

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

# ■ Desafios e possibilidades do ensino contextualizado na Educação de Jovens e Adultos

 João Paulo Santos Neves\*

**Resumo:** Com a temática sobre os desafios e possibilidades do ensino contextualizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando reflexões acerca da história e os contextos da EJA, ressaltando os percalços pelos quais passaram os sujeitos desta modalidade, este trabalho traz consigo reflexões acerca das dificuldades enfrentadas pelos educadores ao cumprir seu papel e também as dificuldades dos alunos que passam pela escola tardiamente e enfrentam diversos problemas seja ele de ordem econômica, social, física ou intelectual. E, por conseguinte, discute a necessidade de uma abordagem contextualizada que identifique e legitime a importância desta modalidade para o desenvolvimento educacional, bem como esta metodologia, a contextualização, que precisa ser difundida e melhor compreendida em seu cerne, para que seja aplicada de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Todo o trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de campo com um professor e uma turma de alunos da EJA de Goiás. Os resultados apontaram como desafios, a evasão que ainda está presente no contexto da EJA, e a dificuldade de promover um ensino contextualizado com o cotidiano vivido pelos sujeitos. Como possibilidades, propomos uma abordagem contextualizada por meio de entrevista e questionários a fim de identificar as vivências e a partir de então, proporcionar um ensino significativo para eles.

**Palavras-chave:** Ensino. Contextualização. Educação de Jovens e Adultos.

---

\*João Paulo Santos Neves é mestrando em Ciências da Educação pelo Universidad Colúmbia del Paraguay – PY, pós-graduando no Ensino de Química pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu (2014). Professor de Química no Colégio da Polícia Militar de Goiás - Unidade Waldemar Mundim - Goiânia/GO (2016). Professor do Curso Superior em Pedagogia da Fundação Antares de Pesquisa e Pós Graduação (FAESPE) - Goiânia/GO (2015-2016). E-mail: joaoppaulo1508@hotmail.com.

## Introdução

Ao tomar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) objeto de estudo, fez-se necessário analisar e apropriar conhecimentos acerca de suas particularidades, a partir de suas características específicas, bem como os segmentos populacionais ao qual se destinam. Deste modo, observa-se que a EJA deve ter modelo pedagógico próprio, que busque amplamente a formação dos jovens e adultos a fim de contribuir com a correção das disparidades sócio-educativas que foram criadas no decorrer de cada realidade dos sujeitos (BRASIL, 2000).

A EJA, quando compreendida mediante sua abrangência histórica, social, política e conceitual, como campo das práticas educativas, configuram-se como um processo marcado pela descontinuidade, vulnerabilidade e diversidade de trajetórias pessoais dos sujeitos (ARROYO, 2007; MACHADO, 2001). Entretanto, a partir dos dispositivos legais que se constituíram desde os anos de 1990, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer n.11, de 20 de maio de 2000, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA obteve avanços como a garantia de financiamento das matrículas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A EJA deve ser compreendida como uma modalidade de educação multicultural, marcada pelo contexto vivenciado pelos sujeitos, uma vez que se pretende uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural (GADOTTI, 2000). Ainda segundo Gadotti (2000), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. É necessário que o educador conheça o meio do educando, pois é através da realidade desses jovens e adultos que haverá uma educação de qualidade. Assim, este público necessita ver a aplicação do que está aprendendo na escola com o seu cotidiano e, ao mesmo tempo, precisa de estímulo para resgatar a sua autoestima e autonomia, pois sua “ignorância” lhes traz ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade” (PAIVA, 2003).

Desta forma, que desafios e possibilidades estão envolvidos na efetivação de um ensino contextualizado na EJA a partir do cotidiano dos sujeitos da EJA? Diante desse problema, o objetivo central da pesquisa foi o de implementar práticas de ensino contextualizado numa turma da EJA de modo a permitir a identificação de desafios e possibilidades da contextualização do ensino de Química com o cotidiano do aluno e aluna da EJA.

