

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

NOEMIA DO NASCIMENTO DE ANDRADE

**A MEDIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE À EVASÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**LONDRINA
2013**

NOEMIA DO NASCIMENTO DE ANDRADE

**A MEDIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE À EVASÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de “Especialista em Educação de Jovens e Adultos”. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Ms. Renata Peres Barbosa

LONDRINA
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por se fazer presente em cada momento da minha vida, me proporcionando as condições necessárias para os meus estudos.

Aos meus colegas de curso, que ao longo dos dias de aulas contribuíram nos momentos de estudos, nas trocas de experiências e na produção das tarefas.

Aos meus professores de curso, pela dedicação, empenho e consideração, que nunca se negaram a mediar o conhecimento buscado.

Em especial, à minha professora e orientadora Renata, que ao longo dos dias, me auxiliou, orientando as leituras, os textos produzidos, sempre com muita dedicação, empenho e muita paciência. Sem o seu auxílio, jamais teria concluído este trabalho. Quanto aprendido!

A todos os meus amigos que me ouviam falar sobre os objetivos buscados neste curso, sempre objetivando a melhoria da educação.

DEDICATÓRIA

À minha família, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida, especialmente nesta caminhada de estudo, sempre incentivando, entendendo cada ausência em casa ou em reuniões familiares aos sábados, após uma semana de trabalho e de estudo.

Ao meu filho Rafael e à minha filha Aline, que neste momento está longe fisicamente, mas ao mesmo tempo muito próxima, ambos sempre incentivando a continuidade dos meus estudos e a realização de sonhos não concluídos na juventude.

Às minhas sobrinhas Brenda e Daniele, que no dia a dia acompanharam os momentos de estudos.

Ao Tony, um companheiro que há algum tempo está ao meu lado, entendendo e colaborando na minha rotina de trabalho e estudo.

Especialmente à minha irmã Izabel, que sempre acompanhou a minha caminhada de estudante, incentivando e auxiliando o uso dos recursos tecnológicos e na revisão dos meus trabalhos.

A conclusão deste trabalho não seria possível se não tivesse vocês ao meu lado.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, Paulo, 1996).

RESUMO

ANDRADE, Noemia do Nascimento. **A Mediação do Trabalho Pedagógico frente à Evasão na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 65 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu*, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2013.

O tema da monografia surgiu das inquietações suscitadas da experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), das angústias partilhadas por professores e coordenadores pedagógicos que trabalham com esta modalidade de ensino, frente o alto índice de evasão escolar. A pesquisa teve como objetivo identificar como tem sido realizada a mediação do trabalho pedagógico frente à evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos - fase I, com base teórica fundamentada em quatro momentos: breve histórico da EJA no Brasil; estudo sobre o fracasso escolar, um desafio ainda atual; análise da concepção bancária da educação, exercício de sua superação; e, reflexão de algumas concepções acerca do currículo escolar, tentando pensar seus limites e possibilidades, em especial, na EJA. Na execução deste trabalho investigativo, optando por realizar uma pesquisa de campo, foram utilizados os métodos qualitativo e quantitativo, que se caracterizou pelo contato direto no espaço de trabalho dos sujeitos envolvidos, para levantamento de dados dos problemas evidenciados, por meio de questionário e entrevista semiestruturados, com questões subjetivas e objetivas, posteriormente analisados em tabelas e gráficos. Os dados da pesquisa foram coletados e cedidos pela coordenação da EJA, com base no rendimento escolar dos alunos da EJA - fase I, de um município da região Norte do Paraná, relativos ao período de 2007 até o ano de 2012. No decorrer do trabalho, observou-se a frequente ocorrência de um problema básico na EJA - fase I: espaço físico inadequado, haja vista que os ambientes das escolas municipais foram planejados e construídos para atender um público infantil e adolescente, daí, o enfrentamento de falta de espaços adequados para o público jovem, adulto e idoso. Dos demais problemas enfrentados, pode-se mencionar: carteiras e cadeiras inadequadas, material didático não específico, falta de um coordenador pedagógico de EJA para cada escola que atende esse público, e, a situação, talvez tida como mais citada durante a pesquisa, a falta de formação específica para os professores de EJA, que pode ser considerada um dos maiores problemas enfrentado pela coordenação pedagógica. A formação dos professores possibilita um maior conhecimento na modalidade de ensino e, conseqüentemente, melhor qualidade na realização do trabalho desenvolvido em sala de aula, no atendimento a um público tão diverso, que são os alunos de EJA - fase I, e, quem sabe, uma contribuição na diminuição do fracasso escolar desses alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão. Mediação. Professor. Aluno.

