por parte do governo, afetam a forma como a sociedade brasileira enxerga a educação para jovens e adultos trabalhadores. Essa conduta não linear, contribui para que opiniões sejam divididas. De um lado, há quem entenda que o estudante da EJA deve ter os mesmos padrões de qualidade ofertada às crianças e adolescentes. Por outro lado, há quem persiste em acreditar que o lugar da EJA está voltado ao aligeiramento do conhecimento, numa visão conformista de que qualquer certificado em menor (MACHADO, 2011).

Diante de tantas mudanças e descontinuidades, o Brasil sofre mais um impacto com processo de impeachment de Dilma Rousseff (2016). Com a entrada do vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (PMDB), como presidente, as políticas educacionais de alfabetização sofrem mudanças. Ele decide lançar o Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), seis anos após o lançamento do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (2012), toda essa implementação se institui em menos de um ano. É importante destacar que o Pnaic não foi oficialmente revogado, mas passou a sofrer severas críticas, logo no início dessa gestão. O Pnaic, tinha um diferencial, por ter uma parceria com um maior número de universidades e centros de pesquisa na área de alfabetização e linguagem, como o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (SOUZA; NOGUEIRA, 2016).

As mudanças continuaram e em 2019, quando Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência da República, houve uma reconfiguração da chamada “Política Nacional de Alfabetização”, relançada por meio da publicação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, assinado pelo ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, segundo a assumir a pasta do MEC após 100 dias de governo (VIEDES; SOUSA; ARANDA, 2019).

Nessa política, que se baseia em outra concepção de alfabetização, passa-se a considerar que ao final do 1º ano do ensino fundamental as crianças devem estar plenamente alfabetizadas. De forma semelhante à política anterior, os entes federados foram convidados a aderir à política lançada pelo Governo Federal, sem que, oficialmente, o Pacto anterior tivesse sido revogado (VIEDES; SOUSA; ARANDA, 2019). Esses projetos e planos instituídos que visavam o avanço na educação, principalmente no que diz respeito a EJA, vê-se que essas propostas voltadas para erradicar o analfabetismo no Brasil, são surpreendentemente feitas às pressas. Criaram-se projetos e mais projetos e sem ter, muitas vezes, o tempo necessário para surtir efeito, eram desmantelados ou trocados por outros projetos.

Mas o que se deve destacar, com bastante ênfase, é que o movimento de políticas públicas propostas pelos governos no decorrer dos anos, aconteceram por causa de muita pressão tanto internacional, com os órgãos internacionais como UNESCO e ONU, quanto nacional com os movimentos populares. Não são poucos os movimentos, campanhas, projetos, programas que surgiram a partir de um esforço de

algum movimento de base, que além de ensinar os códigos de linguagem procuravam tornar significativo a existência do indivíduo na sociedade através do empoderamento e do conhecimento. Por isso essa temática envolve contínuas reflexões (STRELHOW, 2010).

Ao perpassar por cada fase histórica, percebe-se que a EJA tem um papel secundário no cenário da educação brasileira. E cada ano representou avanços, retrocessos e lutas acerca dessa modalidade de ensino. Perceber esse quadro de instabilidade no cenário da educação impulsiona educadores/as comprometidos/as, a dar visibilidade para EJA, contribuindo para a reversão dessa situação social. Apesar das instabilidades que a marcaram há um princípio, entretanto, que manteve-se inalterado e fundamental às forças dominantes: manter sob controle as condições de acesso ao conhecimento, para assegurar seu poder.

## 2 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E EVASÃO NA EJA

Nesta seção, pretende-se compreender alguns aspectos da EJA, tais como: os métodos de aprendizagem na alfabetização de alunos/as da EJA; as características que deve possuir o/a professor/a que atua com jovens e adultos e a importância do respeito ao conhecimento que o/a aluno/a traz de seu dia-a-dia; a compreensão acerca do papel do/a professor/a em fazer com que o/a aluno/a seja crítico/a e produtor/a do seu conhecimento e a permanência. A fundamentação teórica foi possível devido a contribuição dos/as seguintes teóricos/as: Almeida (2019); Ferreira et al. (2013); Marques e Rubio (2012); Frade (2005); Carvalho (2005); Freire (1985, 2002).

### 2.1 OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM NA EJA

A história da alfabetização, no Brasil, se vincula a um processo de reconstrução de diversas histórias, mas um aspecto a se destacar, nos diferentes tempos históricos, são os métodos de ensino da leitura e da escrita que envolvem tanto crianças como pessoas jovens e adultas (FERREIRA ET AL, 2013).

A alfabetização teve como foco, durante quase um século, a questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, com o objetivo de promover o aprendizado das primeiras letras e o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. Dessa forma, o ensino da escrita passou por espaços domésticos e por iniciativas informais improvisadas, antes de passar pela escola. A questão dos métodos de alfabetização só ganhou relevância quando as instituições escolares passaram a se responsabilizar pela alfabetização da população, constituindo o seu ensino e aprendizagem numa função típica da escola, circunscrita a esse âmbito (MARQUES; RUBIO, 2012).

A partir daí, a alfabetização escolarizada passou a ser o início ou a via única para o acesso à educação básica, à formação de profissionais, à cultura escrita e aos seus benefícios. Marques e Rubio (2012, p. 11) assinalam que: “Diferenciada dos usos rotineiros da leitura e da escrita, a alfabetização tornou-se objeto de um campo

específico de estudos o da educação, que delineou e uniformizou seus métodos, processos e resultados, por meio de currículos organizados para esse fim”.

