

## OS VIESES DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NO BRASIL E OS SEUS MEANDROS

Luciana Garcia Torino<sup>1</sup>  
Keilor da Silva de Sousa<sup>2</sup>  
Jesus Alves Rodriguez<sup>3</sup>

**RESUMO:** Partindo-se da premissa de que a alfabetização não é apenas um ato mecânico que visa à memorização de letras e números em prol de um sentido e construção de frases, mas sim o aprimoramento do aprendizado em consonância ao conhecimento de mundo do aluno, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o percurso da evolução da política pública Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil, o qual foi se desenhando em meados do século XX com a Lei Rocha Vaz que criou várias escolas noturnas, bem como apresentar os perfis que fazem parte do programa, a importância de se adotar novos métodos de avaliação, além da tradicional nota proferida numa prova, assim como não infantilizar o aprendizado dos jovens e adultos de modo a valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos. Neste sentido, acredita-se que a o processo de ensino-aprendizagem deste público deve partir da realidade da qual os educando fazem parte. Logo, para a elaboração do estudo em tela, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico com vistas a evidenciar a trajetória evolutiva da política pública EJA no Brasil e a sua relevância justifica-se em razão de apresentar subsídios acerca da importância de se adotarem novas metodologias de ensino para ministrar os conteúdos da grade curricular em prol de uma aprendizagem significativa e para que não haja a demasiada evasão de alunos.

**Palavras-chave:** Evolução. Educação de Jovens e Adultos. Metodologia. Aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Os propósitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a qual em seu art. 37 sustenta que educação de jovens e adultos está voltada àqueles que não tiveram condições ou acesso ou para concluir seus estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada adequada.

Desse modo, a EJA pode ser entendida como uma modalidade de ensino com finalidades e funções que visam atender jovens a partir de 15 anos de idade e adultos que por quaisquer motivos não tiveram a oportunidade de completar os estudos da Educação

<sup>1</sup>Fundação Universidade do Tocantins, Curso Superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

<sup>2</sup>Direito, Universidade Católica de Pelotas.

<sup>3</sup>Tecnologia em processamento de dados UCPel - Universidade Católica de Pelotas.

Básica na idade considerada adequada. Assim, a EJA também pode ser vista como uma ação voltada ao processo de alfabetização do indivíduo com vistas a atender uma grande demanda interna.

Dentro desse contexto, se pode dizer também que a EJA surgiu a partir da necessidade de boa parte sociedade não ter nenhum tipo de política pública educacional que pudesse atender aqueles que não puderam concluir seus estudos.

Assim sendo, tem-se por objetivo apresentar o percurso da evolução da política pública Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil, através de uma pesquisa bibliográfica e justifica-se em razão de considerar tal política pública como um grande avanço em termos de educação, de modo que esta contribui para a diminuição inclusive dos índices de analfabetismo no Brasil.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO

A historiografia mostra que a alfabetização de adultos se deu desde a época da colonização portuguesa no Brasil, momento em que os índios eram doutrinados em prol da religião e, posteriormente os escravos negros obtinham o ensinamento da língua para que seguissem e respeitassem as ordens referentes ao trabalho que estavam desempenhando para os colonizadores. Todavia, no Período Imperial, negros, índios e mulheres continuaram sem escolarização, bem como sem condições de participação na sociedade (MANFREDI, 2002).

Dentro desse contexto, após a vinda da família Real para o Brasil a educação passou a ser algo que despertava a atenção, por isso surgiram os cursos superiores com o objetivo de atender aos interesses da monarquia, o que culminaria na independência política do Brasil.

A educação era oferecida para a aristocracia que fazia parte da corte. Todavia, a elite não tinha interesse que a educação se expandisse para o resto da população, pois a economia tinha como base a produção agrária, a qual usava a mão de obra escrava e o político se concentrava nas mãos da oligarquia rural. Por isso, houve o aumento do número de adultos analfabetos (CASTANHO, 2006).

Foi através da Lei Rocha Vaz no século XX que foram criadas as escolas noturnas. Houve uma grande campanha, difundida em diversos segmentos da sociedade, impulsionada pelo slogan: “Combater o analfabetismo é dever de honra a todos brasileiros”. Por meio do Decreto nº 10. 198 de 1913 houve a criação das escolas de instrução

elementar de soldados analfabetos. Todavia, não influenciou significativamente o número de analfabetismo da época (OLIVEIRA, 2003).

