

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RAZÕES DAS (DES)CONTINUIDADES NOS ESTUDOS NA VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PALMAS DE MONTE ALTO - BAHIA¹

Mary Amélia Porto Novais²
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis³

RESUMO

A construção do objeto de pesquisa é fruto estudos e indagações sobre as razões da (não)permanência dos alunos na escola. O trabalho objetiva compreender as razões que geram a (des)continuidade da escolarização dos jovens e adultos na EJA. Para isso discutimos quais são, na opinião dos sujeitos envolvidos na EJA, os motivos que causam as descontinuidades dos estudos nesta modalidade. Posteriormente, analisamos os fatores responsáveis pelos motivos da interrupção dos estudos na EJA, atribuídos por professores e alunos. Os sujeitos da pesquisa foram jovens e adultos com histórico escolar de várias “entradas e saídas” na escola. Para alcançar os objetivos propostos pelo trabalho, a metodologia foi fundamentada numa abordagem predominantemente qualitativa em que se utilizou como técnica de coleta de dados aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e a observação. O referencial teórico utilizado foi baseado nas discussões de Arroyo (2005), Galvão e Di Pierro (2007), Reis (2009) e outros. Os resultados obtidos revelaram que os alunos, jovens e adultos, retornam à escola e logo em seguida interrompem os estudos devido o cansaço depois da longa jornada de trabalho diária, o desemprego, a falta de autoestima dos alunos, falta de escolas próximas à moradia, falta de motivação, por não acreditarem que são capazes de aprender, o medo de não aprender, por repetências anteriores, exposições diante dos colegas, humilhações dentro da sala de aula coíbem o sujeito, demonstrando que ele não é capaz.

Palavras-chave: EJA. (Des)continuidade. Escola. Trabalho. Família.

Iniciando a conversa...

As questões relativas à EJA há alguns anos vêm ocupando um espaço importante em nossas vidas, já que em nossos trajetos formativos e profissionais os jovens e adultos sempre estiveram presentes⁴. A decisão pela temática “As descontinuidades da EJA no imaginário de

¹ Este artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado por três alunas do Curso de Pedagogia da PAFOR, UNEB, Campus XII. O artigo foi escrito e inscrito no evento apenas por uma das autoras e a orientadora do trabalho.

² Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII – PARFOR. Especialista em Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva com ênfase em Neurociência e Docência do Ensino Superior. Membro do NEPE. E-mail: maryameliaporto@hotmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora e pesquisadora do NEPE. E-mail: sonia_uneb@hotmail.com.

⁴ Na nossa trajetória de formação, a ação sempre nos impulsionou para uma reflexão posterior, processo que foi agregando elementos que nos permitiram uma melhor compreensão da realidade, uma tomada de posição enquanto profissional e a assumir empreendimentos que subsidiem novas ações.

alunos e professores” desencadeou reflexões sobre o significado da escola e do saber escolar para os jovens e adultos, bem como indagações e problematizações em relação aos motivos que os levam a retornarem à escola e logo após abandonarem. A aproximação com esta temática resultou nas seguintes questões norteadoras: porque os alunos retornam a escola e logo em seguida interrompem os estudos? Quais os fatores que mais provocam as descontinuidades das turmas de EJA, na visão dos sujeitos diretamente envolvidos nesta modalidade de ensino.

O desdobramento dessa questão deu-se por meio dos seguintes objetivos: discutir quais são, na opinião dos sujeitos envolvidos na EJA, os motivos que causam as descontinuidades dos estudos nesta modalidade; analisar os fatores responsáveis pelos motivos da interrupção dos estudos na EJA, atribuídos por professores e alunos; compreender porque ocorrem as descontinuidades na EJA.

É fato que as políticas para a EJA no Brasil são assistencialistas e precárias o que pode ser observado nos diversos programas que surgiram ao longo dos tempos com intenção de oferecer assistência temporária ao “problema” da baixa escolaridade.

A EJA está vivenciando um período de transição em que as antigas práticas e as novas concepções de educação se rivalizam com metodologias adversas, enquanto aqueles se prendem ao “beaba”, transmitido de professor para aluno, visto pelos adultos como o jeito certo de aprender. Estes se pautam em novas concepções nas quais o saber é construído, a partir da vivência e experimentação do próprio aluno, sendo mediada pelo professor, esta concepção recebe grande resistência do aluno de EJA que possui noções austeras e tradicionais de escola. O que talvez seja um dos fatores que tornam a desistência, na Educação de Jovens e Adultos, um dos mais fortes motivos de descontinuidade.

