



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ALUSKA ANDRS COSTA DE MEDEIROS

ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: DIFICULDADES E
PERSPECTIVAS

Campina Grande

2012

ALUSKA ANDRS COSTA DE MEDEIROS

**ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: DIFICULDADES E
PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para obtenção do título de Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra ZELIA MARIA DE ARRUDA SANTIAGO

Campina Grande

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB.

M488a Medeiros, Aluska Andrs Costa de.
 Alunos da EJA na disciplina de química
 [manuscrito]: dificuldades e perspectivas /
 Aluska Andrs Costa de Medeiros, 2012.
 40 f. : il. : color

 Digitado.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
 Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba,
 Centro de Educação, 2012.
 “Orientação: Profa. Dra. Zélia de Arruda
 Santiago, Departamento de Pedagogia”.

 1. Educação de Jovens e Adultos - EJA 2. Prática
 Pedagógica 3. Aprendizagem 4. Recursos Didáticos
 I. Título.

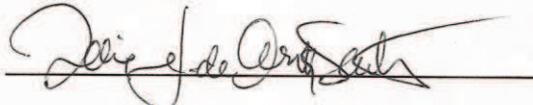
21. ed. CDD 374

ALUSKA ANDRS COSTA DE MEDEIROS

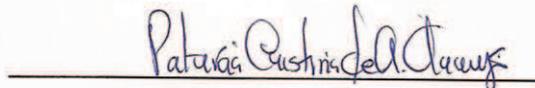
ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: DIFICULDADES E
PERSPECTIVAS

Aprovado em: 06 / 12 /2012

Banca Examinadora:



Profª. Drª. Zélia de Arruda Santiago - UEPB
Orientadora



Profª Drª Patricia Cristina de Aragão Araújo – UEPB
Examinadora



Profª. Drª. Valdecy Margarida da Silva - UEPB
Examinadora

“Se de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela” (Paulo Freire, 1997)

Dedico este trabalho:
a todos os professores das Redes Públicas e Privadas de Ensino de
Campina Grande e àqueles que acreditam na ética e na função da
docência;

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me encoraja a perseverar na caminha em meio aos obstáculos me dando sabedoria e fazendo acreditar que sou uma eterna aprendiz;

À minha família pelo apoio e incentivo;

Ao meu Irmão Pe. Bruno, que com seu exemplo de vida me ensinou a não ter medo e sempre seguir em frente com dignidade;

À Profa. Dra. Zélia de Arruda Santiago, minha orientadora;

Aos professores que, gentilmente, aceitaram contribuir e participar da banca;

À coordenação pedagógica, funcionários, professores e educandos da Educação de Jovens e Adultos do SESC CENTRO de Campina Grande, pela colaboração e boa vontade em responder os questionários e conceder as entrevistas solicitadas.

SUMÁRIO

Introdução _____	09
1. Metodologia: Contextualizando o objeto de estudo _____	14
1.1. Plano de ação pedagógica da EJA no SESC _____	15
1.2. Encontros com alunos realizados no semestre 2011.2 _____	18
1.3. Alunos desistentes e matrículas canceladas (2011.1-2011.2) _____	19
2. EJA no Brasil: Desafios e Perspectivas _____	21
3. Formação docente para o ensino da EJA _____	26
4. Prática docente na EJA: realidade docente e discente _____	29
5. Considerações Finais _____	36
6.Referências Consultadas _____	40

ALUNOS DA EJA NA DISCIPLINA DE QUÍMICA: DIFICULDADES E PERSPECTIVAS

RESUMO

Esta monografia surgiu de um projeto de pesquisa elaborado na disciplina de Pesquisa Educacional do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual foi vivenciado no Estágio Supervisionado da EJA, envolvendo alunos da 5ª série do Ensino Fundamental II ao 3º ano do ensino médio no turno da tarde na Instituição do Serviço Social do Comércio (SESC) em Campina Grande. De modo geral, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no Estágio objetivaram refletir sobre a metodologia adotada pelos professores da EJA nas séries mencionadas, tomando como referência a utilização dos recursos didáticos (textos impressos, módulos temáticos e vídeos) por eles adotados em sala de aula. As etapas do estágio envolveram: leitura e discussões teórico-metodológicas acerca da EJA; observação participante no campo de Estágio; sondagem dos desafios sociocognitivos (aprendizagem, desistência, reprovação) enfrentados pelos alunos e intervenção administrativo-pedagógica. No decorrer da sondagem detectamos um grande número de alunos desistentes e reprovados devido a vários fatores (trabalho, conteúdo, inadaptação), sobretudo pelo fato de apresentarem dificuldades de aprendizagem na disciplina de física, sobretudo de química na 1ª série do ensino médio da EJA. Assim, surgiu o interesse de verificarmos por que esses alunos enfrentam dificuldades na disciplina de química que se tornou o foco de análise desse trabalho. Portanto, buscamos apoio teórico-metodológico nas contribuições da pedagogia freireana e teóricos afins que tratam da Educação e da formação do educador de Jovens e Adultos no Brasil (CUNHA, 1999; GADOTTI&ROMÃO, 2003; KUENZER, 1988; MOURA, 1999; SOARES, 2003), os quais norteiam a compreensão das propostas de conteúdo do ensino médio da EJA, e fundamentam o entendimento dos motivos que contribuem para que haja um elevado número de alunos da EJA desistentes na disciplina de química.

Palavras-chave: EJA. Prática pedagógica. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico surgiu de um projeto de pesquisa elaborado na disciplina de Pesquisa Educacional do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal projeto foi vivenciado no Estágio Supervisionado da EJA, envolvendo alunos da 5ª série do Ensino Fundamental II ao 3º ano do ensino médio no turno da tarde na Instituição do Serviço Social do Comércio (SESC) em Campina Grande.

Como estagiária acompanhei uma realidade educacional diferente daquela existente na Rede Pública de Ensino Estadual e Municipal, na qual muitas crianças, adolescentes e jovens têm a oportunidade de se escolarizarem, sobretudo, no tempo etário prescrito na lei da educação básica (Lei nº 9.394/96) vigente no sistema educacional brasileiro.

De modo geral as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no referido Estágio intentaram refletir sobre a metodologia adotada por professores da EJA nas séries acima mencionadas, tomando como referência a utilização dos recursos didáticos (textos, módulos temáticos e vídeos) em sala de aula do ensino da EJA. O estágio compreendeu as etapas de leitura e discussões teórico-metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos; a observação participante no Campo de Estágio; a sondagem sobre os desafios sociocognitivos (aprendizagem, desistência, reprovação) enfrentados pelos alunos da EJA e a intervenção administrativo-pedagógica na tentativa de amenizar as dificuldades por eles apontadas.

De forma mais específica à experiência no estágio permitiu observar que grande parte da desistência dos alunos da EJA concentrava-se no 1º ano do ensino médio na disciplina de química, cujos motivos, detectados a partir de um questionário, apontados pelos alunos para a sua desistência, como à necessidade de trabalharem, a metodologia do professor de química e sua inadaptação à 1ª série do ensino médio. Talvez pelo fato de os alunos saírem do 9º ano do ensino fundamental com grandes dificuldades no conteúdo dessa disciplina e, assim, por apresentarem, gradativamente, notas baixas no 1º ano médio desistem da disciplina, abandonam a sala de aula e cancelam as matrículas.

Com base nessa constatação surgem alguns questionamentos em relação ao ensino da disciplina de química na EJA, a saber: 1) Em que situações da vida os alunos da EJA necessitam do conteúdo da disciplina de química?; Qual a importância de avaliar a prática pedagógica dessa disciplina na EJA?; 2) De que forma vem sendo ministrado o conteúdo dessa disciplina em sala de aula?; 3) Os recursos didáticos utilizados em sala de aula ajudam a sua compreensão por parte dos alunos?. 4) Será que estas questões provocam uma reflexão sobre a realidade do ensino da EJA?

Essas questões voltadas ao ensino médio da EJA podem elucidar uma realidade ainda não considerada por muitos órgãos da sociedade responsáveis pelo seu ensino e, até mesmo, pelas suas políticas educacionais, pois, comumente, nos registros da história educacional brasileira, a EJA sempre esteve ligada a fase da alfabetização, sendo as demais suprimidas. Esse trabalho revela uma preocupação com a continuidade do ensino da EJA, pois esta é uma modalidade educacional ainda não implantada totalmente na Rede Pública Escolar

nacional quer no turno diurno ou noturno, pois não faz parte do seu sistema educacional regular referente aos níveis do ensino fundamental I e II, e o ensino médio.