Frade (2005) informa que os métodos de alfabetização se agruparam historicamente em métodos sintéticos e analíticos. O método sintético baseou-se na aprendizagem do alfabeto por soletração e repetição em coro, de sílabas, havendo uma ordem sistemática e progressiva extremamente lenta para que o/a aprendiz seja levado ao contato com um texto completo e mais significativo. E que: “Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba” (FRADE, 2005, p. 22).

A segunda prática frequente no mesmo modelo é denominada "analítica ou global". Neste caso, ao ler, a criança deve partir de estruturas completas, tidas como mais significativas, para chegar, a posteriori, discriminação das partes menores. Para Frade (2005), está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua.

Nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, a produção de conhecimento teórico-prático em relação as metodologias foi decrescendo paulatinamente. Isso se deu, por causa do desinteresse científico em relação aos métodos sintéticos e analíticos que não conseguiram alfabetizar toda a demanda de alunos. Esse desinteresse foi se acentuando em detrimento da intensa divulgação e o elevado prestígio acadêmico das ideias de Emília Ferreiro, isso fez com que o interesse sobre como o professor ensina se deslocasse para a questão de como a criança aprende. Tudo isso, causou importantes mudanças nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos (CARVALHO, 2005).

Dessa forma, várias discussões foram levantadas acerca dos métodos e seus movimentos de permanências e rupturas. Para recuperar a história dos métodos é preciso destacar que nem sempre os que incidem sobre a compreensão dos aspectos de representação da fala codificados na escrita vão focalizar na compreensão do texto. Tem-se então, quando se ensina a leitura, diversos aspectos da compreensão em jogo, mas tratados diferentemente.

Ferreira et al (2013) em concordância com Moreira e Moraes (2001) explana que apesar do amplo debate, nas duas últimas duas décadas, acerca do ensino e aprendizagem da língua escrita, muitas escolas ainda continuam praticando um ensino de alfabetização limitado em relação ao que se encontrava nas antigas cartilhas baseadas nos métodos sintéticos e analíticos de ensino da leitura e da escrita. Mesmo com vários recursos, como textos de circulação social (notícias, letras de músicas e textos literários), muitos professores/as de EJA continuaram praticando um ensino que muito se assemelha ao tradicional “método silábico” de alfabetização, desconsiderando que os/as alunos/as adultos/as, possuem conhecimentos diversos sobre a escrita alfabética, por estarem há mais tempo inseridos/as em experiências de leitura e escrita.

Dessa forma, algumas contradições são criadas, por um lado leem-se e escrevem-se textos interessantes, mas o ensino da escrita alfabética não muda. Por outro lado, há professores que desejam que o/a aluno/a seja o protagonista de sua aprendizagem, que aprendam refletindo e construindo sua compreensão, mas propõem, no dia a dia da escola, tarefas mecânicas, como a cópia e junção de sílabas (FERREIRA et al., 2013).

Diante do que foi exposto, a partir dessas rupturas, várias dessas condutas metodológicas citadas, chamadas de “tradicionais”, que se baseiam em uma aplicação rígida e mecânica dos métodos, têm sido questionadas. Principalmente por não atenderem aos processos de construção de conhecimento dos aprendizes, por não contemplarem os diferentes usos da escrita, por tornarem artificiais e enfadonhas as atividades de ensino e, além disso, por pretenderem um controle excessivo do processo, como se a escola fosse a única instituição a apresentar a escrita para as crianças. Tudo isso, concorre para uma formação que parte de uma perspectiva utilitarista da alfabetização, excluindo o letramento, e que levaria ao educando uma formação crítica e libertadora (CARVALHO, 2005). Perda irreparável na formação.

Na perspectiva de uma formação crítica e libertadora, Paulo Freire, em seu trabalho de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido na década de 1960, rompeu com muitas ações advindas dos métodos tradicionais de alfabetização, tais como: trabalho com palavras não significativas para os/as alunos/as; necessidade de partir de sílabas mais simples para as mais complexas; uso de textos cartilhados (construídos pelos autores do livro com o uso de palavras já trabalhadas em lições anteriores); concepção de aluno como tábula rasa, cujo conhecimento sobre a língua

teria que ser transmitido apenas pelo/a professor/a, desconsiderando os conhecimentos prévios adquiridos. Para Freire, os adultos analfabetos eram produtores de cultura e de conhecimento, ele defendia que o processo de alfabetização deveria partir de suas experiências (FERREIRA et al., 2013).

Neste sentido, Freire (1985) reconhece que para aprender a ler e a escrever é preciso aprender a pensar certo. Para pensar certo é necessário refletir sobre a prática de trabalho e a vida diária. Ao aprender a ler e escrever, o importante é compreender o que se passa na sociedade, como: a exploração colonial; o significado da nossa independência; compreender as lutas sociais em prol de uma sociedade justa, sem exploradores e nem explorados, uma sociedade de trabalhadores e trabalhadoras. Freire (1985) enfatiza, que aprender a ler e escrever não é decorar meia dúzia de palavras para depois repeti-las.

A partir dessas concepções de alfabetização, Freire, na década de 1960, criou uma metodologia para alfabetizar, que teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. E com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo País, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular. Com ele ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava do método silábico de aprendizagem, ou seja, partia-se da ideia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo professor, passavam a tentar juntá-las para formar palavras e frases soltas, mas muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico; não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código (MARQUES; RUBIO, 2012).