A distância entre o mundo do aluno e do professor pode ser outro fator relevante nestas interrupções. Marlene Carvalho, neste sentido, chama atenção para a necessidade do respeito mútuo e observação atenta por parte do professor em relação ao educando (CARVALHO, 2010).

Muitas vezes o professor da EJA é aquele que, por não possui formação ou experiência para atuar em outras modalidades, acaba sendo visto, como alternativa viável e barata para a docência na EJA, apesar de a lei prever que o profissional possua qualificação especial para atuar na EJA conforme propõe o art.4 da LDBN 9394/96 “oferta de ensino noturno regular, adequado as condições do educando”. Daí a exigência de formação específica do professor,

para assim se consolidar o que está previsto na legislação educacional em relação ao que se prever sobre a continuidade das turmas de EJA.

Desenvolver uma investigação acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e averiguar os desafios e perspectivas no âmbito das descontinuidades educacionais na atualidade não é uma tarefa fácil. Tal análise se justifica por ser uma modalidade de ensino que envolve indivíduos com diferentes experiências de vida e normalmente são vítimas de um modelo educacional excludente.

O perfil dos alunos, jovens e adultos é marcado por pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no período adequado, o que representa uma lacuna significativa. Posto isso, este artigo trata do ingresso e interrupções dos alunos da EJA nos programas e na escolarização oferecidos a eles nesta modalidade de ensino.

Percurso metodológico

Para alcançar o objetivo proposto foi utilizada uma abordagem predominantemente qualitativa que permite a observação de como os fenômenos acontecem na realidade, o que possibilitou uma proximidade com fatos e sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador uma variedade de informações pertinentes sobre o objeto de estudo, em que as informações percebidas e interpretadas deverão ser cuidadosamente analisadas e sistematizadas.

Para Gil (2002, p. 17), o ato de pesquisar é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Foi na busca de encontrar respostas que nos aproximamos do nosso objeto de pesquisa, com intuito de perceber significados implícitos e explícitos relacionados à problemática em questão.

A pesquisa foi realizada na Escola “Graciliano Ramos⁵” na cidade de Palmas de Monte Alto - Bahia. Os participantes foram jovens e adultos que estão matriculados na referida escola, com histórico de “entradas e saídas” na EJA. Segundo dados do IBGE (2010) o número de analfabeto no município de Palmas de Monte Alto-Bahia é de 4.650 pessoas, uma percentagem de 35,6%, da população. O analfabetismo é uma realidade causada pelos modelos de educação arcaicos, sem inovações, que tolhem a capacidade criativa dos sujeitos, gerando insegurança, insatisfação pessoal e baixa autoestima.

Além disso, o analfabetismo é um problema social a ser resolvido pelos dirigentes de nosso país, para que o cidadão possa viver com dignidade humana e exercer a sua cidadania.

⁵Nome fictício para preservar a identidade da instituição.

Estudiosos apontam vários fatores como causa do analfabetismo: o cansaço depois da longa jornada de trabalho diária, o desemprego, a falta de autoestima dos alunos, pais analfabetos que, sem estímulo, não veem perspectivas em mandar seus filhos à escola, falta de escolas próximas à moradia, a distância entre as cidades e a zona rural, a má distribuição de renda, diferenças regionais relevantes, falta de equilíbrio entre os pólos de concentração do capital e do trabalho, sistema tributário falho, sonegação fiscal intensa, sistema de trabalho informal, desemprego, contraponto entre zona urbana e zona rural, diferenças de renda definida por gênero e etnia, corrupção no poder público e privado, dentre inúmeros outros. Estes fatores acabam contribuindo para que os próprios estudantes se acomodem em trabalhos braçais, que não exigem domínio da leitura.

Convencidos de que não adianta continuar na escola, muitos jovens e adultos se afastam da mesma por falta de motivação, por não acreditarem que são capazes de aprender. O medo domina as sensações prazerosas do aprender, pois repetências anteriores, exposições diante dos colegas, humilhações dentro da sala de aula coíbem o sujeito, demonstrando que ele não é capaz. A Educação de Jovens e Adultos precisa considerar todos esses aspectos e muitos outros, repensando suas práticas pedagógicas, buscando diminuir as diferenças entre os alunos, identificando porque uns aprendem e outros não.