Atualmente, a continuidade pós-alfabetização da EJA existe em algumas escolas da Rede Pública Estadual e Municipal, também disseminada em diversos órgãos ligados ao governo, a exemplo do SESC, SESI, além de diversas empresas e indústrias da sociedade civil. A EJA na fase de alfabetização torna-se mais presente nos diversos movimentos sociais, a exemplo das ONGs, MST, SAB's de bairro, Igrejas, movimentos comunitários de bairros e outros. A EJA atende educandos que não possuem ou não completaram os anos de educação básica (Fundamental I e II), cuja realidade desafia a organização e o funcionamento da educação brasileira, bem como suas políticas de implantação (currículo, formação docente, conteúdos, estrutura funcional, agências formadoras, etc).

Nesse sentido, os docentes que nela atuam, precisam estar atentos aos procedimentos metodológicos utilizados na prática do ensino da EJA, que são evidenciados por meio da exposição oral do conteúdo na sala de aula nas diversas disciplinas e nas suas diferentes formas de avaliação; nos diversos recursos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula como meio de facilitar a compreensão e a aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos; nos tipos de textos utilizados pra a leitura e a mediação da sua compreensão e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos que, juntos, podem mudar a realidade do ensino da EJA voltado para uma aprendizagem útil à vida sócio-familiar e profissional cotidiana dos alunos que nela frequentam.

Inseridos nessa realidade, muitos educandos, senão a maioria enfrenta dificuldades de compreenderem e se adaptarem aos conteúdos didáticos, aos diversos textos que circulam na sala de aula, uma vez que muitos não têm oportunidades de acessarem e se engajarem em práticas cotidianas de letramentos oral/escrito numa sociedade que se pauta pela cultura letrada construída sóciohistoricamente.

Embora se verifique esta problemática, atualmente, as propostas educacionais direcionadas a EJA vêm se expandindo na Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio em órgãos da sociedade civil conforme acima mencionado, as quais vêm se firmando desde os anos 60 com as campanhas de alfabetização de adultos em níveis governamentais federal, estadual e municipal implantadas pelas políticas públicas da educação no Brasil. Estas realizações são verificadas nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº. 9.394/96) com o objetivo de assegurar educação básica e de qualidade a toda população brasileira, conforme consta no art. 37, parágrafo desta lei:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [e que] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).

Nessa perspectiva, podemos ainda verificar segundo os artigos 22 e 23(LDBEN nº. 9.394/96), que a educação de jovens e adultos tem o dever de assegurar a formação do alunado para ascensão no mercado de trabalho e conseqüentemente a cidadania sendo ela organizada em séries anuais ou períodos semestrais como organizada no SESC CENTRO de acordo com a idade correspondente para o (re) ingresso ao processo de aprendizagem. Ainda no parágrafo 1 e 2 do artigo 23 da mesma lei verificamos que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos (parágrafo1). O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

No entanto, se compararmos a forma de organização desses cursos em algumas empresas privadas, constatamos que o ingresso do aluno se dá por sua matrícula sendo ela paga ou por convênio (SESC- para trabalhadores comerciários) e, o currículo, difere no momento em que utiliza de uma metodologia de ensino regular no período semestral o que muitas vezes, afasta o aluno/trabalhador que se encontra à margem do processo de aprendizagem e acaba por desestimular a permanecer no curso seja por motivos de trabalho ou por não acompanhar a metodologia achando irrelevante tal ensino em sua vida cotidiana.

Em termos de propostas educativa, estrutural e funcional a EJA se constitui de um público etário diversificado com níveis sócios econômicos e educacionais diferenciados. Nesse sentido, os educandos da EJA são marcados pelas diversidades biopsicossociais que resultam em diferentes habilidades e conhecimentos ligados às histórias e experiências de vida, indicando uma predisposição para o crescimento intelectual e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, com vistas a potencializar o exercício da vida cidadã em todas as idades.

Ao mencionarmos esse aspecto na educação da EJA surgem outros desafios com relação à formação docente, não pelo fato de os docentes enfrentarem as diversidades biopsicossociais existentes na interação em sala de aula, mas pelo fato de que essas potencialidades humanas são desenvolvidas em todo tempo da vida, portanto exigentes de uma formação continuada diferenciada, assim como de conteúdos específicos conforme interesses e expectativas sociais do público jovem e adulto.

Essa realidade diferenciada no público estudantil da EJA exige uma postura pedagógica capaz de verificar, simultaneamente, a prática metodológica em termos do planejamento didático-pedagógico dos conteúdos da EJA; além de que os recursos didáticos utilizados em sala de aula, na maioria das vezes, não se adaptam às diversidades sócio-cognitivas dos educandos, pois as propostas de ensino sempre estão voltadas às séries da educação regular.

A EJA difere da educação considerada regular, tanto em termos organizacional (etariade, turnos, horários, séries, escolas, temporalidade, etc), quanto funcional (currículo, conteúdo, material didático, avaliação, etc), cuja realidade, muitas vezes, desconsidera as necessidades e as capacidades de aprendizagem das pessoas que dela necessitam para ascenderem socialmente e, muitos educandos, não podem dela participar, pois já exercem e assumem responsabilidades familiares e funções trabalhistas. Esses aspectos, supracitados, que problematiza o ensino da EJA, foram observados durante o Estágio Supervisionado realizado no SESC, no turno da tarde com alunos do ensino médio.

Ao elencar esses problemas, vivenciados como docente da formação inicial no campo de estágio da EJA, evidenciamos dados agravantes com relação à disciplina de química entre os alunos do 1º ano do ensino médio, a exemplo de um elevado índice de evasão, reprovação e desistência nessa disciplina detectados nas fichas de matrícula e, isto, os levavam a desistir do ensino médio. A partir desta realidade surgiu o interesse de pesquisar os motivos pelos quais os educandos do 1º ano do ensino da EJA desistiam dessa disciplina, tomando como referência seus depoimentos, coletados em entrevistas, referentes à metodologia da disciplina de química em sala de aula, bem como o seu interesse por tal disciplina.

Portanto, tem-se como objetivo geral analisar, com base nos depoimentos dos alunos do 1º ano do ensino médio da EJA/SESC Centro (Campina Grande-PB), se a desistência dos alunos na disciplina de química está relacionada à prática pedagógica do professor em sala de aula (exposição conteúdo, recurso didático, interação).

Este objetivo geral orienta os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar as inquietações mais recorrentes com relação às aulas de química na fala dos alunos do 1º ano do ensino médio da EJA, no turno da tarde; 2) identificar nessas falas que recursos didáticos (livro, textos impressos, módulo) são utilizados pelo professor na realização das aulas de química; 3) Refletir, a partir das colocações dos alunos da EJA, sobre a prática pedagógica do ensino de química e o seu significado na vida cotidiana dos alunos.

Basicamente essa discussão fundamentou-se nas considerações teóricas da Educação de Jovens e Adultos com base em Cunha (1999), Freire (1989), Gadotti e Romão (2003), Kuenzer (1988), Moura (1999) e Soares (2003), que discutem a evolução socio-histórica da Educação de Jovens e Adultos e sua expansão atual, as quais são pertinentes à compreensão do tema focalizado nesse trabalho. Com esta investigação espera-se compreender porque existe um alto número de alunos desistentes nessa disciplina nos ensino da EJA que provoca, em muitos alunos, o seu abandono e a desistência do curso, além de verificar se o conteúdo ministrado produz sentido à vida cotidiana e profissional dos alunos.

1. METODOLOGIA: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Em termos de Estágio a metodologia envolveu: leitura e discussão de textos acadêmicos; escola do local de estágio e visitação desse local; planejamentos das atividades; observação participante em salas de aula da EJA; entrevistas com os docentes e discentes, visando manter um contato mais próximo com a realidade do ensino da EJA, tornando o estágio mais concreto e significativo. No SESC-Campina Grande, vivenciamos a experiência mais direta com o ensino da EJA, convivemos com vários professores, alunos, juntamente com a Coordenadora e a Supervisora Pedagógica.

Além disso, outros instrumentos didáticos foram utilizados na avaliação do ensino-aprendizagem dos educandos, tais como: ficha de matrícula, dados de cancelamentos e índices de reprovação fornecidos pela secretaria da instituição, observações na sala de aula de todas as disciplinas, inclusive a prática docente da disciplina de química. Durante o período de estágio, realizado em 2011 e 2012, tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade da EJA, sempre percebida por meio de referenciais teóricos e curriculares do curso de Pedagogia. Essa experiência empírica vivenciada no SESC CENTRO - Campina Grande, a priori como funcionária estagiária, assumindo desde então o papel de educadora, proporcionou uma reflexão sobre a metodologia utilizada por alguns docentes da EJA, a sua realidade relacionada à formação do educador da EJA e suas instituições formadoras.

Quanto ao foco da pesquisa, metodologicamente, foi realizada com observações na sala de aula do 1º ano, turno da tarde e, coleta de dados através de sondagens, entrevistas com os alunos da turma e intervenções com atividades relacionadas em encontros com pais e alunos, a fim de estabelecer uma parceria com a escola, tentando combater a evasão dos

alunos. Como instrumento de coleta utilizou-se questionário e entrevistas com os alunos, além de realizarmos encontros com estes alunos e seus responsáveis para expor a proposta pedagógica e o material didático trabalhado na EJA.