Apesar da importância de Freire para a EJA, com o seu método de alfabetização, muitos professores insistem em desconsiderar suas experiências, suas opiniões e sua história de vida e, também, os conhecimentos prévios que esses sujeitos possuem sobre a leitura e escrita. Além disso, acabam por não organizarem suas práticas de ensino, de modo que promova a evolução em tais conhecimentos (ALMEIDA, 2019).

Freire (2002, p. 58) ao refletir sobre como a relação professor/a-aluno/a deve ser, explana que:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Neste sentido, o método Paulo Freire, traz uma alfabetização que visa a libertação, essa libertação não se configura apenas no campo cognitivo, mas deve acontecer, principalmente, nos campos social, cultural e político, porque o ato de conhecer não é apenas cognitivo. A visão equivocada acerca da realidade permite que as pessoas se tornem reféns, na medida em que não sabendo que podem transformá-la sujeitam-se a ela sem questioná-la. Dessa forma, os sujeitos ficam presos na impossibilidade de intervir na realidade em que vivem. As cartilhas e manuais escolares contribuem para que estas pessoas sejam meras observadoras e não sujeitos ativos dessa realidade (ALMEIDA, 2019).

Mediante ao que foi exposto foi possível compreender alguns aspectos da EJA, tais como: os métodos de aprendizagem na alfabetização de alunos/as da EJA; as características que deve possuir o/a professor/a que atua com jovens e adultos e a importância do respeito ao conhecimento que o/a aluno/a traz de seu dia-a-dia; a compreensão acerca do papel do/a professor/a em fazer com que o/a aluno/a seja um ser pensante, crítico/a e produtor/a do seu conhecimento. É oportuno lembrar que todos podem contribuir para o avanço da EJA. Para que ocorra, é preciso que os governantes desenvolvam políticas integradas e as escolas devem elaborar projetos que atendam as especificidades de seus alunos, evitando seguir modelos prontos de ensino.

Nesse sentido, os/as professores/as devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino, e não podem desconsiderar as vivências sociais dos sujeitos e seus conhecimentos prévios, conforme apontado por Freire (2002). A sociedade por sua vez pode contribuir com a EJA, não marginalizando estes alunos e incentivando ao analfabeto a procurar uma escola de EJA, mas principalmente sabendo escolher os governantes para saber exigir que atentem para as necessidades da população, dentre elas a educação e, como se trata de recorrente e não resolvido, o problema da alfabetização.

## 2.2 A APRENDIZAGEM NA EJA

Esta seção aborda como os jovens e adultos pensam e aprendem, compreendendo seu lugar social na condição de “não-crianças” e excluídos da escola. Diante dessas especificidades, buscou-se compreender as implicações gerais que diferem o adulto da criança e do adolescente. Assim para melhor compreender este cenário, buscou-se embasamento teórico nos seguintes autores: Oliveira (1999); Silva (2009); Costa (2009); Santos e Arruda (2013).

Oliveira (1999), acerca da EJA, assinala que ela não se atém apenas à idade como um fator de especificidade deste público, mas, primordialmente, destaca que há uma questão de especificidade cultural. O/a adulto/a, para a EJA, não é o/a estudante universitário/a, o/a profissional qualificado/a que frequenta cursos ou a pessoa que está buscando conhecimento cultural na arte, música e línguas estrangeiras. Ele/a é geralmente o/a filho/a de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução que migra para as grandes metrópoles. Diante desse cenário, após sua curta passagem pela escola, este/a jovem que passou sua adolescência e infância trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Para Silva (2009) a EJA é um direito, que está articulado à luta pelo direito à diferença. A presença do/a jovem na modalidade ocasiona tensões no âmbito das relações educativas, estabelecidas entre o/a adulto/a e o/a jovem e também entre o/a professor/a e o/a jovem aluno/a. Dessa forma, a visão do/a jovem em relação ao processo de escolarização na EJA é diferente daquela construída pelo/a adulto/a, em detrimento das especificidades em relação ao momento da vida e a expectativa de ambos. Por outro lado, o/a adulto/a avalia de maneira crítica a presença do/a jovem na EJA. Parte dos/as alunos/as tem essa visão porquê compreendem que o/a jovem não leva a sério os estudos e que a presença deles/as interfere de forma negativa no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Os docentes encontram limites reais diante do rejuvenescimento da EJA, geralmente relacionados à sua formação inicial, que não os capacitou para lidar com tais especificidades.

Ao refletir sobre a forma com que esses/as jovens e adultos/as pensam e aprendem, envolve, portanto, compreender seu lugar social na condição de “não-

crianças”, excluídos da escola e membros de determinados grupos sociais. Diante de toda essa especificidade, é necessário pensar nas implicações gerais que diferem o/a adulto/a da criança e do adolescente. Oliveira (1999, p. 61-62) explica que:

[...]O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Diante do que foi exposto por Oliveira (1999), acerca das características gerais do/a adulto/a, compreende-se que as vivências e dificuldades enfrentadas por eles/as, colaboram para que os processos de aprendizagem sejam encarados de forma mais reflexiva, justamente, por trazerem toda uma carga de habilidades adquiridas ao longo da vida. Para além dessas características gerais, precisa-se atentar pelo modo como o/a adulto/a é tratado/a, para não padronizá-lo/a em uma figura que aparenta ser abstrata, universal e remete a um certo estereótipo muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada.

Para Costa (2009), a EJA, no Brasil, constitui uma modalidade que inicialmente foi criada para qualificar a mão-de-obra. Diante dessa ótica, foi se formando indivíduos com pouco senso crítico. Tendo como cerne o entendimento de que a EJA, tem por finalidade a transmissão de alguns conhecimentos da cultura letrada, tendo como foco a leitura e escrita, para os/as analfabetos/as.