Educação de Jovens e Adultos: bases legais e implementação de direitos

No passado, tanto quanto no presente, a EJA caracterizou-se como um denso campo de práticas e reflexões. Assim, compreendeu um conjunto muito diverso de processos formais e informais relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

A fundamentação histórica e sociológica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apóia-se em reconhecidos autores nacionais, entre os quais se destacam Paiva (1973), Beisiegel (1974), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2005) e outros. Essa reconstrução histórica oferece elementos que evidenciam as variações ocorridas na oferta da educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. Tais variações demonstram que o histórico da Educação de Adultos no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, fato, aliás, que caracteriza o campo até nossos dias (REIS, 2009).

A Educação de Jovens e Adultos teve início no Brasil com os jesuítas, com o processo de domesticação dos indígenas de acordo com os preceitos cristãos. Segundo Haddad e Di

Pierro (2000), a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país.

Os autores salientam que ao final dos anos 1940 do século passado foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização.

Em 1947 surgiu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Por influência desse movimento criou-se uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos.

Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Freire (1979) esclarece que nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências na Educação de Adultos: a Educação de Adultos como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos como educação funcional (profissional).

Em 1958, acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos sediado no Rio de Janeiro. Nesse momento, a preocupação dos educadores de adultos gira em torno da redefinição das características específicas dessa modalidade de ensino, já que reproduzia as mesmas ações e características da educação infantil. Paiva (1973) ressalta que desde o final da década de 50 até meados de 60 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui-se um marco histórico para a área. Paulo Freire, liderando um grupo de educadores pernambucanos, apresenta e defende o relatório intitulado “A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos”. Defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Para Beisiegel (1974), o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram

empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação do plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos, e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época.

A educação de jovens e adultos vem passando por intensas mudanças, não apenas quanto as práticas desenvolvidas para responder às exigências da sociedade, mas é entendida como um campo vasto, pela perspectiva contemporânea do aprender por toda a vida. A EJA não despreza o sentido da escolarização, que inclui a alfabetização, por não ser ela ainda direito de grandes contingentes populacionais, assim como a entende e a considera insuficiente, defendendo a educação básica, que no Brasil só está garantida como dever do Estado e direito do cidadão até o nível de Ensino Fundamental (OLIVEIRA e PAIVA, 2004).

A centralidade das iniciativas e ações da EJA reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional - particularmente a de caráter inicial, que não exige níveis de escolaridade mínimos, conforme previsto na LDB 9.394/96, Art. 38⁶ - e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos e os motivos da (des)continuidade nos estudos na visão de alunos e professores:

A EJA possui características que vem despertando um crescente interesse por parte dos estudiosos da Educação, principalmente, em se tratando das discontinuidades desta modalidade escolar. Soares e Tali (2005) dizem que isso se dá devido, especialmente a frustração das expectativas dos sujeitos e pela estrutura assistencialista e não prioritária nas agendas políticas do país e devido ainda, a baixa ou nenhuma capacidade de intervenção das experiências de EJA na questão da exclusão social. Em virtude do desejo de afirmação muitos jovens, procuram a escola justamente no afã de se sentirem mais “incluídos” na sociedade e buscam esta inclusão imediata o que, não acontecendo, desperta nos alunos uma visão negativa desta modalidade. Partindo de uma visão realista a EJA ainda hoje desperta no imaginário do sujeito a ideia de uma educação fatiada, feita as pressas para suprir

⁶ No Ensino Fundamental, a idade mínima para a prestação dos exames de certificação passou de 18 para 15 anos e, no Ensino Médio, de 21 anos para 18.

necessidades imediatas. Muitas vezes com o intuito de angariar votos, gerar empregos temporários, o que implica em professores sem formação específica e projetos feitos sem levar em conta as especificidades do aluno da EJA. Sendo que esses sujeitos são pessoas que não tiveram oportunidade de estudarem na época “certa” e, que eles são filhos de trabalhadores rurais, negros, pobres sem nenhuma condição financeira. Se partirmos desta imagem teremos um retrato negativo e pouco favorável desta modalidade.

Por outro lado uma pesquisa mais aprofundada da EJA poderá nos fornecer uma perspectiva favorável mesmo possuindo tantos pontos desfavoráveis dessa modalidade de ensino. Muitas escolas e educadores possuem, ainda que de forma isolada, metodologias e práticas pedagógicas, pautadas e embasadas no saber social e cultural dos alunos da EJA. Conforme nos afirma Arroyo (2005, p.35) “o Movimento de Educação Popular nos legou uma leitura do saber popular”. Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias, saberes, questionamentos, significados.