Nesses dados verificamos os depoimentos dos alunos do 1º ano do ensino médio em EJA, turno da tarde, analisando dados estatísticos de desistência; cancelamentos das matrículas nas fichas preenchidas pelos alunos e os motivos do cancelamento: 1) transferência para outra escola mais próxima de sua residência; 2) cancelamento de sua matrícula na instituição a fim de realizar as provas no CEJAS (Centro de Educação de Jovens e adultos), no qual o aluno cursa uma disciplina de cada vez através de módulos. Essa quantidade varia de acordo com as disciplinas pendentes e o aluno ao desenvolver o seu estudo, realiza as atividades modulares ou em horários determinados por professores especialistas para sanar as suas dúvidas e realizar as avaliações.

Essa estratégia metodológica visa garantir a permanência do aluno para que adquira o certificado de conclusão do ensino médio de maneira mais rápida e, conseqüentemente, seu espaço no mercado de trabalho, uma vez que este é um dos critérios exigido como competência para ocupar uma vaga; 3) trabalho, pois muitos possuem família e necessitam de trabalhar e sustentar os seus, dessa maneira muitos alunos/trabalhadores não conseguem conciliar o estudo, a família, e trabalho tendo um baixo desempenho escolar até chegar ao cancelamento de sua matrícula. Além disso, identificamos outros motivos nas entrevistas dos alunos que fizeram e fazem muitos alunos desistirem do curso médio da EJA, percebendo, também, que muitos se sentem desinteressados e desmotivados para cursar as séries do ensino médio, aspecto que trataremos mais adiante.

1.1. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA NO SESC

Durante o período de observação no estágio, ao detectarmos o alto índice de evasão, executamos algumas ações sistemáticas referentes do projeto de evasão sob a mediação das coordenadoras da instituição. Tais atividades tinham como objetivo motivar os alunos a permanecerem em sala de forma mais ativa e participativa, a exemplo de:

- Encontros Informativos para apresentação da EJA aos alunos;

- Acompanhamento das frequências de cada aluno inscrito registrada numa planilha para controle mensal;
- Encontros com alunos em rodas de conversas utilizando mensagens e vídeos de motivação para os mesmos;
- Encontro com os pais dos alunos menores de idade a fim de expor a situação destes com o objetivo de termos também o apoio da família nessas ações de combate da evasão;
- Visitas em sala quinzenalmente com mensagens motivacionais e troca de ideias sobre a temática com a participação do professor;
- Controle das saídas principalmente nas 4ª e 5ª aulas, onde o aluno só se ausentava sob a autorização da coordenação;

Além dessas atividades foram realizados vários encontros com os alunos da EJA no turno da tarde no início do semestre de 2011.2, expondo o significado da modalidade da EJA, nos quais inseria a discussão de sua metodologia e objetivos, levando-os a conhecerem a realidade do curso e suas atividades executadas ao longo desse processo.

Essas ações nos permitiram refletir que cada aluno da EJA inscrito é importante na educação e a parceria do SESC com a família nessas atividades, pois ela auxilia o nosso trabalho para caminharmos juntos num só propósito: a inclusão dos alunos como pessoas que concluíram seus estudos de forma qualitativa, os quais estão prontos para enfrentarem os desafios pela frente de maneira que se sintam capazes e seguros enquanto pessoas, profissionais e cidadãos letrados. Com o intuito de demonstrar os dados estatísticos sobre o índice da evasão dos alunos expostos nesses encontros, vejamos o que o Quadro I expõe sobre a sua participação.

QUADRO I

FREQUENCIA DOS ALUNOS NA APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DA EJA/SESC-2011.2

TURMAS	ALUNOS INSCRITOS/ TRUNO TARDE	NÚMERO/PALESTRA	REALIZAÇÃO
8A	25	19	01-08-2011
9A	24	13	
1A	17	27	02-08-20011
1C	18		
2A	25	43	
2B	25		
3A	36	31	
TOTAL	170	101	

Esse trabalho foi uma tentativa de expor a proposta de ensino da EJA ao seu público, a fim de que os alunos passassem a compreender melhor as atividades que íamos executar ao longo do semestre, incentivando-os a participarem do processo do curso. Assim, ao longo do 2º semestre 2011, foram planejados 5 encontros informativos sobre a realidade da educação

de jovens de adultos no SESC Centro. Nesses encontros procuramos mostrar o que o ensino da EJA propõe acerca das séries, das disciplinas e conteúdos, os professores, o horário das aulas, turnos, quantidade de turmas, avaliação, livros adquiridos pelos alunos, a fim de situá-los melhor no próprio curso.

1.2. ENCONTROS COM ALUNOS REALIZADOS NO SEMESTRE 2011.2

Os demais encontros estiveram relacionados aos informativos internos sobre eventos, palestras oferecidas pelo curso nos quais os alunos podiam participar. Isto permitiu a realização de um trabalho direcionado aos alunos que alcançavam um determinado número de faltas, permitindo entendermos as causas dessas faltas, trabalhando, ao mesmo tempo, com vídeos, textos e rodas de conversas entre alunos, estagiárias, professores e coordenadores sobre a problemática nas reuniões.

Essa atitude influenciou diretamente o comportamento dos alunos, apesar da resistência que encontramos por parte deles no início destas atividades, ao passar do tempo eles compreenderam que essas ações eram voltadas para melhorar seu desempenho em sala a partir do momento em que suas faltas diminuía e estes participavam das aulas como agentes ativos. Podemos perceber tal realidade a partir do número de participantes nos encontros realizados ao longo do semestre.

QUADRO II

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NOS ENCONTROS INFORMATIVOS

Encontro/Tema	Turno	Total de alunos participantes
Apresentação do Informativo da EJA (01-08-2011)		133

Frequência e alunos que passaram pelo conselho (20-09-2011)	Tarde	29
Frequência e Motivação (19-10-2011)		92
Pessoas de sucesso (16-11-2011)		107
Total de atendimentos realizados no semestre 2011.2		361

1.3. ALUNOS DESISTENTES E MATRÍCULAS CANCELADAS (2011.1-2011.2)

O que observamos no estágio foi à diferença dos números de índice nos cancelamentos de matrículas e alunos desistentes, uma vez que ao identificarmos os alunos faltosos, procurávamos contato para, através de um diálogo, estar cientes do motivo de sua evasão a fim de “recuperarmos” os alunos prejudicados ou encaminharmos ao processo de cancelamento automático (o processo de cancelamento automático se refere ao aluno que nunca compareceu as aulas, desde a matrícula ou que passou o período de 1 mês fora da sala de aula).

Ao identificarmos tais alunos procurávamos sempre por meio de ligações direta ou com o responsável agendar encontros para tratar, junto a coordenação das causas que fazia com que o aluno permanecesse na estatística de evasão. Conforme os motivos expostos pelo aluno ou responsáveis, procurávamos encaminhar o aluno para aulas de reforço, conversávamos com os docentes sobre a sua situação escolar ou, então, encaminhávamos para processo de cancelamento da matrícula. Esta situação pode ser verificada no Quadro III, a seguir que expõe o índice total de desistentes de alunos no ensino médio, quer dizer, nas três séries do ensino médio, turno da tarde, horário que atuei como profissional e estagiária.

QUADRO III

ALUNOS DESISTENTES ENSINO MÉDIO (SEMESTRE 2011.1/2 - TARDE)

	SEMESTRE	ALUNOS INSCRITOS	DESISTENTES	CANCELAMENTOS
MÉDIO TARDE	2011.1	160	5	20
MÉDIO TARDE	2011.2	121	0	16

De acordo com o quadro acima, durante o semestre 2011.1, o número de inscritos que foi bem maior que o percebido no referido quadro, também teve uma relevante evasão se contarmos os alunos desistes e as matrículas cancelados, totalizando 25 alunos, o que difere do semestre de 2011.2, no qual teve uma intervenção mais direta e intensa do trabalho de acompanhamento aos alunos faltosos, resultando na queda dessa estatística. À medida que se ia detectando o alto índice de faltas entre os alunos, automaticamente intervimos por meio de ligações e encontros pessoais ou respectivos responsáveis para tratar das causa que os desestimulavam, fazendo-os acreditar que poderiam conseguir e recuperar o tempo fora de aula, as faltas, o conteúdo e as notas, principalmente, nas matérias em que apresentavam dificuldades, a exemplo de física e química.