A sociedade passava por muitas mudanças na década de 30 em razão da industrialização, e nesse cenário a educação de adultos passou a ter importância no país. Nesse sentido, o governo determinou que a responsabilidade pela oferta do ensino básico e gratuito ficasse a cargo dos Estados e Municípios. E, com o fim da ditadura do Estado Novo (1945), a educação começou a ganhar importância, por influência direta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO houve o desenvolvimento da Educação de Adultos - EDA (MOTA, 2009).

No ano seguinte, através do Decreto-lei nº 8.529, Lei Orgânica do Ensino Primário, em 2 de janeiro de 1946 se estabelecia:

[...] reserva o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental (BRASIL, 2000, p. 19).

A partir de então, se estabeleceram condições para o desenvolvimento de programas independentes para educação do sujeito adulto. Em consonância, houve uma campanha de âmbito nacional apoiando a educação de adultos, uma vez que urgia integrar os povos em busca de paz e democracia, assim como era importante ampliar as bases eleitorais para a manutenção do governo central.

Sob o comando do professor Lourenço Filho, em 1947, teve início a campanha de Educação de Adultos (alfabetização em três meses e curso primário com dois períodos de sete meses). Foram criadas várias escolas de ensino supletivo. Porém, na década de 50 tal avanço estagnou, pois o analfabetismo passou a ser visto como causa, e não como efeito, do pouco desenvolvimento brasileiro (OLIVEIRA, 2003).

Dentro dessa perspectiva, na falta de uma política de professores voltada para o público adulto, estes passaram a ser visto como uma criança adulta, incapaz e despreparada para a participação social, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999). Embora estes sujeitos fossem portadores de alguma cultura e valor eram muito excluídos, pois o ensino que era oferecido assemelhava-se ao das crianças (MOTA, 2009).

Por este viés, foram surgindo muitas críticas ao modelo de alfabetização destinado aos adultos na Campanha de Educação de Adultos, somava-se a isso a precariedade do funcionamento das aulas, com baixa frequência, baixo aproveitamento, juntamente com a

má remuneração, pouca qualificação dos professores, houve o fracasso da campanha, e consequentemente o seu fim em 1950 (MOTA, 2009).

O educador e pedagogo Paulo Freire emerge como referência na educação de adultos em 1960, defendendo uma educação participativa e colaborativa preocupada com o social. Isso veio a impulsionar a educação popular aliada à ação política junto aos grupos populares, intelectuais, estudantes, dentre outros grupos. Com a aprovação em 1964 o Plano Nacional de Alfabetização, percebia a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político (FREIRE, 1989). Freire tinha como proposta de alfabetização levar em conta a vida cotidiana dos educandos, os respeitando como sujeitos construtores da própria aprendizagem. Entretanto, os ideais expostos por Paulo Freire foram extintas com o golpe militar em 1964, por ser considerado uma ameaça a ordem. Em substituição, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, o qual tinha como fim além da erradicação do analfabetismo, foi um projeto de educação continuada, em razão da grave situação do analfabetismo no país, e foi criado por meio da Lei nº 5.379/67 (MOTA, 2009).

De acordo com a autora Vanilda Pereira Paiva (1987):

Esta lei atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas, a ser realizada através da nova Fundação cuja presidência caberia ao diretor do DNE. Ao MOBRAL incumbiria promover a educação dos adultos analfabetos financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico (PAIVA, 1987, p. 293).

O MOBRAL era voltado para a supervisão e produção de materiais e muitos críticos do programa aduzem que o mesmo apenas gerou analfabetos funcionais, como por exemplo, pessoas que aprenderam somente a assinar o próprio nome, não apresentando condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social ao qual estavam inseridas. Por outro lado, tinha uma visão de educação de adultos pautada no conceito de educação funcional enunciado apregoado pela UNESCO (BERNARDIM, 2007).

No ano de 1980 o MOBRAL perdeu crédito nos meios políticos e educacionais, e consequentemente foi perdendo suas raízes de conservadorismo e de assistencialismo até ser extinto em 1985, sem atingir o seu objetivo que era acabar com o analfabetismo no país (OLIVEIRA; LIMA; PINTO; 2012).

Ainda em 1980 foi criada a Fundação Educar – Fundação Nacional para Educação de Adultos com o objetivo de combater ao analfabetismo, e promoveu em 1990 o Ano

Internacional de Alfabetização. No entanto, houve a falta de políticas educacionais, materiais didáticos, materiais de estudo e pesquisa voltados para adultos (OLIVEIRA; LIMA; PINTO 2012, apud BERNARDIM, 2007).

No governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (1996), através da Lei Darcy Ribeiro e do Programa Alfabetização Solidária (PAS)<sup>4</sup>, rompeu com os trabalhos de seu antecessor. Durante este governo percebeu-se a presença da iniciativa privada na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a autora Beatriz Magagna (2009):

[...] Fundação Roberto Marinho, através da implantação do telecurso, em 1998. Os interessados poderiam ter aulas em sua casa, pela TV, logo nas primeiras horas da manhã ou através das diversas telessalas distribuídas pelo país. Esse programa também fez parcerias com a FIESP (Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e IRS (Instituto Roberto Simonsen) (MAGAGNA, 2009, p. 21).

Já em 2003, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, criou-se o programa Brasil Alfabetizado que é coordenado pelo MEC e conforme aponta Magagna (2009, p. 21): “que tem por princípio o engajamento de toda a população nessa causa, qual seja a de alfabetizar jovens e adultos”.

O Programa Brasil Alfabetizado está em andamento desde 2003, no entanto o mesmo só não é mais efetivo porque não há maiores investimentos no mesmo, mas por outro lado vale destacar que o programa Alfabetização Solidária, o qual possui grande importância em termos de alfabetização de jovens e adultos, tendo em vista que este abrange todas as fronteiras brasileiras e é visto como modelo de educação em vários países.

De acordo com a autora Maria Clarisse Vieira (2004):

A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Desse modo, embora não haja uma implementação significativa de programas desde 2003, a EJA é sempre procurada, com o objetivo de realmente permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade.

---

<sup>4</sup> O Programa tinha como objetivo a formação de turmas de alfabetização em municípios das regiões norte e nordeste com vistas a erradicar o analfabetismo entre jovens de 15 a 19 anos, de modo a integrar ações para a inclusão e continuidade dos estudos desses estudantes recém letrados, no contexto da educação básica regular para jovens e adultos, o chamado supletivo.

Estes foram os longos percursos que a EJA percorreu até hoje. Embora se tenha tido muito avanço, ainda há o que se fazer. Não se pode acomodar com os avanços já conquistados, é importante atentar para novos horizontes em prol da efetiva erradicação do analfabetismo no Brasil, considerando que a educação é direito de todos e está assegurada em nossa carta magna.

### 3 OS PERFIS ENVOLVIDOS NA EJA

Em se tratando do perfil do aluno da EJA a autora Maria Antônia de Souza (2011), sustenta que:

[...] os sujeitos da EJA hoje são diversos: trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns. Daí decorre também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA. Os sujeitos da EJA atualmente são o trabalhador experiente e o jovem com outro tipo de experiência no mundo (SOUZA, 2011, p. 20).

Complementa Leôncio Soares (2002):

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra, mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a torna-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais, até o presente, subrepresentados nessa etapa da escolaridade (SOARES, 2002, p. 39).

Por este viés, o professor da EJA pode encontrar em sala de aula diferentes situações em detrimento às características dos perfis de cada aluno que ingressam no programa por motivos e objetivos pessoais inerentes a sua idade, dentre outros fatores.

De acordo com Marta Kohl Oliveira (1999) o adulto:

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 (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

Mesmo com uma bagagem e visão do mundo, o adulto muitas vezes sente-se incapaz de aprender e acabam ficando estigmatizados, e para reverter tal concepção o professor precisar estar atento e possuir competências para reverter tal situação para que não entrave o processo ensino-aprendizagem. Também é preciso considerar que o tempo que o adulto leva para aprender não é o mesmo de uma criança, uma vez que trazem consigo diferentes histórias de vida, logo é importante respeitar e valorizar os conhecimentos individuais e as características de cada educando.

Dentro desse contexto, Moacir Gadotti e José Romão (2001) sustenta que:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ignorância lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente com relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 39).

Nesse âmbito, é importante que o professor busque uma metodologia que contemple as necessidades do adulto, ao passo que muitas vezes estes alunos sofrem preconceito por não saber ler e escrever e também pela sua cultura.

Já o perfil do professor da EJA nem sempre será um graduado em Pedagogia, pois há professores licenciados em Biologia, Letras, Matemática e de outras graduações. Nesse sentido, a autora Tânia Maria de Moura (2007) destaca que:

Os currículos dos cursos normais e das licenciaturas precisavam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que contemplem o estudo (MOURA, 2007, p. 32)

Importante destacar que a grade curricular de um curso universitário está fortemente ligada a um processo político, uma vez que há a defesa de algumas disciplinas em prol da retirada de outras.