Diante desse contexto, observa-se que essa modalidade de ensino é destinada a classes menos favorecidas, nas quais se encontram os/as jovens e adultos/as trabalhadores/as quase sempre pobres e excluídos/as da sociedade. O fato de o/a jovem ou adulto/a procurar uma melhor escolarização após sua infância, deve-se a seu esforço individual, que por vezes, além dos obstáculos naturais da relação com a escola, outros fatores interferem nesse processo: a conquista do espaço e a temporalidade das ações didático-pedagógicas são essenciais para o processo de abstração e aquisição de novas competências e habilidades que ajudam no convívio social e humano. Por outro lado, a motivação dos/as jovens pela escola se dá na

relação do tempo necessário para a entrada no mercado de trabalho. Mesmo os/as jovens tendo todos os motivos possíveis para não voltar à escola, eles voltam, em razão da grande procura de mão de obra qualificada do mercado de trabalho (SANTOS; ARRUDA, 2013).

## 2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM E EVASÃO NA EJA

Nesta seção, pretende-se compreender a forma com a qual se configura o ensino-aprendizagem na perspectiva dos/as professores/as que atuam nesta modalidade de ensino e do alunado que frequenta as turmas de EJA e os possíveis motivos que levam a evasão. Para fazer essa análise acessei as práticas pedagógicas atendem as especificidades de jovens e adultos e a forma com a qual o/a professor/a e a sociedade tem contribuído para a diminuição da evasão. A fundamentação teórica foi possível devido a contribuição dos/as seguintes teóricos/as: Arroyo (2006); Santos (2015); Machado (2016); Grifantti e Bertotti (2013); Freire (2002); Soares e Pedroso (2016).

### 2.3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

O ensino-aprendizagem na EJA apresenta inúmeras dificuldades e desafios, haja vista que em geral seu público alvo são pessoas que desde cedo estão inseridas no mercado de trabalho, por enfrentarem vários percalços, portanto, a permanência na escola se torna um desafio. O/a aluno/a da EJA, já possui opinião formada acerca de diversos assuntos, desenvolvidos ao longo da vida. Devido a pluralidade de especificidades que o cerca, assim, a função de alfabetizar, ensinar a ler e a interpretar se torna uma dificuldade maior tanto para quem ensina quanto e para quem aprende, pois cada um tem diferentes ritmos de desenvolvimento (MACHADO, 2016).

Para Santos (2015, p. 09), “[...] é preciso reconhecer a pessoa que busca na EJA as condições para alcançar o conhecimento como alguém que geralmente está à margem social e do mundo do trabalho”. Por se tratar de um público heterogêneo em idade, mas com objetivos distintos, os/as professores precisam atuar de forma

diferenciada com este público. Muitos dos/as jovens e adultos/as que procuram uma turma de EJA, buscam a aprendizagem para ascender no mercado de trabalho, ingressar no mercado de trabalho para aqueles que estão desempregados e o desejo pela escolarização após muitos anos fora da sala de aula. Isso reforça a necessidade de oferta diferenciada nessa modalidade.

Como visto na seção anterior, os métodos de ensino escolhidos pelo/a educador/a, e a forma com a qual ele/a desenvolve sua aula, são ferramentas essenciais no processo de ensino-aprendizagem na EJA. Mesmo com uma multiplicidade de escolha, muitos professores/as não buscam alternativas que agreguem à bagagem de vivências adquiridas que esses/as alunos/as carregam.

Para além de mudanças que competem ao trabalho docente, historicamente há a necessidade de mudanças educacionais, mas tais modificações precisam partir de políticas públicas bem intencionadas, pois se nada for feito no âmbito governamental, nada se resolverá, e os pontos de qualidade de ensino se comparados com outros países continuarão abaixo do esperado. Neste sentido, a postura do/a educador/a deve estar alinhada a uma práxis de ensino-aprendizagem que promova mudanças qualitativas na EJA, ou seja, a partir do momento que esses/as profissionais assumem que seu papel é primordial na educação (GRIFANTTI; BERTOTTI, 2013).

A conduta política e pedagógica do/a educador/a que atua na EJA influencia significativamente seu compromisso ético e profissional, pois quanto maior for o seu engajamento político na efetivação dos direitos dos/as educandos/as, via práticas pedagógicas transformadoras, melhor serão os resultados obtidos na leitura, compreensão e interpretação de textos e debates acerca de assuntos que permeiam a sociedade. Porque estes são elementos fundamentais à formação crítica e reflexiva dos/as estudantes da EJA (SANTOS, 2015).

Mesmo com todo esse progresso, pouco se fala sobre a formação dos/as educadores/as que promovem a alfabetização. A crítica em torno da falta de uma formação específica para professores/as da EJA, e a falta de uma didática e conteúdos voltados para atender as necessidades destes/as alunos/as ainda perdura e está cada vez maior e mais complexa.

Machado (2016, p. 434), sobre o início da atuação de professores/as na EJA e as políticas oficiais de educação de adultos, explana que:

Os professores da EJA que iniciaram sua atuação na educação básica, nos anos 1980, devem se lembrar de que, na maioria dos estados brasileiros, a oferta do Mobral e das classes de Ensino Supletivo era de acesso restrito para os professores, pois para o primeiro eram recrutados monitores e, para o segundo, dependendo da demanda, eram feitos contratos temporários de professores. As políticas oficiais de educação de adultos deixaram marcas muito significativas no imaginário da população, que até hoje ainda podem ser identificadas, sobretudo com um tratamento pejorativo, chamando de “mobral” ou “supletivo” às pessoas que tem pouco conhecimento sobre qualquer coisa.