Essa perspectiva sobre a visão de alunos e professores da EJA instrumentaliza que, essa política busca transformação social para um povo que não teve oportunidade no tempo certo de escolarização.

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade, é também um instrumento de luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1990, p. 17).

As muitas dificuldades de acesso e permanência na escola, dos alunos da EJA, são historicamente marcas significativas desta modalidade de ensino, mesmo tendo conquistado o direito legal a inserção na escola, as condições para permanência ainda são precárias. Dessa maneira, as (des)continuidades na EJA é sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo. Os fatores que impulsionam esse contexto são inúmeros. Inquietam-nos ver todos os anos alunos deixarem de frequentar as aulas depois de ter tomado a iniciativa de voltar a estudar. Ao (re)visitarmos estudos e pesquisas que dialogam com a temática da (des)continuidade na EJA, percebemos que existe uma demanda de produção de conhecimento sobre os fatores internos e externos que contribuem para a (não) permanência nos estudos dos alunos e alunas da EJA.

Segundo Arroyo (2005), o campo da EJA tem uma longa história, entretanto não é ainda um campo consolidado nas áreas de pesquisas, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Inicialmente, é preciso conhecer o

perfil destes sujeitos que encontram-se num processo educativo que tem como um dos seus objetivos atender às suas especificidades.

A evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado. De acordo com Campos (2003) diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica concorrem para a “evasão escolar” dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

Campos (2003) ao citar Fonseca (2002), afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adulto deixa a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se virem obrigados a assumir, evadem por motivo de falta vaga, falta de professor, falta de material didático e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dar de forma significativa para eles.

Nesta direção, Fonseca (2005), apresenta outros fatores que causam evasão na EJA. Para a autora, a maioria dos sujeitos que estuda nesta modalidade de ensino são homens e mulheres, pais e mães de família, trabalhadores rurais que trabalham o dia inteiro na roça então, tomados pelo cansaço, a distância da escola, inadequação da sala de aula para jovens e adultos/idosos, que muitas vezes não tem iluminação adequada acabam interrompendo os estudos.

O despreparo do docente para trabalhar com a especificidade da EJA, a desvalorização das experiências de vida que os sujeitos trazem consigo, como trabalhador e adulto inserido num processo de produção também podem contribuir para a evasão escolar.

Outro fator que contribuem com a interrupção dos estudos se referem a necessidade de alguns alunos em determinada época do ano, migrarem para outros municípios ou estado a procura de trabalho para o seu próprio sustento e sustento da família, uma vez que o município onde residem não oferecem condições de sobrevivência, portanto precisam deslocar para trabalhar fora. Justificam que entre o sonho de estudar e a sobrevivência, optam pela sobrevivência.

O que revelam os sujeitos?

Apresentamos a fala dos sujeitos, apreendida nas entrevistas e na observação, sobre os motivos da (des)continuidade na EJA; dia a dia da sala de aula; a relação da professora com os alunos; aspectos da prática educativa dentre outros.

Compadre⁷, com 33 anos de idade, lavrador, casado, ver a escola como único meio para alcançar objetivos e sonhos e acredita que o maior causador da (des)continuidade nos estudos é a distancia de sua casa até a escola. Como ilustra o seu depoimento:

voltei a estudar porque meu sonho é ter carteira de motorista, mas não posso tirar, pois não sei ler. [...] às vezes o cansaço é tanto que penso que não vou conseguir aguentar a viagem de 40 km para estudar [...]. Se fosse mais perto de casa, aí seria bom viu professora. Minha mulher fala que não sabe como eu aguento [...]. Eu tenho um sonho professora [choro] e a escola é o caminho. (Compadre, 33 anos).

No seu relato, Compadre aponta dois dos fatores mais vistos, pelos pesquisadores no campo da EJA, como causa das descontinuidades nos estudos: o cansaço dos educandos devido a jornada de trabalho e a distância entre a escola e a residência dos alunos. Compadre compreende que *“a falta de respeito do povo lá em cima com nossa turma está me fazendo pensar em desistir, por que isso é ruim demais, a gente é aluno e quer estudar direito e esse povo lá de cima ganha dinheiro por causa de nós.*

O depoimento de Compadre nos aproxima das reflexões de Arroyo (2005) quando nos questiona a ação de alguns gestores e educadores do campo da EJA que ao receber os alunos da Educação de Jovens e Adultos na escola, no lugar de acolhê-los, de orientá-los, de ensiná-los, completa o trabalho de exclusão.