996

O fato de nem todos os professores da EJA serem pedagogos é possível em razão de o ensino nesta modalidade poder ser ministrado de modo unidocente, em se tratando dos anos iniciais. Nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, os professores que atuam são de outras licenciaturas e alguns possuem pós-graduação e geralmente são de classe média baixa e trabalham em mais de um turno (MOURA, 2007).

Outra questão a ser considerada no perfil do docente da EJA, é que este deve ser reflexivo, formador de pessoas críticas, e não se limitar às práticas de exclusão, pois um bom educador deve acreditar no potencial de aprendizagem de cada educando, ao passo que se deve levar em conta que a EJA “deverá voltar suas atividades para o atendimento dessa população, incentivando suas potencialidades, promovendo sua autonomia, levando seus alunos a serem sujeitos do aprender a aprender, apropriando-se, gradativamente, do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 68).

Em meio à heterogeneidade, entende-se que há muitos desafios a serem superados durante o processo de avaliação, dos alunos da EJA, pelos professores é grande, pois depende que sejam compreendidas as variáveis que entravam o processo de aprendizagem

dos alunos de cada limitação individual, em muitos casos, não basta apenas os professores definirem os seus planos de aula e as atividades avaliativas, é preciso observar o desempenho da turma e as dificuldades que se fazem presentes.

Assim, realizar uma avaliação mais humana e democrática, saindo do autoritarismo arcaico que permeava o passado em sala de aula, considerando que a meta da escola não deve ser apenas atingir as notas finais decorrentes dos testes de conteúdo, mas sim verificar os aspectos do desenvolvimento, tais como relacionamento social, interesse, sentimentos em relação a si mesmo e em relação aos demais, visando criar nos alunos espírito crítico, e capacidade de resolver por eles mesmos dificuldades que se apresentem com o auxílio do professor.

#### 4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A EJA

A avaliação da aprendizagem é um tema relativamente novo em relação aos exames escolares que são antigos. Os exames escolares surgiram a partir do século XVI e permanecem até os dias atuais. OS chineses já se utilizavam de exames há mais de 3000 anos atrás quando selecionavam novos soldados. A avaliação da aprendizagem passou a ser conhecida e divulgada a partir de 1930 por Ralph Tyler devido à preocupação com o alto nível de reprovação nas escolas o que demonstrava estar havendo baixa aprendizagem (ANTUNES, 2003).

Surgiu então a proposta de ensinar por objetivos. Ficaria previamente estabelecido o que se deveria aprender. Já no Brasil se começou a falar em avaliação da aprendizagem há apenas 40 anos, em meados de 1960 a 1970, anteriormente a essa data se utilizava os exames escolares (ANTUNES, 2003).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), decidiu mudar de exames escolares para aferição de aproveitamento. A partir de 1996 a LDB passou a utilizar a nome de Avaliação da Aprendizagem. Segundo os PCNs. (1996) a avaliação pode ser entendida como um conjunto de atuações cuja função é subsidiar, sugerir retomada, indicar novos caminhos, novas metodologias, orientarem a intervenção pedagógica, quando necessária.

Nos dias atuais se percebe que esse antigo sistema dos exames escolares ainda é muito mais utilizado do que a avaliação da aprendizagem. Ainda se avalia pouco e mais se examina. Muitos educadores da atualidade reproduzem a maneira como foram tratados então como estudantes, foram examinados e agora simplesmente examinam. A educação não pode ser vista como um sinônimo de “notas”.



Essa errônea concepção origina-se de um período em que uma característica marcante dos professores era o autoritarismo. A arrogância marcava as atitudes fazendo do ato de “dar a nota” um ato segregador onde se selecionava e classificava os alunos dentre os que estavam e os que não estavam na classificação escolhida pelo professor e que só aproveitavam a este.

Nesta época, em especial, de ideias retrógradas entendia-se que o conhecimento era acumulativo, como se os cérebros dos alunos fossem meros reservatórios, cabendo aos professores a missão de enchê-los, eis que por regra estariam supostamente vazios, não só de conhecimentos mas também de capacidade criativa e vontade, verdadeira tabula rasa. Dessa condição nada mais provável que surgisse a ideia de que ao avaliar-se se estaria de forma indireta medindo o quanto esse aluno teria conseguido assimilar tendo o ato de “avaliar e medir” confundindo-se em um só.