Arroyo (2006) reitera que o perfil desse/a educador/a se encontra em construção, dessa forma, cabe a educação o desafio para inventar esse perfil e construir sua formação. Para tal feito é necessário investir em políticas fechadas para a formação de educadores/as da EJA. Estas indagações são de suma importância para compreender todas as tensões acerca da temática apresentada e exige contínuas reflexões.

Machado (2016, p. 435) ao refletir sobre a visão marcada que a EJA ainda carrega acerca de propostas aligeiradas para o Ensino Fundamental e médio, reconhece que:

Em grande parte, o que estas experiências defendiam era que se precisava reduzir tempo e conteúdo para que o aluno “terminasse logo” o que vinha fazer, porque ele tinha pressa e o mercado de trabalho que o esperava, também. O argumento não é de todo falso, em geral, jovens e adultos que retornam a escola de fato, não querem perder tempo, todavia a questão que se coloca é: mas o que é mesmo ganhar tempo? É sair de um processo de escolarização o quanto antes, não importa se o conhecimento foi ou não acessado e produzido ali, apenas ter um certificado? Com essas indagações voltamos à segunda parte do argumento: será mesmo que o mercado de trabalho, há vinte anos e, sobretudo hoje, emprega trabalhadores apenas porque têm um certificado para apresentar?

Diante dessas indagações, observa-se que o grande desafio do/a educador/a da EJA, consiste em incluir o/a aluno/a, ampliar os seus conhecimentos e prepara-lo/a para o mercado de trabalho, por compreender que a aprendizagem continua em todas as fases da vida não apenas na infância e juventude. Nessa trajetória de ensino-aprendizagem há uma vasta diversidade cultural, o/a docente diante desse cenário, precisa trabalhar conceitos, que não se limitem apenas ao ensino do conteúdo de sala de aula, mas que promovam uma transformação social (GRIFANTTI; BERTOTTI, 2013).

Segundo Freire (2002) o/a educador/a e o/a educando/a precisam interagir no intuito de abarcar um diálogo que leva a constituição de um pensamento crítico,

considerando a cultura e um ensino-aprendizagem que levam em consideração as vivências do/a aluno/a, tendo como princípio, a concepção de um indivíduo que tenha consciência de sua participação na sociedade. Nesta perspectiva, o/a professor/a deve ser amigo, prestativo e demonstrar confiança ao alunado. Só assim este docente realizará um bom trabalho.

A baixa estima do/a aluno/a também influencia no trabalho docente, porque torna-se mais difícil a aprendizagem e como consequência o ensino, fazendo parte do processo da educação o apoio por meio do/a professor/a, e o estímulo para que esses/as alunos/as participem do processo de aprendizagem de maneira significativa. Santos e Soares (2019, p. 08) reconhecem que: “O processo de formação do conhecimento crítico do aluno é fundamental, sendo o professor parte desse processo necessário para a realização pessoal e para a progressão do aluno na sociedade que procura novos espaços através da educação”.

Ao pensar no perfil e na formação do/a educador/a de EJA, Soares e Pedroso (2016, p. 258) admitem que a primeira constatação que se apresenta “[...] é que se torna imprescindível reconhecer as peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, delineando uma política específica para a sua formação”. Dessa forma, o papel do/a educador/a exige uma postura aberta e dialógica, entrelaçando o contexto em que cada educando/a está inserido/a e os valores que trazem consigo.

Fazer o enlace entre a realidade social vivida e os princípios de vida não é tarefa fácil para o/a educador/a, devido a diversificação social, cultural, econômica e etária dos alunos da EJA. Essas especificidades requerem mais trabalho e dedicação por parte dos/as professores/as, pois a necessidade de uma metodologia de ensino, um atrativo que consiga chamar a atenção de todos/as os/as alunos/as e instigar a busca do aprender não é fácil. Muitas vezes a grande diversificação em uma mesma sala de aula pode se tornar um desafio tanto para o/a docente quanto para o/a aluno/a, por isso, deve-se estar constantemente atento/a as realidades apresentadas na EJA (GRIFANTTI; BERTOTTI, 2013).

Sobre o ensino-aprendizagem de professores/as e alunos/as da EJA, percebe-se que muito se fala sobre práticas pedagógicas que atendam as especificidades de jovens e adultos, e isso demonstra que o processo educativo, nesta modalidade, não pode se limitar a conteúdos engessados, mas deve incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos/as educandos/as. Neste sentido, é preciso

conhecer os saberes necessários à formação e profissionalização de educadores/as que atuam nesta modalidade de ensino, pois isso é de extrema importância para a consolidação da EJA como campo específico da atuação docente.

### 2.3.2 EVASÃO NA EJA

Esta seção aborda como a relação ensino-aprendizagem pode influenciar na evasão de alunos/as da EJA, para compor esta análise observou-se os estereótipos que a sociedade dá para os/as estudantes dessa modalidade, suas condições socioeconômicas e a contribuição do/a professor/a em torno da alfabetização destes sujeitos que enfrentam uma luta diária para aprender o que lhe é proposto. Assim para melhor compreender este cenário, buscou-se embasamento teórico nos/as seguintes autores/as: Arroyo (2006); Calháu (2008); Freire (1980); Silva e Araújo (2017); Fernandes e Oliveira (2020); Lima (2019); Silva et al. (2019); Di Pierro (2010); Aquino (1997); Magalhães (2013); Santos (2015).