Vale salientar que nas conversas com pais e alunos, alguns depoimentos nos faziam refletir que tal desistência tinha direta relação com a metodologia do docente, uma vez que alguns alunos revelavam que desistiram por não acompanharem o “ritmo” do professor ou porque “ele ensinava muito difícil e por isso não entendia nada” ou, então, simplesmente porque “o professor não sabe ensinar, só enrola”, referindo-se, em muitos casos, ao docente da disciplina de química.

Com essa constatação percebe-se mais uma vez a necessidade de verificar as dificuldades que os alunos da EJA vinham enfrentando (desestímulo, desistência, alto índice de reprovação) na disciplina de química, bem como sua prática docente em sala de aula, para se compreender melhor as inquietações que levavam ao aumento da evasão no curso médio na EJA. Senão, até que ponto essa problemática relacionava-se com o docente da referida

disciplina e, assim, intervir de forma mais objetiva no intuito de amenizar tal realidade e, os alunos, obter melhor êxito e recuperar alunos afastados. Também auxiliar, a partir do trabalho pedagógico (visitas em sala, inserção de diversos gêneros textuais com informações e mensagens de estímulo, conversas com a coordenação, a fim de analisar a ação pedagógica dos docentes, acompanhamento diário dos alunos com vistas no número de faltas), junto ao docente em sala de aula.

2.EJA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A sociedade contemporânea exige dos indivíduos práticas e domínios de níveis de letramentos oral, escrito e digital, cada vez mais acentuados, que denuncia problemas teórico-metodológicos relacionados à alfabetização e a educação continuada. Sabendo da importância de adquirir os conhecimentos e as habilidades que esses jovens e adultos desejam, passou-se a reconhecer que o processo de alfabetização precisa ir além do compromisso político e boa vontade, exigindo uma base teórica sólida por parte dos alfabetizadores.

A história acerca da alfabetização de adultos no Brasil caminha junto com a história da educação e também dos modelos econômicos e políticos, das relações de poder e principalmente dos grupos que estão no poder. Segundo Paiva (1983) citado por Moura (1999, p.23), “a mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente”. A alfabetização de adultos tem sido interesse de grupos distintos (políticos, educadores, econômicos, movimentos sociais diversos, etc.), implicando na definição de políticas públicas e ações pedagógicas para a área em diferentes momentos.

No período colonial, em que não havia a necessidade de mão-de-obra instruída, a busca para a instrução estava relacionada à religião. Ao longo dos tempos, porém, ela foi direcionando-se por motivos econômicos, políticos e ideológicos. Desde o império já se realizavam escolas noturnas para adultos. Com o período republicano, iniciam-se campanhas de curta duração, mas sem a devida sistematização, objetivando conseguir parcerias de diferentes instâncias da sociedade civil, o que reflete na falta de compromisso do poder público para definir uma política de educação institucional e sistemática.

Até a revolução de 30, os responsáveis e formuladores de políticas tratam a alfabetização de adultos com o objetivo de apenas instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. A partir da revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram a consolidação de um sistema elementar no país exigindo a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos.

Na década de 40, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a educação de adultos passou a ter relevância e certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população analfabeta. Em 1945, há um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitam-se aos mais diversos países integrantes do grupo, esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta.

No ano de 1946, o SESC é criado como resultados da ação de empresários e de organizações sociais, participou da Campanha de Alfabetização de Adultos pretendendo não só alfabetizar, mas atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário. Em 1947 ocorre o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de adultos. O que se deve considerar é que o ensino supletivo na época, cujo objetivo era o de diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo, desenvolvia-se com uma prática e recursos metodológicos semelhantes aos desenvolvidos com crianças.

No final dos anos 50, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constituiu um marco histórico para a área. Com ideias defendidas por Freire, teve início uma nova etapa da Educação de Adultos, questionando a responsabilidade social e participação política de todos em relação ao analfabetismo. A partir de teses defendidas no congresso, houve um marco na compreensão pedagógica da época retomando as questões políticas de alfabetização e uma inovação em relação à prática e a teoria para a Educação de Adultos. Como afirma Moura (1999, p.30) que: “a história da educação e particularmente da alfabetização de adultos nesse país tem nas ideias e proposições de Paulo Freire a sua ‘pedra angular’”.

Dentro dessa proposta, pautou-se um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e social. Assim, o papel do educador está marcado por uma decisão clara e específica, partindo sempre do exame crítico da realidade existencial, da identificação das origens, dos seus problemas e das possibilidades de superá-las, pois a:

“alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (...). É entender o que se lê e escrever o que se entende”, como afirma Freire (1989, p. 72).

Em meados dos anos 60, as ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire. O problema da educação é deixado de lado pelo MEC o que leva a UNESCO a intervir desenvolvendo programas de alfabetização. As orientações pedagógicas e técnicas passam a ser orientadas por técnicos americanos.

Com a expansão do modelo econômico e a modernização dos meios de produção passam a exigir mão-de-obra bem mais qualificada de modo que a alfabetização fosse considerada como um processo que estivesse direcionado para a formação do sujeito de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Como coloca Kuenzer (1988, p.27) que: “o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social que o utiliza a seu favor.” Baseado nos princípios da Educação Permanente, o SESC redireciona a abordagem teórica dos seus Programas e Atividades compreendendo que a ação educativa deveria buscar o desenvolvimento em qualquer época da vida do ser humano.

Em 1967, através da implementação de “Programas de Alfabetização Funcional” e de “Educação de Base”, direcionadas para a faixa etária de 14 a 30 anos, o SESC passa a atuar mobilizando de forma nacional contra o analfabetismo o que faz surgir não só neste ano, mas no ano seguinte em alguns Departamentos Regionais. Os Cursos Supletivos objetivavam atender à demanda dos trabalhadores do comércio por Cursos de admissão, preparatórios para os antigos Exames de Madureza percebendo que a visão de alfabetização precisa mudar a fim de atender de maneira mais eficaz quanto à prática docente que muitas vezes resumia-se numa ação arcaica que desvalorizava ou desconsiderava o aluno como é colocado por Vygotsky, pois: “é através de suas formulações que as reflexões e práticas na área passam a dispor de um referencial próprio se contrapondo às concepções ‘ingênuas’ e ‘astutas’ de alfabetização e as práticas mecanicistas e alienantes” (VYGOTSKY apud MOURA, 1999, p.30).

Como meio de atender às novas exigências, surgem campanhas como a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que depois continua funcionando como o Supletivo e o MEB (Movimento de Educação de Base). A partir de 1967, destacamos a atuação do Mobreal que se voltou para a população analfabeta entre 15 e 30 anos de idade, que objetivou sua atuação em termos de “alfabetização

funcional”, definindo a valorização do homem e a integração social do mesmo com a família, a comunidade e o país.

Durante a década de 1970, houve uma grande expansão do Mobral, visando uma educação integrada na conclusão do antigo curso primário por aqueles que usavam precariamente a leitura e a escrita. Outros continuavam atuando na Educação de Jovens e Adultos, numa linha mais crítica criada por Paulo Freire. Assim, até meados dos anos 80, as práticas de alfabetização são utilizadas como estratégias de despolitização das tensões, mas também como preparação de mão-de-obra a fim de colaborar com o desenvolvimento econômico.

Em 1973, na V Convenção Nacional de Técnicos fica institucionalizada o Programa de Ensino Supletivo no SESC, tendo como base os princípios estabelecidos na Lei 5692/71, com objetivo de suprir a escolarização regular (função suplência) e promover a oferta de educação continuada (função suprimento). O conceito de alfabetização de adultos traz consigo características econômicas liberais e neoliberais considerando o adulto analfabeto um ser inferior, passivo, “uma tábula rasa” (na teoria empirista difundida pelo filósofo inglês John Locke, no Ensaio acerca do Entendimento Humano, 1960), onde são colocadas as informações necessárias às mudanças de comportamento. Dessa maneira, o resultado da prática seria o de “instrumentalizá-los para assinar o nome e quando muito registrar algumas letras e palavras soltas e sem significado para eles e para suas práticas sociais.” (MOURA, 1999, p.33).

As práticas baseadas nessa concepção desenvolveram um processo de alfabetização simplista com raízes buscadas em ideias de psicólogos tradicionais ligando a aprendizagem à aquisição de hábitos de comportamento. As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelo início da abertura democrática com a volta de educadores para o Brasil, a revisão de alguns movimentos como o MEB e a constituição de 88 garantindo a extensão da obrigatoriedade de educação básica para jovens e adultos.

Todas essas conquistas foram uma maneira de formar além de mão-de-obra, cidadãos adequados ao modelo democrático a fim de evitar o processo de exclusão para não pôr em risco a estabilidade política. O Mobral acabou sendo extinto em 1985 e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas, no tocante aos programas de alfabetização de adultos. No SESC, os programas de ação supletiva deixam de desempenhar um papel prioritário no conjunto de suas atividades dando lugar aos campos da Saúde e da Cultura.