Reconhecendo a EJA como uma modalidade e partindo do questionamento levantado e os objetivos que se pretende alcançar, este trabalho faz uma reflexão do quão importante e afirmativo é o direito a educação principalmente neste segmento, que merece medidas de proteção por parte das políticas públicas de educação, pois o público desta modalidade sofreu uma situação de exclusão que se instaurou historicamente e, hoje, tenta-se corrigir tais falhas (PICONEZ, 2002).

Segundo Crawford (2001), o ensino contextualizado é um conceito que incorpora e se materializa em muitas pesquisas no campo cognitivo e principalmente na área educacional. Através dele é possível dar significado ao conhecimento, ampliando

possibilidades de interação entre diferentes áreas do conhecimento e, no caso da EJA, é fundamental que esta perspectiva de contextualização que favorece o desenvolvimento cognitivo e educacional esteja presente nas práticas de ensino da modalidade.

A partir da Lei n. 9.394/96, a modalidade de EJA obteve as condições políticas necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes para seus sujeitos. Foram possíveis novas reflexões e inquietações acerca da contextualização, quando enunciado a reforma do ensino médio. Assim, estas e outras propostas norteiam o trabalho, no qual se pretende partir do mundo real (particular e coletivo) dos alunos e alunas, a fim de ajudar no avanço do processo de aprendizagem (ROMANELLI, 2006).

## O contexto da Educação de Jovens e Adultos

Atualmente, é possível identificar aceleradas transformações nos processos econômicos, políticos, sociais e culturais que exigem novas posturas para que os indivíduos possam participar ativamente das riquezas e conhecimentos social e economicamente produzidos. Porém, tais mudanças promovem transformações positivas para alguns, e no outro viés, acentuam desigualdades (sociais, científicas, tecnológicas, culturais, etc.) que possivelmente irão refletir nas condições de acesso à escola, centros eruditos de cultura além da extensão da escolaridade (PAIVA apud FRIEDRICH et al., 2010).

A partir deste breve panorama, a parte econômica na maioria das vezes irá determinar a dinâmica das outras instâncias (escolar e social). Crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda, na maioria das vezes têm necessidade de trabalhar cada vez mais cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, seu acesso, permanência e progresso na escola. Para tanto, a tabela 1 (a seguir) demonstra o prospecto de número de matrículas na EJA entre os anos de 2007 a 2013, na qual se percebe o grande número de sujeitos que recorrem a esta modalidade como possibilidade de continuidade dos estudos que lhes fora negado na idade própria.

Machado (2011) e Gomes (2011) reconheceram com preocupação a queda das matrículas na EJA, especialmente, a partir de 2007, entretanto, Souza (2013) em estudo comparativo entre o aumento de carteiras de trabalho assinado e a redução de matrículas na EJA no período de 2010 a 2012, afirma que:

Quando comparamos os gráficos de matrículas iniciais de EJA de cada Estado com seus respectivos gráficos de evolução das carteiras de trabalho assinadas encontramos nas fases de maiores quedas nos índices de matrículas em EJA, a tendência no crescimento dos índices de carteiras de trabalho assinadas, ou, o crescimento da oferta de empregos com carteiras assinadas. Inferimos, então, que à medida que aumentaram as ofertas de trabalho formal, os alunos abandonaram a escola ou a ela não retornaram, após ingresso/reingresso no trabalho (SOUZA, 2013, p. 77-78).

É importante ressaltar as diferenças inter-regionais que influenciam os dados obtidos para o número de matrículas registradas no País, além das variações existentes no interior de cada região de Estado para Estado. Pode-se observar na

**Tabela 1** – Número de matrículas da EJA por etapa de ensino – Brasil (2007-2013).

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino			
	Total	Fundamental	Médio	% de matrículas EJA
2007	4 985 338	3 367 032	1 618 306	-
2008	4 945 424	3 295 240	1 650 184	-
2009	4 661 332	3 094 524	1 556 808	8,87
2010	4 287 234	2 860 230	1 427 004	8,32
2011	4 046 169	2 681 776	1 364 393	7,94
2012	3 906 877	2 561 013	1 345 864	7,73
2013	3 772 670	2 447 792	1 324 878	7,54
<b>Variação (%) 2012 - 2013</b>	<b>-3,4</b>	<b>-4,4</b>	<b>-1,5</b>	<b>-0,19</b>

Fonte: (MEC/ INEP / DEED, 2014).