Muitas formas de interpretar a “evasão e abandono escolar” não conseguem definir exatamente o que seja. A diversidade de conceitos, atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e alternativas para superar essa problemática que perdura até dias atuais. É necessário compreender as relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos que permanecem, os que desistem e os egressos desse público. Riffel e Malacarne (apud SILVA; ARAÚJO, 2017) conceituam a evasão como o ato de evadir-se, fugir, abandonar, sair, desistir, não permanecer em algum lugar. Quando se trata da evasão escolar, entende-se que a fuga e o abandono da escola ocorrem em detrimento da função de realizar outra atividade (SILVA; ARAÚJO, 2017).

Para Fernandes e Oliveira (2020), a evasão é uma das maiores problemáticas no desenvolvimento do/a aluno/a de EJA que, por diversos fatores, internos e/ou externos à escola, foram levados ao abandono escolar. Fernandes e Oliveira (2020, p. 90) recomendam que: “Esse problema deve ser conduzido com seriedade para que futuras turmas ou até mesmo a modalidade EJA não acabe por falta de alunos e/ou projetos que visem à garantia de permanência no recinto educacional”. A evasão não

é um problema que se configura apenas em esferas regionais, mas é um problema histórico que se estabelece em todo o País.

Segundo Calháu (2008), durante a ditadura militar perdeu-se os avanços conquistados na década de 1960, varrendo todas as experiências que estavam em curso, retrocedendo a ideia de analfabetismo como doença e inferioridade, devendo ser erradicada imediatamente da Nação. Embora decorridos muitos anos desse período, ainda restam sequelas desse pensamento. E isso contribui para uma questão pontual: muitos alunos/as desta modalidade carregam uma baixa-estima e um sentimento de rejeição.

Como a promessa de erradicação do analfabetismo a Constituição de 1988, determinou a universalização do ensino fundamental e a possível erradicação do analfabetismo. Mas essas metas ainda não se cumpriram, mesmo a educação sendo um direito garantido e determinado em seu Art. 6º, que determina a educação, moradia, trabalho, lazer, saúde e direitos sociais de todos (BRASIL, 1998). Diante dessa problemática, vê-se que a alfabetização não pode ser responsabilidade do indivíduo, mas algo que está para além do âmbito subjetivo.

Calháu (2008) relata que a cultura letrada contribui para que o/a aluno/a caracterize o analfabetismo como algo vergonhoso, que retrata a incapacidade, contribuindo para que adultos/as não alfabetizados/as assumam para si a culpa e a consequência de seu “não saber ler”, e acarreta- que eles/as se sintam incapazes, doentes e inferiores em relação aos outros. Toda essa culpabilidade em torno do/a analfabeto/a é uma forma de não responsabilizar as iniciativas políticas e governamentais para o enfrentamento desse problema social.

Diante do exposto, é necessário compreender que o analfabetismo tem várias vertentes, parte dos/as alunos/as que buscam as escolas de EJA, embora não saibam ler são alfabetizados/as no mundo do trabalho, tendo entendimento acerca da agricultura, construção civil e pecuária. Como atuar com esses/as e com outros/as que nem mesmo se aproximam dessa condição e fazer o aprendizado acontecer? Freire (1980, p. 28), ao discutir as várias faces da educação, relata que “[...] a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”

Lima (2019, p. 03) ao refletir sobre o sentido político da evasão e os seus sentimentos, aponta que:

A noção de político aqui tomada não é vinculada a um espectro necessariamente amplo, ou a um significado estrito daquilo que se presume com o adjetivo “político”. Os alunos, alguns deles, não sentem a evasão no escopo da EJA enquanto problemática de uma política educacional que reside na pactuação das esferas municipais, estaduais e federais. O sentido político da evasão é o efeito de refluxo de um corpo presente, que no decorrer dos meses torna-se ausente [...]

Mesmo com a instauração de leis que garantem a educação de jovens, adultos/as e idosos/as e com a perspectiva de mudança social a partir deste novo olhar sobre a educação da EJA, há percalços que impossibilitam esses sujeitos a completarem o ciclo de escolarização. A questão preponderante a se considerar antes de se discutir a evasão, é ter o conhecimento acerca do perfil dos/as estudantes da EJA, pois é de significativa importância conhecer esse público e por que passam pela evasão escolar. Esses/as estudantes diferem dos alunos das classes regulares em idade, interesses pela educação formal, relação com a sociedade e mercado de trabalho (SILVA et al., 2019).

Arroyo (2020, p. 22), ao refletir sobre a importância de conhecer vivências do alunado da EJA, reconhece que não se pode enxergá-lo/a como qualquer jovem e qualquer adulto/a, porque: “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”. Se esse perfil de educação de jovens e adultos/as não for difundido, dificilmente estar-se-á formando um educador que saiba lidar com esses jovens e adultos. Diante de tantos assuntos professorais como: estudar conteúdos, métodos, currículo, supervisão e gestão, outros saberes que são de suma importância, vão sendo tratados de forma que sejam menos relevantes, como a história e as vivências concretas da condição de jovens e adultos.