Titular, professora da turma salienta que: muitas vezes é preciso mudar o plano de aula por falta de material didático e os alunos percebem esta carência. Trabalhar na EJA já é um desafio enorme, pois temos que lidar com fatores que não são de dentro da escola, como por exemplo, cansaço, distância, insegurança, desconfiança, resistência. Além disso, surgem outros fatores vinculados especificamente a prática educativa como a diversidade de faixa-etária, de gênero, de interesses e outros. Titular conta que: sua formação inicial a *“preparou para lidar com crianças, mas ali eram adultos, gente de cabeça formada”*.

Desse modo observa-se que a formação docente na EJA é uma demanda constante da qual as instituições formadoras de professores não podem deixar de atender. Nesse sentido, Melo (1999, p. 4) observa que,

o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

⁷ Nome fictício para preservar a identidade do sujeito.

Desta forma, o contexto da educação de jovens e adultos requer do professor saberes específicos que comumente não lhe são dados na formação inicial (GENTIL 2011). A Proposta Curricular para a EJA afirma que o professor deve valorizar os conhecimentos e as formas de expressão dos alunos adquiridos ao longo de sua vida. Como o público alvo da EJA é heterogêneo, atender as demandas e alcançar sucesso nessa modalidade de ensino requer do educador conhecimentos e informações que vão além de sua formação acadêmica específica (BRASIL, 2002).

Por fim...

O conteúdo das entrevistas e as anotações no diário de campo na Escola Graciliano Ramos revelaram que o sentido dos saberes, das situações, das aprendizagens tem múltiplas fontes que se conjugam ou se compensam de forma diversa, numa situação para a outra, ou de uma pessoa para a outra. O sentido dos saberes escolares depende dos desejos que são satisfeitos, das necessidades eliminadas, dos projetos, das obrigações que são cumpridas. Cada um procura aliar necessidade, razão, motivações e sentimentos, dever e vontade de vencer ou de realizar algum projeto, algum sonho.

As trajetórias dos sujeitos pesquisados sinalizam reflexões importantes para o campo pedagógico. Compreendemos que é necessário inteirar-se das relações deles com o saber não apenas para valorizar as experiências da vida que trazem consigo, mas também reconhecê-los como seres portadores de cultura e produtores de conhecimento.

Analisando os dados relativos ao atendimento de jovens e adultos e, principalmente, comparando-os com a demanda potencial, observamos que em Palmas de Monte Alto não se preveem nem metas compatíveis com o dever do Estado, com o direito da cidadania, nem recursos orçamentários dignos; nem espaço próprio nas escolas; nem a integração com o projeto político-pedagógico; nem a incorporação dos espaços e ambientes educativos já conquistados, como bibliotecas, salas de informática, de vídeo, etc.

Com relação às motivações para a busca de maiores níveis de escolarização pelos jovens e adultos, destacam-se: as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação; a necessidade de *“tirar a carteira de motorista”*; as crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente.

Com referência a formação das professoras da EJA, são conscientes das lacunas deixadas pelo processo de formação e da distância entre teoria e prática na formação inicial.

Dessa forma, muitos saberes ao serem (re)significados carecem de clareza epistemológica. E, assim, as professoras permanecem na superficialidade teórica, ou só na praticidade, caindo no mero reprodutivismo ou simplesmente na racionalidade técnica (VEIGA, 2003). Daí os sentimentos de angústia, medo, insegurança, diante de questões específicas da Educação de Jovens e Adultos.

Concluimos que a permanência dos jovens e adultos na EJA aumenta quando existe boa adaptação do aluno à nova realidade; quando as relações professor-aluno são positivas; quando os alunos acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde estudam.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemáticas e suas tecnologias**. V. III. Brasília: MEC, 2002

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23 dez. 1996

CAMPOS, Edna Lúcia. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Tese (dissertação de mestrado).

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 05/07/2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTIL, V. K. **EJA**: contextos históricos e desafios da formação docente. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf> acessado em: 14 de setembro de 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago.2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo. Ed. Atlas, 2002.

MELO, Maria Tereza Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Educ. Soc., dez 1999, V. 20, n. 68, p.45 – 60.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**, São Paulo: Loyola, 1973.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública**: tensão entre regulação e emancipação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOARES, Magda B. Universidade, cidadania e alfabetização. **Caminhos**, Belo Horizonte, n. 1, p. 37-41, jun. 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas: Papirus/Cedes v.23, n.61, p.267-281, dez 2003.