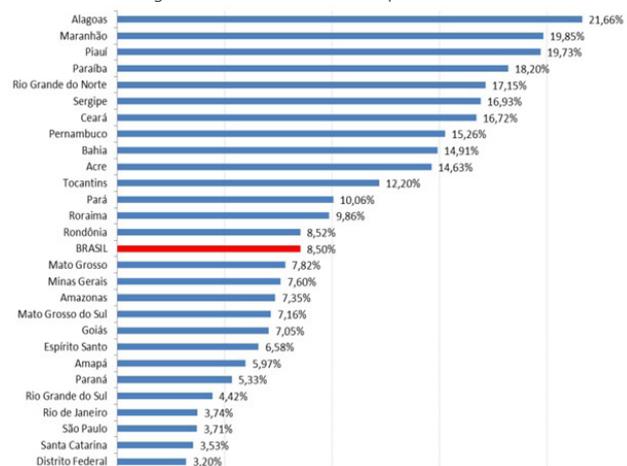
Nota: Inclui matrículas de Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e semipresencial; EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

tabela 1 que apesar do número de matrículas ter caído consideravelmente entre os anos de 2008 a 2012, muitas ações estão sendo feitas para que a Educação de Jovens e Adultos continue persistente e contribuindo para o avanço da educação no país.

A conjuntura nacional, as políticas públicas fragmentadas, as relações sociais de trabalho, a estrutura do emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular destinada a crianças e adolescentes – agravada pelos elevados índices de evasão e repetência – fazem com que os índices tenham se apresentado nesta conjuntura (PAIVA apud FRIEDRICH et al., 2010).

Segundo os dados do gráfico 1, há um prospecto dos dados gerais sobre o analfabetismo, registrados em 2013.

Gráfico 1 - Dados gerais sobre o analfabetismo por UF em 2013



Fonte: Pnad/IBGE 2013.

Observa-se que em média 8,5% da população brasileira ainda não é alfabetizada, isto é, aproximadamente 16 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Porém, muitas unidades

federativas do Brasil, apresentam dados muito superiores aos registrados em nível nacional como se pode observar no gráfico 1.

Castro (2009) constata que, a taxa de analfabetismo dentro de uma mesma geração é pouco sensível a mudanças com o passar dos anos e que ‘a queda’ do analfabetismo está ocorrendo pela escolarização da população mais nova e pela própria dinâmica populacional com a ‘saída’ dos idosos analfabetos (morte).

Se analisar de forma aprofundada, é possível identificar que a história da educação brasileira passou por diversos períodos, e que durante sua trajetória sofreu várias mudanças e reformas segundo o perfil da época.

Em observância ao número de matrículas na Educação Básica por etapas, segundo a Dependência Administrativa em 2012, a tabela 2, apresenta dados levantados pelo Ministério da Educação (MEC) e INEP.

**Tabela 2** – Número de matrículas na EJA por Dependência Administrativa em 2012.

Dependência Administrativa	Educação de Jovens e Adultos		
	Total	Fundamental	Médio
<b>Total</b>	<b>50 545 050</b>	<b>2 561 013</b>	<b>1 345 864</b>
Federal	276 436	1 299	14 579
Estadual	18 721 916	916 198	1 200 061
Municipal	23 224 479	1 600 720	43 047
Privada	8 322 219	42 796	88 177

Fonte: MEC/Inep/DEED, 2013.