O que não se pode desconsiderar é que os/as estudantes que frequentam as turmas de EJA têm um amplo conhecimento de mundo. Por essa razão, o/a professor/a deve aproveitar desses saberes adquiridos no cotidiano fora da escola para estimular o/a estudante ao aprendizado. A forma com a qual o/a docente desenvolve sua metodologia, amplia os conceitos de mundo que o estudante já possui. Neste sentido, as metodologias, material utilizado e recursos didáticos [...] na EJA deveriam respeitar o princípio e as adequações da realidade cultural e individual dos jovens e adultos, mesmo porque a evasão também apresenta um traço fortemente marcado em todos esses estudantes: a escolarização tardia” (SILVA et al., 2020, p. 14).

Di Pierro (2010, p. 35) ao explicar sobre a dificuldade de jovens e adultos/as enfrentam em procurar uma escola e permanecer nela, explana que:

[...] os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Portanto, o abandono escolar tem relação com a dificuldade encontrada pela escola em compreender o/a aluno/a em sua totalidade, tendo o entendimento, que cada um possui necessidades diferentes, essa percepção, permite que ele/a garanta seu desenvolvimento para um futuro de qualidade (AQUINO, 1997).

Para Fernandes e Oliveira (2020), os/as alunos/as da EJA são motivados por anseios cotidianos, por isso, precisam se envolver integralmente nas ações desenvolvidas dentro da desta modalidade, e que é contextualizada por vários cenários que estão constantemente em transformação, com objetivos claros, visando a construção de um trabalho de qualidade, que oportuniza o conhecimento de novos saberes para um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo dos/as alunos/as.

Calhau (2008) aponta que o retorno escolar na EJA, demonstra um grande passo dado pela busca do conhecimento, sendo um meio de socialização e desenvolvimento crítico do cidadão. Esses/as estudantes ingressam na EJA, com o objetivo de buscar novas oportunidades, por isso estas possuem um papel importante no desenvolvimento da sociedade.

Para Santos (2015) existem dois fatores estruturantes para evasão escolar. São eles: o processo de exclusão social, que permeia a vida do/a aluno/a trabalhador/a e sua respectiva família. Essa produção de desigualdade é evidenciada em dados do IBGE e do MEC/INEP:

O ensino ainda está longe de ser igual para todos. Existe uma defasagem bastante elevada. A lei diz que a educação é um direito de todos, mas nem todos têm acesso à uma educação de qualidade. A evasão escolar é um desafio a ser enfrentado nas escolas brasileiras, que tem ferido o direito constitucional da criança e do adolescente. A educação para cidadania tem de utilizar a escola, o seu espaço e o seu tempo, seja duma forma disciplinar,

multidisciplinar ou transdisciplinar, para, em articulação com o projeto educativo, formar para “viver com” (SANTOS,2015, p. 34)

Dessa forma, pode-se perceber que as dificuldades enfrentadas pelos/as jovens e adultos/as ao evadirem-se das instituições de ensino está longe de acabar, a evasão escolar é um problema que continua sem resposta. Diante de todos os problemas vivenciados no contexto escolar, percebe-se ao longo do texto que inúmeras são as causas que têm colaborado com o alto índice da evasão escolar.

Compreender as especificidades dos/as educandos/as, é não conceber métodos prontos de ensino, que visam apenas o mero ensino do conteúdo, é não desprezar as bagagens de vivências de jovens e adultos, estes são alguns dos fatores apresentados na pesquisa e que podem amenizar os índices de evasão, ou seja, um ensino-aprendizagem que prime pela permanência. Neste sentido, é de suma importância a escola, os/as professores/as, os governantes, toda a sociedade atentarem nas especificidades que envolvem estes educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observam-se avanços e retrocessos da EJA ao longo da história, resultado de mudanças governamentais, e decorrentes contextos, e aos poucos essas mudanças e rupturas vão transformando o modo de ensinar nesta modalidade, a partir de medidas políticas, ora favoráveis, ora contrárias, porque esta questão como outras tantas é tratada como política de governo, quando deveria ser de Estado. O destaque fica por conta dos movimentos sociais que deram grande contribuição no avanço da EJA, principalmente no que tange a alfabetização.

Cabe destacar as contribuições de Paulo Freire para a inovação dos métodos de alfabetização, que a partir dele passaram a dar ênfase ao/a educando/a e o/a educador/a. Contudo, nota-se que no contexto histórico a EJA sempre foi colocada em segundo plano, principalmente no que se refere a universalização do direito à educação. O aligeiramento e o ensino voltado apenas para funções utilitaristas, como o ingresso no mercado de trabalho, são questões emblemáticas que marcam as turmas de EJA no cenário educacional brasileiro.

Ao refletir sobre a importância de conhecer vivências do alunado da EJA, compreende-se a importância da relação aluno/a/-professor/a no que diz respeito ao ensino-aprendizagem e seu desdobramento na permanência de alunos/as. Muitos são os motivos para o abandono escolar nas turmas de EJA, e o modo como o/a educador/a enxerga estes sujeitos e conduz o ensino, resulta na continuidade ou não da frequência escolar. Não se pode enxergar cada um/a deles/as como um/a qualquer jovem e um/a qualquer adulto/a, pois são pessoas que carregam uma bagagem de vivências, e estas não podem ser anuladas pelo/a docente que está mediando o ensino.

Ao analisar as problemáticas apresentadas, nota-se o quanto é importante continuar investigando sobre o ensino-aprendizagem na evasão de alunos/as da EJA. Como visto para esta modalidade de ensino há a necessidade de professores/as preparados/as, que compreendam as especificidades que envolvem a EJA. A falta de sensibilidade para lidar com este público, por parte dos/as professores/as, se dá pela falta de aprofundamento nos cursos de formação sobre essa temática. Os cursos por não aprofundarem a relação teoria e prática, permitem que muitos/as recém-formados/as concluam a graduação sem a ideia precisa de como assumir uma turma

de EJA, devido a não terem cursado disciplinas voltadas para atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Infelizmente essa falta de capacitação, contribui para várias situações que podem influenciar na frequência e permanência escolar do/a aluno/a de EJA.