Ainda na década de 1981, surgiram pesquisas sobre linguagem escrita com fundamentos linguísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização e estudos que evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons. Entidades e instituições não governamentais incluem em suas práticas, novos referenciais da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro) e da teoria histórico-cultural (Vygotsky). Tomando como referência esses teóricos, o aluno passa a ser visto como um sujeito ativo e reflexivo, capaz de construir hipóteses e interpretá-las, além de produzir suas formas de escrita, já que com a psicogênese o aprendizado da língua escrita ocorre pela intervenção direta do sujeito com o objeto.

Em meados de 90, tendo em vista as mudanças que ocorrem no mundo da produção e dos avanços com a informática e a microeletrônica são reafirmados os interesses do SESC em uma educação politécnica de qualidade. Segundo o Módulo Político (1997:12) “buscamos uma educação politécnica que atinja sólida formação nas áreas de conhecimento, nas bases científicas, tecnológicas, artísticas e culturais, possibilitando a atuação crítica e participativa no mundo contemporâneo”.

Segundo Ferreiro, “assim como as crianças, os adultos analfabetos mostraram que possuem uma série de informações e hipóteses sobre a escrita que são desprezadas pela escola com graves prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem” (FERREIRO apud CUNHA 1999, p. 14). A introdução desses referenciais não significa que estes seriam sedimentados para a área, o que faz permanecer ainda uma pobreza teórica aliada à pobreza das políticas e ações voltadas para a educação de jovens e adultos especificamente.

Assim, Soares et. al. (2003) refletem sobre as necessidades básicas da aprendizagem de jovens e adultos como um fator de extrema relevância, já que os programas de alfabetização de adultos devem objetivar a participação dos sujeitos não alfabetizados nas práticas de leitura e escrita numa sociedade letrada, pois:

Não podemos deixar de considerar todos os aspectos envolvidos na construção da escrita, pois é necessário ter a clareza de que a alfabetização é um ato político. As habilidades a serem desenvolvidas na produção de sentidos na leitura e para a produção de textos devem ser consideradas na sua totalidade, como práticas sociais e não somente como técnicas de codificação a serem memorizadas (SOARES et al, 2003, p. 60).

Embora estejamos tratando de jovens e adultos, não podemos desconsiderar que educandos não alfabetizados apresentam necessidades e desejos diferenciados do educando já alfabetizado. Suas necessidades e desejos interferem nos significados que atribuem ao

processo de alfabetização, contribuindo de certa forma, para a permanência ou não na escola.

De acordo com Soares (2003), o analfabetismo não é responsável pelas mazelas da sociedade, mas uma das consequências da estrutura social que é extremamente excludente, afinal a continuidade da sua prática e aquisição de níveis de letramentos sociais dependem da alfabetização, sem esta, não há leitura e nem escrita, para se ler e escrever é preciso saber codificar e decodificar o alfabeto da língua. Por isso, o maior problema não é basicamente o acesso escolar ou o aprendizado da alfabetização, mas a permanência do aluno na escola e a continuidade da aquisição das várias práticas de letramentos na sociedade, uma vez que, após sucessivos fracassos da prática de alfabetização, o aluno a abandona.

A educação voltada para jovens e adultos vem ocupando um espaço cada vez mais importante no cenário mundial, impulsionando medidas em nível nacional, estadual e municipal para que a alfabetização e as séries pós-alfabetização possam atender as demandas do desenvolvimento das práticas de letramentos socioculturais circulantes na atual sociedade. Percebemos, assim, a necessidade de conhecimento e/ou aprofundamento teórico para realização de um trabalho educativo, cada vez mais significativo na Alfabetização de Jovens e Adultos e na continuidade desta.

3. FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA EJA

Ao falarmos do perfil educacional do educador da EJA estamos atentando para a sua concepção de educação, sua prática pedagógica e o modo de interagir com os alunos em sala de aula. Dessa maneira, o conhecimento, a didática, o relacionamento e a avaliação são campos a serem considerados principalmente quando se trata da educação de adultos. Se pensarmos um perfil para esse alfabetizador iniciaremos destacando que o educador deve apresentar uma concepção democrática, precisa resgatar a qualidade do trabalho escolar para que o torne um instrumento de real transformação social.

Para MAIA (1991), o objetivo então seria envolver o educando no processo de aprendizagem de modo que, “ao invés da preocupação com ‘a ciência-disciplina’, o conjunto de descrições, interpretações, leis, teorias, modelos, etc., busca-se a ‘ciência-processo’, isto é, a contínua elaboração, ampliação e revisão” (MAIA apud GADOTTI & ROMÃO, 2003, p.74-75) dos conhecimentos. Não se pode ter como referência o autoritarismo, do qual o

aluno é enxergado de maneira passiva sendo avaliado de forma classificatória e quantitativa através de uma relação de imposição assegurada por uma inquebrável hierarquia.

O controle precisa ser substituído pela persuasão ou através de uma relação pedagógica de negociação, em que o professor é o provocador-incentivador e o aluno o descobridor-avaliador e/ou avaliado. Essa relação desperta em ambos o verdadeiro sentido de alfabetização e de aprendizagem a partir da dialética desse processo.

A formação do educador para a EJA contribui para aperfeiçoar a qualidade da sua prática pedagógica, já que a mesma resulta da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sendo constituída por um processo contínuo. Portanto, pensar a prática pedagógica na EJA é uma maneira de aprimorá-la e modificá-la de forma reflexiva a teoria. Para compreendermos o processo de formação dos educadores da EJA, não podemos nos deter somente na formação inicial, mas destacar a necessidade de atualização de conteúdo e aperfeiçoamento teórico-prático constantes.

Todavia, qualquer atividade prática não poderá ser executada se esta não tiver um mínimo de teoria. Dessa maneira, estabelecer uma dicotomia entre a teoria e a prática acaba por gerar a formação apenas como espaço teórico e a ação apenas como espaço prático, invés de relacionar as duas, a fim de melhorar a prática pedagógica a partir das teorias educacionais, analisando-as no exercício da prática. O alfabetizador não pode ver nas teorias uma receita a ser seguida, em que o primeiro insucesso é abandonado a ponto de ser substituída por outra e assim sucessivamente.

Em síntese, a educação de jovens e adultos deve tomar o conhecimento a partir da interação do sujeito ativo com o mundo social respeitando a cultura de cada um. Muitas vezes, a problemática encontrada é que as práticas pedagógicas apenas reproduzem o ensino regular de forma inadequada e facilitadora, nem sempre auxiliada por materiais eficazes e que sejam próprios à área. A qualidade do ensino da EJA estaria apoiada de maneira inicial numa visão de jovens e adultos construtores de conhecimentos estimulados por um currículo e por metodologia própria à EJA.

A partir do exposto, intuímos que tal metodologia torna-se eficaz sendo pautada no estímulo e inserção de recursos tecnológicos de comunicação e de informática; incentivo de programas que assegurem além do material didático, assistência à alimentação, transporte e saúde; apoio das universidades na produção desses materiais; incentivar a leitura e a produção de textos por meio de projetos; expor os trabalhos realizados pelos alunos de modo que os estimulem a partir do acompanhamento do seu processo de evolução e relacionar

conteúdos com o contexto social dos alunos de modo que façam uma relação entre ambos percebendo a sua funcionalidade no dia-a-dia.

De acordo com os Relatórios Nacionais (1997), muitas políticas educacionais e sociais de governo não priorizam a aprendizagem e educação de adultos como se esperava após a declaração de Hamburgo. Há uma falta de entendimento comum sobre a EJA, sua contribuição para o desenvolvimento continuado não é reconhecida, sendo necessário um reforço de melhoria voltada à esta realidade. Com isso, há uma falta clareza no sentido de estabelecer alianças e parcerias na sociedade que a coloquem a formação profissional da EJA em seu campo de reconhecimento e competências devidas quanto a alfabetização e, a continuação desta, para os que dela necessitam de participarem.

Podemos elencar algumas causas que reforça essa prática e torna a EJA como uma modalidade educacional distante da realidade do sistema educacional vigente, a saber: pouco conteúdo, utilização de métodos educacionais formais e informais, baixo custo e recurso financeiros destinados a referida modalidade, falta de profissionais especializados para nela atuarem (formação pedagógica, fragmentação dos profissionais que atuam na EJA, maior investimento e, outros).

Destarte, nem sempre os programas de qualidade destinados aos adultos são aqueles que oferecem oportunidades significativas para a mudança pessoal e social positivas. Estes exigem um currículo, bem como de materiais específicos para que estes educandos estejam motivados, sendo também, adaptados às suas realidades locais. Os programas e as práticas educacionais da EJA, sempre estão baseados em materiais utilizados com crianças de cunho tradicional e numa metodologia voltada ao ensino regular, na maioria das vezes, não adequados e nem eficientes para os adultos.