Avaliar é tema de dimensão extremamente desafiadora, haja vista a complexidade da proposta em oposição aos conceitos e práticas ainda em atividade que afastam-se da discussão do que seria o ideal e se apegam ao que até então se julga suficiente. Nosso sistema mostra-se equivocado quando superestima aqueles que por sua natural capacidade cognitiva e memória privilegiada se sobrepõe aos demais na prática corrente de decorar e que é capaz de repetir textos enormes ou recitar fórmulas matemáticas complexas, sem ao menos conseguir subtrair delas a verdadeira essência do que representam.

998

De forma bastante democrática Celso Antunes (2013) introduz uma de suas obras com o convite: “Faça, por gentileza, sua escolha” e lista alguns conceitos:

O processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que mudanças do comportamento estão ocorrendo. (ANTUNES, 2013, p. 9)

Ou ainda:

A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determina-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Incluem uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de qualidade pelo ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser para assegurar sua efetividade antes que seja tarde (ANTUNES, 2013, p. 9 e 10).

Assim, podemos entender que o termo avaliar tem por objetivo emitir, mensurar os resultados oriundos do processo de aprendizagem escolar.

Muitos autores concordam que a avaliação de rendimento escolar passa por procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho, para que se processe ao final um julgamento, sendo o aluno ao final o centro da avaliação. Logo, isto implica em ser bem mais que uma simples medição, vai além, trata-se da emissão de um juízo de valor exigindo bem mais do professor. Estes resultados também servirão ao próprio professor que de posse dos resultados poderá efetuar uma crítica de suas atividades com o objetivo de melhorar, repassando pontos, mudando métodos a fim de que o processo ensino aprendizagem se torne eficaz.

O fato de o aluno ser visto apenas como um mero receptor das informações reforça a abordagem tradicional dos conteúdos, já o docente e os livros didáticos são vistos como as únicas fontes conhecimento. Por este viés, os alunos precisam ouvir atentamente o professor e memorizar os saberes passados por ele em sala de aula, e posteriormente para transcrevê-los numa prova avaliativa. É preciso que se adote uma metodologia que faça com que os alunos da EJA possam agregar os conteúdos programáticos com o seu mundo, por isso os conteúdos devem ser contextualizados para que tenham algum significado além do tradicional, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A partir da visão de Paulo Freire, tem-se o aluno como sujeito ativo na construção do seu saber e prevê uma mudança de postura nas classes da EJA, que passam a ter a responsabilidade “de ser marcada pelas atividades que envolvem o pensamento, em detrimento das que apontam a mera memorização do que se pretende ensinar” (BARRETO, *et al.*, 2006, p.29).

De certa forma, “o professor contribui, através das abordagens pedagógicas que adota e utiliza, para a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais de certos grupos sociais em detrimento de outros” (CRUZ, 2007, p. 104). Por isso, que “para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos. Do contrário corremos o risco de atuar num sentido que não é aquele exigido pela situação que nos solicita” (SAVIANI, 2000, p. 64).

Todavia, um dos entraves do processo educacional na EJA pode estar no fato de que a metodologia de ensino usada infantiliza o jovem e o adulto a partir do momento que não respeita ou considera as suas histórias de vida, há a desvalorização dos conhecimentos prévios dos alunos da EJA. Assim, é preciso que o professor respeite e valorize esses

conhecimentos, uma vez que “a escola não é o único espaço onde se aprende” (BARRETO *et al.*, 2006, p.6).

O professor tem um grande desafio na EJA, pois precisa a falta lidar com a falta de relação entre os conteúdos escolares e as experiências de vida dos alunos. Logo, o professor precisa reconhecer o aluno, enquanto sujeito inserido num contexto social é o primeiro passo para a efetivação dessa prática (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006). Assim, o professor poderá planejar melhor as atividades com vistas para que o aluno da EJA possa entender a real finalidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Para tanto, o professor poderá lançar mão de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Entende-se que o professor deve procurar gerar nos alunos competências para que saiba localizar, acessar e usar a informação acumulada, pois que com a mudança dos tempos não se espera mais que o aluno armazene “um verdadeiro estoque de saberes para uso cotidiano”, mas sim que diante de toda a informação produzida e multiplicada exponencialmente minuto a minuto “saiba procurar” acessar e utilizar-se desta abundante informação presente nos diversos meios ao qual está inserido.

Nesse sentido, é importante que o professor da EJA reflita acerca do processo de avaliação, para que não seja arcaico e repressor, através da adoção de uma prova que confere uma simples nota cujo resultado final será aprovado ou reprovado.