Neste sentido, compreende-se que o/a professor/a que irá atuar na EJA, além de atender as exigências que são comuns para todo/a educador/a, também terá que se ater as exigências formativas, que envolvem a complexidade desta modalidade de ensino. O/a docente deve estar preparado para interagir e dialogar com seus/as alunos/as, pois isso é crucial para que não haja a evasão escolar. Porque muitos/as decidem sair da escola por não serem compreendidos/as e por não encontrarem o que estão buscando, que é aprender a ler e escrever de forma simples e fácil, através da ajuda do/a professor/a. A partir do momento em que se escolhe ensinar na EJA, necessita-se estar com o pensamento bem claro de que a realidade encontrada se distingue do ensino regular com crianças. Os/as alunos/as da EJA são pessoas com distintas realidades, que por várias adversidades apresentadas ao longo de sua vida, tiveram que optar pelo abandono escolar.

Finalmente, foi importante investigar este tema que me permitiu reconhecer mais particularidades dessa modalidade de ensino, e comprovar que ainda enfrenta preconceitos, discriminação e falta de visibilidade, apesar dos notáveis avanços ocorridos ao longo de sua história. O estudo teve grande significado para a minha formação acadêmica, e o conhecimento obtido permitirá que a minha atuação seja direcionada de forma mais competente e comprometida com o ensino-aprendizagem dos segmentos que dela dependem.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. 26 a 29 outubro: **Anais**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ALMEIDA, C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 52-57, jul./dez. 2019.

AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. [S.l: s.n.], 1997.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BECHER, P. R. S.; POMMER, R. M. G. Formação de Jovens e Adultos trabalhadores no sistema educacional brasileiro: percursos da EPT e da EJA. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 3, n. 3, p. 146-159, ago./dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. p. 27833.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB Nº 11/2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 25 de junho de 2014.

CALHÁU, M. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. **Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, v. 2, n. 3, p. 76-92, 1 fev. 2008.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n.1. 2014. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/ucacao/v5\\_n1\\_2014/Nathalia.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/ucacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf). Acesso em: 01 dez. 2020.

COSTA, A. C. M. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 17-41, 2009. Disponível em: [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/4\\_educacao\\_jovens\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf) - Acesso em: 22 nov. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. ENDIPE, 15. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FERREIRA, A. T. B. de et al. Práticas dos professores alfabetizadores da Eja: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 177-198, set. 2013.

FERNANDES, A. P. C. S; OLIVEIRA, I. S. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 79-94, jan./abr. 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização-teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra: 2004.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62. 2007.

FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico**. Brasília, v. 18, n.1, dez, p. 10-32, 2012.

GRIFFANTTI, A. I. BERTOTTI, L. A. Os desafios da EJA e sua relação com a evasão. XIII Seminário Escola e pesquisa: um encontro possível, nº 21761434, 2013, Caxias do Sul: **Anais**. Caxias do Sul: NEPSO; 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./ago. 2000. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10.nov. 2020.

LIMA, A. O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 25, n.54, p. 253-272, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v25n54/1806-9983-ha-25-54-253.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LETICIA, B. O.; SOUZA, S. T. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos, Uberlândia - MG, **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. VII, n. 13, p. 12-37, set/fev. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87923777002>. Acesso em 30 nov. 2020.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos, após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2011.

MARQUES, B. C.; RUBIO, J. A. S. O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1. 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Barbara.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Brasileira de Educação**, n.12, p. 59-73, set./dez., p. 59-73, 1999.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição da história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

SANTOS, C. P. S; ARRUDA, R. A. A visão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre a escola. **Eventos Pedagógicos**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 31-40, ago./dez. 2013

SANTOS, L. R. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 10, n. 10, p. 304-317, dez, 2014.

SANTOS, Maria Inêz Frozza Borges dos. **As causas das dificuldades de aprendizagem na EJA e as Contribuições da Psicopedagogia**. Santa Catarina, 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/479/AS%20CAUSAS%20DAS%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SILVA, C. C. J.; LIMA. S. C. F. História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v.16, n.1, p.103-124, jan./abr. 2017.

SILVA, E. M. N.; SANTOS, J. O. S. Evasão escolar: Um problema, várias causas. **REBES**, Pombal, PB, v. 5, n. 4, p. 30-35, out./dez., 2015.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. DE L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 29 jun. 2017.

SILVA, J. B. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.). **Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em:

<[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)

. Acesso em: 06. out. 2020.

SILVA, N. N. S. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc.**, Belo Horizonte, Ano. 6, n. 7 p. 61-72 jul./dez. 2009.

SILVA, R. C. S. et al. As causas da evasão escolar na EJA: Uma concepção Histórica. **Revista EJA em debate.**, ano 8, n. 13. jan./jun.2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546/pdf%2008>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo Possibilidades. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOUSA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D. **A alfabetização no Pnaic e “Alfa e Beto”:** (im)possibilidades teóricas. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 6 nov. 2020.

VIEDES, S. C. A.; SOUSA, S. N.; ARANDA, M. A. M. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da política nacional de alfabetização (2016-2019). **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, p. 20-35, jul./dez. 2019.