Dessa maneira, a motivação para este público depende, também, da oferta de conteúdos relevantes a sua vida cotidiana, pois muitos já trabalham e os conteúdos nem sempre tratam da sua realidade sociocognitiva e cultural. Estes devem abordar os contextos e as esperanças dos educandos adultos, como podemos refletir nos dados do Relatório Geral sobre a aprendizagem e a educação de adultos de 2010 (pág.79), revelando que “os adultos são mais propensos a participarem da aprendizagem quando acreditam que terão algum resultado pessoal, econômico ou social com a aprendizagem, em troca de seu investimento de dinheiro, tempo, energia e empenho”. Então, muitas vezes, a aprendizagem dos adultos é percebida como sendo imposta de fora ou desconectada da sua cultura, o que diminui o seu interesse por aprender e continuar aprendendo.

Em se tratando da disciplina de química, especificamente, é importante que os seus temas sejam contextualizados com a realidade dos educandos e que desperte interesse aos alunos, pois segundo apontam SANTOS & SCHNETZLER in BUDEL & GIMARÃES (sda. internetep.4) a “função do ensino de química deve ser a de desenvolver a capacidade de tomada de decisão, o que implica a necessidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o contexto social em que o aluno está inserido”.

Segundo a Proposta Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos do SESC CENTRO (2000) o ensino da EJA “deve estimular uma prática que favoreça o intercâmbio de experiências entre indivíduos de diferentes culturas, através de atividades ou de projetos comuns...”, o que nos faz perceber que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico, em que os alunos da EJA constroem conhecimentos, a partir da realidade da vida social, daí a necessidade de se consolidar as experiências vivenciadas no trabalho com os conteúdos de ensino de forma interdisciplinar, como forma de permitir que o aluno estabeleça relações experiência-conteúdo e construa uma visão mais ampla de mundo.

Nesse sentido, o saber pedagógico da disciplina de química se constrói entre teoria e prática que permite um diálogo entre experiências dos alunos e a prática docente, além das propostas educacionais para a EJA. Assim, os saberes interdisciplinares se colocam como uma importante ferramenta no processo educativo dos adultos, sobretudo na experiência do SESC-CENTRO, devendo promover a superação e associação das experiências escolares e não escolares dos alunos, professores e conteúdos.

4. PRÁTICA DOCENTE NA EJA: REALIDADE DOCENTE E DISCENTE

Durante o período de estágio no SESC-CENTRO, uma das ações mais pertinentes era o acompanhamento das frequências de cada aluno inscrito registrada numa planilha para controle mensal, a partir desse controle, percebi que os alunos do 1º ano do ensino médio do turno da tarde apresentavam muitas faltas e notas baixas nas disciplinas de exatas em especial a disciplina de química, portanto surgiu o interesse de entrevistar esse grupo de alunos, a fim de perceber se as desistências nessa disciplina tinham relação direta com o conteúdo da disciplina ou mesmo com a metodologia utilizada na prática do docente. Assim, elencamos algumas falas dos alunos que retratam a realidade dos seus desafios de aprendizagem nessa disciplina, como nos exemplos a seguir:

EX 01

“tenho dificuldades em física e química, pois são matérias que envolvem além da teoria, cálculo também” (ALUNO “A”, 17 anos)

EX 02

“a minha maior dificuldade é que no 9º ano não tinha as matérias de física e química, apenas a disciplina de ciências, quando cheguei no 1º ano, minhas notas da baixaram muito” (ALUNO “B”, 19 anos)

EX 03

“para mim o nível tá muito alto, principalmente porque estou fora da sala de aula a um bom tempo, mas como preciso terminar o médio para trabalhar tenho que correr atrás do tempo perdido” (ALUNO “C”, 20 anos)

EX 04

“nas disciplinas em que sinto dificuldade como a de química eu nem venho assistir aula, não me identifico com ela e o professor de química não sabe passar o conteúdo” (ALUNO “D”, 17 anos)

EX 05

“se não conclui os exercícios de química, colo da minha colega, assim não vou perder de ficar sem nota” (ALUNO “E”, 16 anos)

Conforme as falas dos alunos “A” e “B”, percebemos que o que mais angustia os alunos é a mudança de conteúdo entre a grade curricular do Ensino Fundamentas II e a do Ensino Médio, uma vez que estes alunos estavam acostumados ao conteúdo de ciências, na

qual se trabalha conceitos. Ao ingressarem no 1º ano do ensino médio, os alunos deparam-se com a disciplina de química que, além de rever conceitos, precisam relacioná-los com muitas regras e cálculos.

Com isso, outro fator que podemos observar na fala do aluno “C” é o tempo em que passaram fora da sala de aula e, ao voltar ao assumir uma postura de estudante, deve conciliar estudo, trabalho e família, além de superar a angústia de sentir-se à margem do conhecimento e, conseqüentemente, enfrentar dificuldade de superar desafios e obstáculos. Estas eram percebidas durante cada semestre, à medida que se prestava exames avaliativos devido aos resultados serem negativos, por isso, muitos ficavam desestimulados pelo fato da nota ser um fator agravante no seu desempenho escolar.

Ao considerarmos o depoimento do aluno “D”, percebe-se que ele faz referência a prática docente da disciplina de química, pois, muitas vezes, se apresenta distante da realidade dos alunos que não sente inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que muitos alunos apenas cumprem as obrigações curriculares para concluir o nível médio e conseguirem o certificado de conclusão e, assim, tentarem ingressar no mercado de trabalho. Percebemos, ainda, a falta de interesse dos alunos pela disciplina no fato de não se sentirem envolvidos na mesma, já que em nenhum dos casos verificados, eles mencionam a presença de projetos, experimentos que relacione a disciplina com a teoria e a prática.

Muitos alunos percebiam que não iam bem nessa disciplina e atribuíam, desde já, a sua incapacidade sociocognitiva, pois sentiam que não estavam aprendendo devido a média baixa e, assim, muitos ficavam desestimulados e não acreditando no seu potencial. No caso do depoimento da aluna “E”, percebemos sua preocupação com a nota, sendo que busca medidas que lhe assegure a conclusão do curso, não importando a sua aprendizagem e, apenas, cumprindo as exigências legais para garantir sua pontuação. Não há, muitas vezes, uma importância dada ao conteúdo e ao seu uso dados pelo aluno à vida cotidiana, geralmente, liga-se a grandes listas de exercício com perguntas, cálculos e repostas que diferem das propostas didáticas inseridas nos documentos da Proposta Pedagógica Educação de Jovens e Adultos (SESC, 2000, p.31):

O trabalho com projetos didáticos propicia a articulação das atividades educativas de modo significativo e, com isso, favorece o alcance dos objetivos educacionais relacionados à formação de cidadãos participativos, corresponsáveis pelo trabalho em equipe e com uma ampla visão do mundo em que vivem. Evitando assim, que a prática de sala de aula se reduza a um somatório de exercícios isolados e repetitivos.

O trabalho com projetos pedagógicos, principalmente com a participação real do aluno, torna-os mais autônomos e conscientes de seu próprio processo de aprendizagem e assim os conteúdos vão ganhando mais significado sendo vivenciada no grupo e ampliada no universo dos educandos, essa aprendizagem possibilita a construção do conhecimento pelo próprio sujeito ativo por meio de um processo de desconstrução do que sabia e a construção do que já se encontrava em sua estrutura cognitiva com o que foi descoberto possibilitando o indivíduo a utilizar os conteúdos em diversos contextos tornando esse processo mais significativo.

Para que tal ação aconteça é necessário o desprendimento de ‘velhas práticas’ ou de um trabalho flexível e aberto a mudanças de acordo com o depoimento da coordenadora do curso da EJA no SESC-CENTRO, o material utilizado pelos professores eram apostilhas isoladas que muitas vezes traziam imperfeições quanto à organização e estrutura, além disso, os alunos desperdiçavam muito o material (extraviando-as, esquecendo-se de trazê-las para sala de aula), e quando o professor necessitava para ministrá-la ou fazer alguma atividade, alguns alunos não as tinham em mãos, gerando um grande transtorno.

A partir disso, sentiram a necessidade da existência de um material que os alunos pudessem possuir para poderem revisar os conteúdos trabalhados em sala. Portanto em reunião com toda a equipe foi proposto à elaboração de um módulo que contemplasse todas as disciplinas obedecendo a um padrão, com avaliação anual entre os próprios professores e a coordenação da EJA, outro critério para a efetivação do módulo, era que este não limitasse a dinâmica e metodologia utilizada pelo professor, podendo este complementar os assuntos sempre que necessário através de textos complementares, vale salientar que o módulo não contém exercício estes são elaborados a parte. Segundo a mesma, *“até o momento este material tem sido eficaz e indispensável na EJA”*.