- Notas: (a) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.  
 (b) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.  
 (c) Ensino Fundamental: inclui matrículas das turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.  
 (d) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.  
 (e) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Segundo os dados apresentados na tabela 2, é possível identificar um número expressivo de matrículas no nível médio nas dependências Estadual e Privada, porém, a oferta municipal

tem seu número reduzido consideravelmente. Uma observação importante a se levantar, é que em ambos os segmentos (fundamental e médio), a rede privada de ensino, se expressa em maiores números, quando comparados às esferas Federal e Municipal, nesta para o nível médio.

A partir da análise dos dados apresentados e corroborando com as ideias de Machado (2011), o qual afirma que a partir dos dados do IBGE/Pnad de 2009 que o Brasil possuía 70% da população acima de 18 anos, sendo que, destes, mais de 10% são analfabetos e menos de 10% estão matriculados em algum nível de ensino. Ou seja, não é pela quantidade de matrículas da EJA que se pode afirmar que o atendimento está aquém, mas pela quantidade de pessoas que poderiam estudar e não estudam. Essa questão precisa ser mais bem analisada, e os dados do Censo podem contribuir para o diagnóstico e a proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino. A oferta de EJA segue a mesma distribuição do ensino regular, ou seja, a rede municipal é predominante no ensino fundamental e a rede estadual no ensino médio.

Isso pode sinalizar um problema, sobretudo para o trabalhador que precisa de motivação para voltar à escola. Menos escolas, mais dificuldades, sobretudo nos grandes centros urbanos em que o deslocamento pode se tornar um impeditivo para acesso aos locais de oferta, além das dificuldades de conciliar o trabalho com a vida escolar.

### Paulo Freire no contexto da EJA

Paulo Freire foi um educador e militante, tendo toda a sua vida devotada à construção de uma educação libertadora que capacitasse os oprimidos a lutar contra as forças opressoras do capitalismo (GADOTTI; ROMAO, 2008). Considerado como subversivo e além de seu tempo, suas reflexões construíram-se à luz de sua prática enquanto educador no Brasil e no exílio. É lembrado como intelectual que mostrou a profunda coerência entre teoria e prática da educação e do educador, de fato revolucionário, que nos mostrou a importância da necessária militância na educação – entendida como um ato político. Pressupondo que a educação não é – e tão pouco será – neutra, ela sempre trabalhará a serviço de uma ideologia. A educação e a ideologia caminham juntas na construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos (FERREIRA, 1990).

Sendo assim, a Educação popular é vista como fonte de produção do conhecimento altamente carregada de intencionalidade. Pela primeira vez se estabelece um vínculo entre educação e política, e educação e luta de classes. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político (FREIRE, 1997).

Ao citar Freire nos estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos, é eminente desmistificar toda a educação brasileira voltada a esse público, uma vez que a história da educação de adultos no Brasil está estreitamente ligada a sua imagem. Em 1964, o então presidente João Goulart o convidou para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. O “método” Paulo Freire, desenvolvido nessa época, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo país, sendo

praticado por diversos grupos de cultura popular. O método silábico de aprendizagem partia da ideia de que conhecendo as sílabas e juntando-as poder-se-ia formar qualquer palavra. Para o método de Freire, o princípio básico era: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, prescindindo da utilização de cartilhas (PAIVA apud FRIEDRICH et al., 2010).

Segundo Ribeiro (1997) havia ali uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar, levantando ainda o universo vocabular utilizado pelo grupo para expressar a realidade. Como apresentado no tópico anterior, a EJA no Brasil constituiu-se muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento da Nação. Consequências como: os males do sistema público regular de ensino e as precárias condições de vida da maioria da população acabaram por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

E é nesse contexto que Freire se consagrou como precursor da educação de adultos, pois seu método contextualizado que partia da realidade vivida pelos sujeitos delineou o caminho a percorrer pelas gerações futuras. Um número considerável de excluídos do sistema formal de ensino, por se encontrar em condições de vida precárias ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade ou, então, por não ter tido acesso à escola, se defronta com a necessidade de realizar sua escolaridade, já adolescentes ou adultos, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (HADDAD, 1994).