1000

A avaliação não pode ser vista apenas como um sistema que seleciona e exclui alunos, mas sim como um sistema que objetiva a concreta efetivação da aprendizagem sem que haja o desrespeito com as diferenças e a individualidade de cada aluno. Por isso, é essencial que o professor não avalie somente no momento da prova, deve ser um processo contínuo. Por este viés, Hoffmann (2003) destaca que:

As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMANN, 2003, p. 22).

Assim, o professor deve avaliar o aluno com vistas a contribuir para a sua formação e não de forma a estigmatizar o aluno, ainda mais em se tratando alunos da EJA que já possuem um conhecimento de mundo, impondo limitações, apenas com a aplicação da prova que não deve ter o caráter punitivo da reprovação.

Inferimos que o professor deve estar aberto a novas metodologias e entender que é possível aprender com os erros, sendo que na EJA a avaliação deve ser repensada pelo professor como um meio de ter um retorno de como anda seu trabalho, e servir de estímulo

aos alunos que estão atrás do “tempo perdido”, e uma avaliação mediadora, onde há a troca de conhecimentos feita através de debates entre o professor e seus alunos a respeito de determinado conteúdo, é um dos caminhos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ensejar o presente estudo, foi possível inferir que a evolução da EJA tem um caráter político, pois cada governo fez o implemento que lhe convinha ao programa. Outro fato que chamou a atenção e corroborou para que a EJA não cumprisse o seu papel está atrelado ao tratamento infantilizado da educação dos jovens e adultos ao final da década de 40, pois não havia uma didática específica para um novo público, era algo novo também para os professores que posteriormente precisaram lançar mão de outra metodologia. Enfim, foi um longo percurso até chegar ao atual programa Brasil Alfabetizado.

Durante este percurso, todos os programas criados para a erradicação do analfabetismo precisaram ser adaptados para que pudessem atingir ao menos parte de seus objetivos, tendo em vista que havia muitos entraves no caminho, tanto de alunos como no de professores. Os professores eram poucos preparados para lidar com alunos que já tinham o seu conhecimento de mundo, as suas experiências e eram tratados como crianças no processo de alfabetização, e tal tratamento fazia com que muitos alunos desistissem de estudar.

Por outro lado, embora se tenha investido nos programas de alfabetização, nota-se uma carência de investimento na capacitação e qualificação de professores que atuam na EJA, pois muitos usam os métodos tradicionais os quais não se adequam a uma turma diversificada de alunos, o que vem a corroborar para que haja a evasão de alunos. É preciso que o professor da EJA tenha empatia e saiba valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como os use de maneira interdisciplinar no decorrer do processo ensino-aprendizagem, e assim possa avaliar os alunos de modo que possa contribuir para a sua formação, através de uma metodologia que não valorize apenas a nota de uma prova, mas sim o desempenho que deve ser avaliado no dia a dia em sala de aula.

Diante de todo o exposto, se pode considerar que é preciso mais investimento por parte do governo em programas de qualificação e capacitação de professores para atuarem na EJA, tendo em vista que atendem alunos muitas vezes discriminados por sua condição social, e veem o reingresso na escola como um meio de melhorar suas vidas diante de uma

sociedade considerada, hoje, da informação, e ao mesmo tempo preconceituosa em determinados seguimentos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Resiliência: A Construção de Uma Nova Pedagogia Para Uma Escola Pública de Qualidade**. Editora: Vozes; Edição: 7ª ed.

BARRETO, Vera et al. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Portal MEC, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf)> Acesso em 13 ago. 2018.

BERNARDIM, Márcio L. **Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Guarapuava: Unicentro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9394/96** Brasília. MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no cotidiano da sala de aula em face das reformas curriculares**. Cadernos Camilliani, Centro Universitário São Camilo, Espírito Santo, v.8, n. 1, 2007.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e trabalho no Brasil Colônia**. In.: LOMBARDI, JoséClaudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org). **Guia da escola cidadã: educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GONÇALVES, Andréia. **Os Desafios da Avaliação da Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da UEL – Universidade Estadual de Londrina – PR.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** – São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. **História da Educação Profissional no Brasil**. In:\_\_. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Tânia Maria Melo. **A Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos/ Dilemas Atuais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa**. Mimesis, Bauru, v. 33, n. 2.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Scielo, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So104-40602007000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-40602007000100007)> Acesso em 13 ago. 2018.

1003

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. nº12. Set. 1999.

PAIVA, Vanilda. Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?**.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 13ed. Campinas,SP:Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

SOARES, Leôncio José. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Curitiba 2011: Xibpex dialógica.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Vol. I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.