Com base na experiência vivenciada na sala de aula da disciplina de química, os recursos didáticos ficavam resumidos na utilização do módulo sendo acompanhado de exercícios em sala e com questões onde o docente selecionava e retirava algumas para preparar a prova a ser aplicada ao final de cada unidade dessa maneira era visível que os textos trabalhados em sala ficavam resumidos aos do módulo o que nos faz refletir que o ensino de química fica resumido em repassar os conteúdos do módulo a fim de cumprir a grade curricular do semestre.

Entendemos que os conteúdos eram de fato estudados de uma maneira pouco flexível e abrangente seguidos de uma concepção tradicional, rígida em termos de sequenciação e

hierarquização, pois verificamos esse aspecto na fala do professor dos alunos ao mencionar que este não se interessavam pela disciplina de química, mesmo que ‘facilitasse’ a metodologia.

Percebemos realidades pedagógicas distantes entre as fala dos professores, pois verificamos que sua prática docente se distancia de um saber que identifique os conhecimentos necessários e significativos, os quais permitirão o aprendizado dos alunos da EJA. A avaliação de sua prática no sentido de melhor organizar as propostas de estudo para os alunos é imprescindível para “analisar as diferentes manifestações dos alunos, orais ou escritas, para que se possam compreender as hipóteses que vêm formulando na interação entre os saberes construídos nas práticas sociais e o conhecimento científico” (SESC, 2000, p.35), no entanto tal procedimento, na maioria das vezes, não ocorre entre os docentes da EJA.

Observamos que os currículos, programas e métodos originalmente concebidos para crianças e adolescentes no ensino regular estão enraizados no ensino brasileiro, mas que os mesmos, são inadequados para um grupo que não é o alvo original de tais práticas não contribuindo de forma real para a aprendizagem de jovens e adultos. Dessa maneira, a escola que funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular é reconhecida somente por aqueles que estão envolvidos nessa realidade.

É fato que a clientela da EJA tem peculiaridades em seus aspectos sociocognitivos que, muitas vezes, são atribuídas a falta de escolaridade, portanto segundo Oliveira (2001,p.41), é perceptível que “a escola voltada à educação de jovens e adulto é, ao mesmo tempo um local de confronto de cultura e, como qualquer situação de interação social, um local de singularidades”. Muitos alunos da EJA, por falta de oportunidades de frequentar a escola podem apresentar diferentes níveis de cognição escolarizada ao longo da vida. Talvez, por isso, enfrentem dificuldades de operação em relação às categorias abstratas e a utilização de estratégias de planejamento de aprendizagem na disciplina de química, ou mesmo a capacidade de controlar o exercício cognitivo, pela historicidade de vida de não terem oportunidades acessarem e permanecerem na escola e, nela, continuarem até o término da vida escolar. O aluno desistente da EJA, nessa realidade, não quer dizer que são incapazes significa dizer que a sociedade, através da escola, mantém um sistema que o exclui das oportunidades de desenvolver seus talentos.

Nesse sentido, defendemos à necessidade de reinventar velhas concepções de ensino para que na EJA, se passe a adotar uma abordagem crítica e reflexiva do ensino, pois para Souza (2001, p.148), esse aspecto “trata-se, portanto, de processos e experiências de

intercomunicação e interação que possam garantir a recuperação, socialização, valorização, produção e apropriação de valores e saberes, recongnição e reinvenção”. A prática voltada a esta realidade, seria a de respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos e as condições de ensino do professor baseado em uma perspectiva a fim de proporcionar o exercício da competência do aluno-trabalhador.

Segundo o autor, faz-se urgente ao educador conhecer melhor a vida dos seus alunos, sujeitos da aprendizagem, captar seus hábitos na vivência suas experiências no cotidiano sem desprezar o tempo e o espaço em que essas vivências acontecem e, como elas, se formam para produzir de maneira mais particular materiais que respondam aos anseios de educadores e educando da EJA. Isso para atender de maneira significativa essa realidade e fazê-los prosseguir e garantindo-lhes o acesso e a permanência no processo de educação.

No entanto, é preciso pensar no perfil do educador de jovens e adultos como um profissional em processo contínuo de formação que necessita pensar e propor alternativas de vida e trabalho para uma camada que se encontra excluída e, que ao mesmo tempo, deseja incluir-se em alguma formação para ascender na sociedade e mudar a sua realidade. O esforço, o cansaço e rotina de trabalho, a alimentação, muitas vezes, inadequados, as influências do meio familiar, a pressão do ambiente, as responsabilidades interferem na definição da postura dos professores em saber lidarem com esse grupo tão heterogêneo. O papel do professor dessa clientela define-se, portanto como o de mediador de conhecimento já construído pelo aluno e suas relações com o saber científico. Para Piconez (2002, p.96),

metodologicamente, estabelecer e reconhecer a dinâmica entre os conhecimentos prévios, anteriores à escolarização, e os conhecimentos formais da educação escolar na busca de significado é tarefa do professor na mediação dos arranjos (assimilação/acomodação). Muitas vezes, a reconstrução efetuada pelos adultos significa abstrair o conhecimento anteriormente construído – agora com nomeação e a classificação aprendida na escola – e assim, poder se comunicar, pensar e saber aprender.

Portanto, estabelecer um currículo voltado para a modalidade da EJA com componentes e conteúdos voltados para tal clientela se faz necessário e precisa abranger níveis de escrita, raciocínio lógico matemático, experimentos no caso das aulas de química como também de física, pesquisas sem a necessidade de seguir uma sequência lógica e hierarquizada dos programas contidas nos livros didáticos como podemos presenciar no módulo, material utilizado pelos professores do SESC-CENTRO.

Ainda sobre esse material pedagógico observamos que, muitas vezes, ele serve de guia para uma sequência já estabelecida sobre os conteúdos que “devem ser dados”, a exemplo de química, que presenciamos os seguintes temas: a importância da química, matéria e energia, matérias e suas transformações, aspectos cinéticos, reações químicas e gases, no entanto a prática do docente como antes já citada, fica resumida em repassar os conceitos e conteúdos e devolução de listas de exercícios. Esta proposta curricular direcionada aos de jovens e adultos deve ser atualizada de acordo com as necessidades de desenvolvimento do alunado e da própria estrutura curricular.

Para isso, é importante planejar sempre a prática docente no ensino do SESC, de modo contrário ficará resumida a pequenos encontros para tratar de medidas de cunho mais administrativos que pedagógicos, uma vez que cada docente planeja “sua aula” de maneira bem individual e particular. É necessário repensar em programas de curso de formação de professores (pedagogia e licenciatura) no espaço dedicado aos estágios curriculares que capacitem prática-teoria-prática para essa modalidade sabendo que o currículo se dá principalmente pelo processo de ensino dinâmico, interativo e cooperativo.

Além disso, vale salientar que deve existir uma boa relação interpessoal entre aluno-professor-aluno, respeito à autonomia e a dimensão cognitiva, afetiva e sociocultural dos alunos, avaliação e planejamento permanente e negociados permitindo aos educandos se auto-avaliarem e aos docentes, registrar os resultados das experiências e informações deles a fim de aperfeiçoar sua metodologia voltada cada vez mais para as necessidades da demanda.

Ainda nesse aspecto, destacamos a importância da inserção das tecnologias no currículo desses jovens e adultos, temas transversais e geradores, conteúdos atitudinais, conceituais e profissionais na busca pela qualidade de ensino interdisciplinar e multidisciplinar provocando a insatisfação com suas próprias ideias ao mesmo tempo em que necessitem revê-las, reorganizá-las e reconstruí-las.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os depoimentos dos alunos do 1º ano do ensino médio da EJA/SESC Centro (Campina Grande-PB), observamos que as dificuldades mais decorrentes por eles enfrentadas são, o cansaço da vida cotidiana devido as responsabilidades ligadas ao trabalho e a família, a tentativa de recuperar o tempo que estiveram à margem da sala de aula, além de suas inquietações com relação às aulas de química voltadas a metodologia utilizada pelo docente em sala de aula o que dificuldade ao acesso dos conhecimentos científicos.

Esta realidade causa angústias e desencadeia uma autopercepção de incapacidade e incredulidade no desempenho de muitos jovens da EJA que, ainda vêm nela, uma perspectiva de mobilidade social e educacional, cujos fatores são de ordem pessoal, mas que estão atrelados a fatores mais amplos ligados aos aspectos educacionais. Nesse sentido, verificamos a inadequação curricular para a EJA e a prática docente de muitos professores dessa modalidade educacional e, diante desse fato, muitos alunos enfrentam dificuldades de adaptação e de aprendizagem, pois os conteúdos, geralmente, estão distantes da sua realidade sociocultural desta maneira, verificarmos que a prática docente, muitas vezes, não desperta o interesse de aprendizagem dos alunos, pois, na maioria das vezes, centra-se nas propostas pedagógicas adotadas pelo programa SESC-CENTRO, que não sofrem alterações, conforme as expectativas e a necessidades de aprendizagem dos alunos e, assim, muitos desistem e cancelam a matrícula.