Assim, percebe-se que educador e educandos devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola. Silva e Sampaio (2013) levantaram dados acerca dos métodos de alfabetização de Paulo Freire, exemplificando com entrevistas e narrativas de educandos e coordenadores dos círculos.

Nas vozes de Francisca de França, Idália Marrocos da Silva e Luzia de Andrade (educandas) e de Lenira Leite Matos da Costa, Pedro Neves Cavalcante e Rosalí Maria Liberato Cavalcante (coordenador e coordenadoras) os pesquisadores perceberam que quando no bairro Alto da Alegria, se fazia o anúncio das aulas, das conversas ainda assustadas entre alunos e coordenadores, estes ocorriam por meio de um processo dialógico, nas calçadas, ruas empoeiradas, caminhos íngremes e ornamentados timidamente pelo xique-xique e gravetos secos de velames próprios daquela região (SILVA, 2013).

Segundo Valquíria:

Entrávamos de casa em casa, dávamo-nos a conhecer, abraçávamos as pessoas com sinceridade, ríamos, ouvíamos e contávamos histórias, e haja conversa... Assim, fomos ganhando confiança. Sim, porque no início a desconfiança era quase geral, porque eles mesmos diziam “de esmola grande o cego desconfia”, e vencer a resistência do caboco desconfiado é difícil, porquanto estavam calejados de promessas, de enganações e de uma verdade que se repetia há muito tempo, que “pobre só é lembrado em época de eleição” (SILVA, 2013, p. 4).

Com visitas e conversas informais, foram identificadas cerca de 410 palavras, das quais foram escolhidas dezesseis para se trabalhar uma proposta de alfabetização de 40 horas semanais,

tendo sido a primeira para iniciar o processo de alfabetização: *belota*, que denomina os enfeites das redes e dos utensílios dos vaqueiros (SILVA; SAMPAIO, 2013).

Junto às aulas, todos os dias os coordenadores e coordenadoras dos círculos se reuniam para discutir e trocar experiências. Passavam toda a manhã avaliando a aula da noite anterior, debatendo os desafios e pensando em como superá-los. As tardes eram dedicadas ao planejamento da aula da noite e neste movimento iam reinventando a teoria e o método, criando novos slides e novas formas de mediar a leitura dos alunos (GUERRA, 2013).

O contato direto que os coordenadores mantinham com os possíveis alfabetizando em suas comunidades promovia o reencontro dos homens com sua história social, por isso, segundo Guerra (2013), os educandos e educandas não se sentiam estranhos nos círculos de cultura, e assim não se tratava de uma empiria por ela mesma, mas sim de um diálogo esperançoso que os homens e mulheres mantinham entre si e assumiam a condição de gente. Em entrevista feita em Angicos, com Francisca de França Germano ela afirma: “[...] ela (a professora) escrevia no quadro TI – JO – LO! PO – VO! Eu não sabia o que era povo. Eu não sabia se era povo, aprendi na escola de Paulo Freire”.

Esses relatos e depoimentos da experiência do método de Paulo Freire na alfabetização de adultos demonstram que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionada à contextualização do conteúdo, naquele caso em particular, o conteúdo era a própria linguagem escrita que precisava ser apreendida pelos educandos.

### A abordagem contextualizada e os sujeitos da EJA

Segundo Souza (2013), verifica-se que em linhas gerais, a abordagem contextualizada implica em criar condições para uma aprendizagem motivadora, no sentido de pertencer e agir com relação ao próprio conviver do sujeito, a fim de superar o distanciamento entre os conteúdos estudados e a experiência de cada um, estabelecendo relações a partir da natureza histórica, cultural e social de cada meio particular.