ABSTRACT

ANDRADE, Noemia do Nascimento. The mediation of pedagogical work in front of Evasion in Youth and Adult Education. 2013. 65 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2013.

The theme of the monograph emerged from the lived experience of the concerns raised in the Education of Youth and Adults (EJA), the anxieties shared by teachers and coordinators who work with this type of education, compared to the high dropout rate. The research aimed to identify how the mediation of pedagogical work opposite truancy in Youth and Adult Education have been held - Phase I, theoretical basis based on four stages: brief history of EJA in Brazil; study of school failure, even current challenge; analysis of the banking concept of education, exercise of its overcoming, and reflection of some conceptions of curriculum, intending think its limits and possibilities, especially in the EJA. In implementing this investigative work, opting to conduct a field survey, the qualitative and quantitative methods, which are characterized by direct contact in the workspace of the subjects involved, data survey the problems highlighted by means of questionnaires and interviews were used semistructured, with subjective and objective questions later analyzed in tables and graphs. The survey data were collected and transferred for coordinating the EJA, based on student achievement of AYE - Phase I, a municipality in northern Paraná, for the period 2007 to the year 2012. During the study, we observed the frequent occurrence of a basic problem in the EJA - Phase I: inadequate physical space, given that the environments of municipal schools were planned and built to suit a child and teenager, then public, coping with lack of suitable space for the young, adult and elderly public. Of other problems faced, we can mention: portfolios and inadequate chairs, no specific teaching materials, lack of a pedagogical coordinator EJA for each school serving that audience, and the situation, perhaps seen as most cited during the survey, lack of specific training for teachers of adult education, which can be considered one of the biggest problems faced by the teaching coordination. Teacher training enables greater knowledge in the form of education and hence better quality in performing the work in the classroom, providing care to a diverse audience, who are students EJA - Phase I, and perhaps a contribution in reducing school failure of these students.

Keywords: Education for Youth and Adults. Evasion. Mediation. Teacher. Student.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	15
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA	16
2.2 SOBRE O FRACASSO ESCOLAR.....	24
2.3 A CONCEPÇÃO “BANCÁRIA” DA EDUCAÇÃO	28
2.4 A QUESTÃO DO CURRÍCULO	33
3 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE INVESTIGADA	38
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	38
3.1.1 Concepção pedagógica	40
3.1.2 Características da comunidade escolar: níveis de ensino e o perfil dos alunos	42
3.1.3 Um olhar para a questão da evasão: ainda é um problema?	43
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	45
4.1 TRILHAR METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO GERAL	45
4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO	47
4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE 1	58
Questionário	58
APÊNDICE 2	60
Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da EJA	60

1 INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que ao longo da história no Brasil passou por inúmeras transformações, sofrendo influências direta ou indireta dos rumos socioeconômicos do país e das políticas governamentais vigentes, ou seja, os fatos ocorridos, ao longo do processo histórico, sempre estiveram ligados ao contexto político do país. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nunca foi tida como prioridade, tendo em vista os moldes capitalistas que sustentam nossa sociedade, atualmente de cunho neoliberal. O que se vê são as consequências desse sistema, que recaem sobre a população menos favorecida, de pessoas que sempre permaneceram à margem da sociedade pela sua condição socioeconômica, na qual está presente o sistema de educação ofertado.