De forma geral, muitos alunos da EJA sentem-se distantes dessa realidade educacional e, portanto, acabam se desmotivando e desistindo do curso. Para isso, foi importante expor as propostas do curso aos alunos, a fim de que passassem a compreender melhor as atividades sobre o ensino da EJA no SESC-CENTRO, em relação as ações realizadas nos anos anteriores, assim como, as oficinas de artes, o horário de aulas e corpo docente, além da forma de avaliação no referido curso e o material utilizado. Nesse caso, expomos os módulos que seriam trabalhados ao longo do semestre para que os alunos sentissem incentivados a participarem de todo o processo (ver Quadro I). Além disso, ao longo do semestre foram realizados vários encontros com a participação dos docentes e dos alunos para entendermos melhor algumas questões que provocavam o aumento do número de faltas, sem, portanto, descartar a necessidade de incluir vídeos e diversos gêneros textuais nas rodas de conversas, visando tornar os encontros mais dinâmicos e, conseqüentemente, mostrar a importância de cada aluno continuar no curso (ver Quadro II).

Observamos que essa atitude influenciou o comportamento dos alunos, apesar da resistência por parte deles no início das atividades, mas com o tempo eles passaram a compreender que tais medidas eram voltadas para melhorar seu desempenho em sala de aula. Isto foi detectado a partir do momento em que suas faltas diminuía e estes participavam das aulas como sujeitos ativos (ver Quadro III).

Retomando os depoimentos dos alunos sobre a disciplina de química, percebe-se que suas dificuldades mais frequentes estão relacionadas a aprendizagem e a prática docente voltadas a não adaptação do currículo do 9º ano, série em que estavam com o do 1º ano, do qual estão cursando, já que agora sentem dificuldades em relacionar a teoria vista no 9º ano acrescida com outros conteúdos, além do cálculo na série atual. Outro relacionado a disciplina de química é a questão de acharem certo grau de dificuldade na disciplina, já que alguns alunos encontravam-se um certo tempo fora de sala de aula, além disso não conseguem descobrir a real importância da disciplina e seus conteúdos em sua vida cotidiana não conseguindo dessa maneira associar as experiências escolares com as não escolares.

A ausência de uma prática de ensino voltada à essa modalidade em especial, reflete no corpo docente a necessidade de descobrir a importância da disciplina de química para a vida cotidiana dos alunos em seu trabalho. Para estes, essa disciplina fica resumida em conteúdos hierarquizados e sequenciados que objetiva a atribuição de uma nota em que seu desempenho é constituído por meio de números. Ao retornarmos à fala do docente (ver na página 32), percebemos que este, além de se encontrar desestimulado com sua prática, a exerce por obrigação, apenas para cumprir uma ementa. Por isso, muitas vezes, facilita os meios de avaliação do aluno, proporcionando-lhe uma aprovação superficial e, ainda, um saber superficial que se apresenta de forma pouco significativa.

A relação entre prática-teoria-prática nos mostra a importância da formação contínua para a prática pedagógica contribuindo na construção de uma educação de qualidade com o resgate do valor profissional do professor para desenvolver medidas e projetos e efetivos, cabe ao professor saber respeitar os conhecimentos prévios de seus alunos, suas experiências e num processo dialético contribuir para o desenvolvimento humano para a formação do sujeito coletivo, cidadão e, portanto participante do mundo do qual está inserido.

A inserção da interdisciplinaridade, de temas geradores, transversais e de projetos, dinamiza o saber para que os alunos possam perceber o mundo “construído”, também por suas ações de maneira que ao seu olhar inicialmente ingênuo, aos poucos adquira uma sistematização e situe-se no tempo e no espaço em que vivem. Para conhecer o aluno, faz-se

necessário penetrar em sua cultura e ampliar as possibilidades de comunicação lançando propostas desafiadoras, desprendendo-se de velhos hábitos para criar novos caminhos.

Desta maneira, nos questionamos sobre quais situações da vida os alunos da EJA, necessitam do conteúdo da disciplina de química para, então, avaliarmos a importância da dessa disciplina, bem como a sua prática pedagógica, bem como os recursos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula, a fim de auxiliar na compreensão da educação da EJA e a realidade sociocognitiva e cultural dos seus alunos.

Esse trabalho torna-se relevante, pois verificamos as inquietações mais recorrentes dos alunos da EJA e sua concepção em relação às aulas de química, a partir das suas próprias falas, quer dizer, depoimentos dos alunos do 1º ano do ensino médio da EJA. Nesse sentido, verificamos suas inquietações acerca dos recursos didáticos utilizados pelo professor ao realizar as aulas de química e, de que maneira, eles concebem a prática pedagógica do ensino dessa disciplina, além de verificarmos a distância do seu significado na vida cotidiana desses alunos. Esse trabalho permite uma reflexão sobre a realidade do ensino da EJA no SESC-CENTRO quanto suas propostas pedagógicas e a prática pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A partir do mesmo, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos na História Educacional brasileira ainda enfrenta desafios quanto às políticas efetivas de ação educacional, evidentemente, para atender exigências político-econômicas do mercado de trabalho que implicam na definição de sua organização e funcionalidade no atual contexto educacional brasileiro. Essa realidade dificulta a elaboração de políticas públicas educacionais e a implementação de ações pedagógicas eficazes destinadas à esta área. Dessa maneira, percebemos que a EJA não é vista por muitos profissionais como uma modalidade específica e, que busca atender a uma clientela heterogênea, que possui um histórico de desistência escolar, mas que necessita de adquirir e aprofundar conhecimentos científicos para se engajarem em uma sociedade que prioriza o domínio de diversas práticas de letramentos oral, escrito e digital.

Essa ausência de políticas contextualizada ao público da EJA é uma forma de exclusão social continuada e as vítimas, certamente, serão considerados cidadãos acríticos na atual sociedade, embora sejam capazes de desenvolver as habilidades de leitura/escrita de acordo com as atuais demandas sociais.

STUDENTS OF CHEMISTRY DISCIPLINE IN *EJA*: DIFFICULTIES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This monograph arose from a research project development in the discipline of Pesquisa Educacional from Pedagogia college of *Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)*, that references *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* which was experienced in supervised training (*EJA*) that involved students of 5th Junior High School to 3th Senior High School afternoon period in *Serviço Social do Comércio (SESC)* establishment in Campina Grande city. Generally speaking, the activities teaching educational development, aimed to reflect about methodology used by teachers in the *EJA* series mentioned above using like references the teaching materials (printed texts, thematic modules and video) adopted by them in class. The steps of supervised training involved: reading, theoretical debate about *EJA* methodology; presence in supervised training; visualization of the challenges related with thinking of society (learning, renunciation and reproof) faced by students and administrative pedagogical intervention. During examination, we detected that many students have given up and were disapproved because many factors (work, grammar, inadequacy) especially because they had difficulties in physics discipline and chemistry discipline in 1th Senior High School. Because of this, arose checking interest the students and why they had difficulties in chemistry discipline. It became the focus of this work. For theoretical support, we found the contributions of Paulo Freire and other theorists of education and training about educator young and adults in Brazil (CUNHA, 1999; GADOTTI&ROMÃO, 2003; KUENZER, 1988; MOURA, 1999; SOARES, 2003), which doing part of education of *EJA* and understading the based reasons that contribute so that there a big number of students disapproved in chemistry discipline.

Main words: *EJA*, teaching practices, learning.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BRASILIA. **Relatório Geral sobre Aprendizagem e Educação de adultos** – UNESCO,2010. p. 22-24; 79-87;

BUDELI, Geraldo José, GUIMARAES, Orliney Maciel. **Ensino de Química na EJA: Uma proposta metodológica com abordagem do cotidiano**,(p.04-12). Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/cpequi/Completopagina/18258846320090614.pdf> p.3>. Acesso em: 11 de nov. de 2012;

CUNHA, Maria Conceição de. **Introdução - Discutindo Conceitos Básicos**. In: Salto para o Futuro - Educação de Jovens e Adultos. Secretária de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, 1999;

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989;

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 6 Ed. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2003 (Guia da escola cidadã, v. 5).

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988, p. 26-30;

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999;

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Ação educativa, 2001, p. 15-43;

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. – (Coleção Papyrus Educação),p.89-127;

SESC CENTRO. **Proposta Pedagógica Educação de Jovens e Adultos** – Rio de Janeiro, 2000, p.11-38;

SOARES, Leôncio, et al. **Aprendendo a diferença: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. CIDADE EDITORA, 2003;

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagrão. Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Ação educativa, 2001, p. 201-222;

SOUZA, João Francisco de. **Material didático do NUPEP para educação de jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagrão. Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Ação educativa, 2001, p. 137-149.