Piconez (2002) traz reflexões sobre a restrição do conhecimento, pois ele afirma que partir dos conhecimentos que os indivíduos possuem não significa restringir-se a eles, nem mesmo reduzir o conhecimento científico, pois é função social da escola ampliar o universo particular dos conhecimentos e proporcionar condições para que estabeleçam vínculos entre os indivíduos da sociedade compartilhando seus conhecimentos e vivências educativas e sociais, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Freire (1997) contribuiu significativamente para o uso da prática de um entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Seguindo as linhas do pensamento de Freire, é necessário analisar não somente o processo educativo, mas as interferências da estrutura social, para um público marginalizado e excluído de seus direitos.

Ainda segundo Freire (1997), a sociedade brasileira fechada, se havia desestruturado, configurando um colapso em sua estrutura historicamente construída, ou seja, chegara ao

momento em que a sociedade passou a ser mais “aberta” e “democrática”; todavia, trata-se dos termos “aberta” e “democrática” entre aspas, pois sua abertura e democracia foram significativas para uma pequena parcela da sociedade brasileira, enquanto os marginalizados e excluídos sociais, gozavam desta abertura democrática em processos gradativos que mais pareciam excluir do que democratizar. O povo emergia, inseguindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de mero objeto da história (PAIVA, 1973).

A trajetória da EJA no Brasil sempre sofreu interferências dos determinantes históricos, sociais e políticos de cada momento específico e ainda busca seu lugar dentro de cada um dos determinantes. O distanciamento entre conteúdos pragmáticos e a experiência vivenciada pelos alunos corresponde a um fator acerca do desinteresse pelos estudos. Reportados à Conferência de Hamburgo, alguns compromissos reiteram a relevância desta pesquisa, pois

[...] a EJA deve ter uma visão ampla do processo produtivo e do mundo do trabalho com vistas à eliminação de todas as formas de exclusão e discriminação [...] Desenvolver a EJA segundo um enfoque intercultural, de educação para o exercício da cidadania democrática, da justiça social e de uma cultura de paz [...] Pensar em sistema educativo que seja inclusivo, centrado nos sujeitos, que reconheça as experiências e os saberes das diferentes culturas, comprometendo-se com projetos de vida pessoal e coletivo (CONFERÊNCIA..., 1999, p. 32-33).

À medida que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades. Tais mudanças ocorridas no mercado de trabalho vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir um diploma.

Em meio a uma sociedade contraditória e cheia de lutas de classes, com diferenças sociais visíveis em termos econômicos, políticos, culturais e educacionais, os sujeitos da EJA pertencem na maioria das vezes, às classes populares e são marginalizados cumulativamente pelos devaneios da história (ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000).

Assim, estes indivíduos travam lutas diárias contra a exclusão social que foi imposta a eles, na busca de sobreviver à dinâmica do capital, da profissionalização e da inserção no mundo do trabalho (DAMASCENO, 1990). Como se não bastasse a luta diária contra a exclusão, eles se veem mais pressionados pelo crescente uso das tecnologias que vem privilegiando cada vez mais uma pequena parcela da sociedade com um tipo de competência que ainda não é disponível a todos, mesmo em um mundo tido como “globalizado”.

Ao pensar sobre o ensino, é necessário que o concretize aplicando em sala de aula o que se vivencia no cotidiano, pois somente assim será possível trazer o mundo para dentro da sala de aula, relacionando teoria e prática. É através da abordagem contextualizada com o cotidiano que será possível diminuir o distanciamento dos conteúdos, promovendo assim uma aproximação das atividades diárias levando o aluno a refletir

sobre o consumo e a mudança de hábito frente à natureza (WARTHA; ALÁRIO, 2005).

É possível se questionar se os sentidos dos conteúdos só são possíveis de serem estabelecidos porque estão contextualizados. Ou seja, abordar os conteúdos de forma contextualizada faz parte do processo de aprendizagem, além de facilitá-lo. Um exemplo seria a elaboração de mapas mentais, experimentos, aulas de campo, relatos de experiência a fim de facilitar a aprendizagem de conceitos fundamentais contribuindo para mudanças de concepções, ocorridas em função do processo ensino/aprendizagem. No entanto, a ausência de tais práticas acaba por fazer com que o ensino torne-se algo virtual, ou seja, o aluno não consegue imaginar como os fenômenos ocorrem, dificultando o aprendizado e diminuindo o interesse pelo conhecimento.

As Orientações Curriculares para o ensino médio mostram que:

De forma geral, nos programas escolares, é que persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhes desnecessários e anacrônicos. Dessa forma, os professores obrigam-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após o outro na cabeça do aluno, impedindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural (BRASIL, 2008, p. 108).

A EJA deve ser multicultural para que se desenvolva o conhecimento e a integração entre saber científico e saber cultural. De acordo com Gadotti (2000), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação, que reconheça a realidade desses jovens e adultos é que será uma educação de qualidade.

Para tal condição, o ensino deve ser desenvolvido de maneira questionadora e associada à realidade vivenciada pelo professor e pelo aluno. Isto ocorre quando é rompida a dinâmica de ensino dogmática e conteudista fundamentada no conhecimento bancário tão condenado por Freire em sua obra. No qual o aluno é visto como um depósito de conhecimento que lhe é repassado sem a preocupação no desenvolvimento do caráter crítico e questionador do aluno.

O efetivo aprendizado exige o comprometimento com a cidadania, com a ética e com mudança na postura do processo em relação à sua prática didático – pedagógica, que deve ser voltada para o ensino ligado diretamente ao cotidiano do estudante, abordando a essência de cada aula de maneira simples para encorajar os alunos (ROMANELLI, 2006).

Segundo Santos e Schnetzler (2003):

Pode-se considerar que o objetivo central do ensino para formar o cidadão é preparar o indivíduo para que ele compreenda e faça uso das informações básicas necessárias para sua participação efetiva na sociedade tecnológica em que vive. O ensino precisa ser centrado na inter-relação de dois componentes básicos: a informação e o contexto social, pois, para o cidadão participar da sociedade, ele precisa não só compreender o mundo, mas a sociedade em que está inserido (SANTOS; SCHNETZLER, 2003, p. 93).

Como função principal da educação nacional, a educação para a cidadania, conforme dispõe a Constituição Federal de 1988 e a legislação de ensino, tem sido defendida pelos educadores. É

necessário, urgentemente que se busque um redirecionamento para a função do ensino atual e um levantamento de subsídios para sua transformação.

Não basta incluir alguns temas sociais ou dinâmicas de simulação, ou até mesmo debates em sala de aula. É preciso ter claro que ensinar para a cidadania significa adotar uma nova maneira de encarar a educação, pois o novo paradigma vem alterar significativamente o ensino atual, propondo novos conteúdos, metodologias, organização do processo de ensino-aprendizagem e métodos de avaliação (SANTOS; SCHNETZLER, 1996).

Tal importância sobre a contextualização dos temas sociais é evidenciada, pelo interesse despertado nos alunos quando se trata de assuntos vinculados diretamente ao seu cotidiano. Enquanto que, de acordo com Lima e Silva (1997, p.6) “o trabalho descontextualizado tem se mostrado com frequência, improdutivo para promover a formação de um cidadão”.

### Considerações finais

A partir dos estudos realizados, percebeu-se que a EJA apresenta peculiaridades que somente a esta modalidade de ensino se adequa. Assim, os sujeitos possuem dificuldades para frequentar a escola e apropriar do conhecimento de acordo com a proposta metodológica tradicional e descontextualizada em que são ensinados. É preciso repensar a metodologia de ensino, a fim de que, tais conteúdos sejam efetivamente compreendidos e aplicados no cotidiano. É importante propor reflexão e mudança em sala de aula, procurando-se discernir os conhecimentos construídos e advindos do mundo externo (sociedade, família, trabalho) e interno (escola), para que ambos estejam em harmonia e o processo de ensino-aprendizagem passe a ser significativo.

Portanto, as discussões acerca do ensino na EJA precisam atingir os professores que já atuam nessa modalidade de ensino, através de espaços de formação continuada e, principalmente, os licenciandos em seu processo de formação. É importante reconhecer quais são os fatores que realmente motivaram esse processo de opção pela EJA, a fim de que possamos compreender que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que convive com muitas transformações e adequações. Algumas dessas são decorrentes de outras transformações e adequações pelas quais passam a modalidade regular e os efeitos sobre seus atores - estudantes e professores.

Nesse sentido, a proposta de contextualizar a EJA pauta-se em valores oriundos dos próprios sujeitos pertencentes à comunidade e que, para tanto, é necessário persistência e interação com os sujeitos envolvidos. Ao professor cabe este papel, possível de ser realizado desde que sua formação pedagógica e política lhe proporcionam possibilidades de empreender outra maneira de educar.

A EJA deve buscar consolidar indivíduos atuantes na sociedade, que emitam sua opinião, que critiquem, dialoguem, e são os conteúdos relevantes, atuais e interessantes, aprimorando o senso crítico. É a falta desse método, que inviabiliza uma educação de qualidade. ■

## Referências bibliográficas

- ALVAREZ, S. E. et al. (orgs.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Matemáticas e da Natureza e suas tecnologias**, p. 22. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2008. v. 2.
- CASTRO, J. A. **Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira**, Educ. Soc. vol. 30, n. 108, p. 673-697, Campinas, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**, 5, 1999, Belém. Brasília: UNESCO/SESI, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.
- CRAWFORD, M. **Teaching in context builds understanding**. Contextual Teaching Exchange, Waco, Aug. 2001. p.10-25.
- DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC, 1990.
- FERREIRA, M. J. V. **Princípios político-pedagógicos do MOVASP**. São Paulo, MOVA-SP, Caderno nº. 2, Secretaria Municipal de Educação, abril de 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIEDRICH, M. et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GOMES, A. V. A. **Educação de jovens e adultos no PNE 2001-2010**. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, Brasília, jun.2011. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011\\_7906.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_7906.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- GUERRA, M. J. C. **As 40 Horas de Angicos**: vítimas da guerra fria? Palestra proferida na Universidade Federal Rural do Semiárido, em 02 de abril de 2013.
- HADDAD, S. **Educação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. BRASÍLIA: MEC, 1994.
- LIMA, M. E. C. C.; SILVA, N. S. **Estudando os plásticos**: tratamento de problemas autênticos no ensino de Química. Química Nova na Escola, n.5, pg.6-10, 1997.
- MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16713>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.
- \_\_\_\_\_. **História da educação popular no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Loyola. 2003.
- PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- ROMANELLI, L. I. **O papel mediador do professor no processo de ensino aprendizagem do conceito de átomo**. Química Nova na Escola, nº 03. São Paulo: 2006.
- SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, P. R. **Função Social**: O que significa ensino de química para formar o cidadão? Química Nova na Escola, n. 4, p. 28-34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação em Química**: Compromisso com a Cidadania, 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- SILVA, F. C. da.; SAMPAIO, M. N. **50 anos de Angicos**: memória presente na educação de jovens e adultos. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt18\\_trabencomendado\\_franciscocaninde.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt18_trabencomendado_franciscocaninde.pdf)>. Acesso em: 04 de jun. de 2016.
- SILVA, V. F. da. **Discurso de agradecimento como representante dos coordenadores de círculos de cultura nas “40 horas de Angicos”**. Angicos – RN, 03 de abril de 2013.
- SOUZA, M. R. de. **A educação de jovens e adultos**: um estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012. 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02102013-124037/pt-br.php>>. Acesso em: 20 de mai. de 2016.
- WARTHA, J. E.; ALÁRIO, A. F.; **A contextualização no ensino de Química através do livro didático**. Química Nova na Escola, n. 22, 2005, p. 240.