Nesta ótica, no decorrer dos tempos, predominaram programas de educação com finalidade assistencialista e reparatória, para atender indivíduos que na idade adequada não frequentaram a escola, no entanto, em decorrência das condições societárias estruturais e o conseqüente descaso do poder público, a EJA sempre se deparou com o problema da evasão escolar. O abandono dos estudos causa, ainda nos dias atuais, números significativos de evasão escolar, o que, ao longo do tempo, resulta em um número expressivo de pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais.

Até os dias atuais, a EJA é uma das modalidades de ensino que menos recebe incentivo do governo, não há investimento adequado, nem mesmo uma política de formação continuada específica aos professores. De forte inspiração neoliberal, como forma de amenizar a situação da população menos favorecida, o Estado mínimo cria programas que demarcam sua atuação e favorecem parcerias público-privado, transferindo suas responsabilidades à sociedade civil (SHIROMA et al, 2004). Por essa via, parece claro que a EJA sempre foi vista como uma modalidade de ensino de caráter solidário e assistencialista, para atender indivíduos à margem da sociedade capitalista - uma sociedade desigual reflete diretamente a educação de seu povo. Diante desse quadro, ainda se mantém atual a investigação sobre essa realidade.

A finalidade deste trabalho monográfico é a investigação e análise da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos - Fase I das escolas municipais de um município da Região Norte do Estado do Paraná.

O tema da monografia surgiu das inquietações suscitadas da experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos e das angústias partilhadas por professores e coordenadores pedagógicos que trabalham com essa modalidade de ensino. Diante disso, a pesquisa teve por objetivo identificar como tem sido realizada a mediação do trabalho pedagógico frente à evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, observando os seguintes pontos: quais as ações pedagógicas empregadas para a diminuição da evasão escolar; qual o envolvimento dos profissionais nas estratégias desenvolvidas frente a essa realidade; se há efetiva participação dos professores na formação continuada proporcionada; e, se esta tem atendido às necessidades dos professores e coordenadores pedagógicos. Para tanto, o estudo foi dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, estabeleceu-se a base teórica que fundamentou todo o estudo. Dessa forma, traçamos um breve histórico da EJA no Brasil, demonstrando o quanto essa modalidade de ensino ficou à margem das políticas públicas educacionais. A discussão foi articulada com o tema do fracasso escolar e com a concepção bancária da educação, desafios de longa data que permanecem atuais. Para encerrar o capítulo, foi abordada a reflexão sobre o currículo escolar, intentando pensar seus limites e possibilidades na EJA. Como principal alicerce teórico foram utilizadas as considerações de Di Pierro (2010), Arroyo (2000;2006), Patto (1996), Freire (1996;2006), Moreira (1997) e Candau e Moreira (2007).

O segundo capítulo apresenta a caracterização do campo de estudo, contendo as características da comunidade escolar investigada: a descrição do espaço físico, o contexto socioeconômico do público, a concepção pedagógica que norteia as escolas e a caracterização da EJA no município. Os dados da pesquisa foram coletados e cedidos pela coordenação da EJA - Fase I e referem-se ao rendimento escolar do período letivo de 2007 a 2012, dos alunos da EJA - Fase I, de um município da Região Norte do Estado do Paraná.

No terceiro capítulo, as informações e dados coletados no decorrer da pesquisa de campo foram organizados e analisados utilizando-se de análise qualitativa e quantitativa. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com os

coordenadores pedagógicos da EJA - Fase I, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação.

Na conclusão da pesquisa percebeu-se que a realidade vivenciada pelos coordenadores da EJA envolvido na pesquisa, não difere da realidade já descrita por outros pesquisadores, acredita-se que tal realidade na Educação de Jovens e Adultos sofrerá mudanças a partir de mudanças nas políticas públicas da educação, principalmente quando envolve esta modalidade de ensino.

2 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, cumpriu-se por objetivo problematizar o currículo escolar, como forma de refletir as práticas escolares, bem como, ensaiar possibilidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, no primeiro momento, foi traçado um breve histórico da EJA no Brasil, evidenciando o quanto essa modalidade de ensino ficou a mercê de iniciativas de cunho assistencial, negligenciada pelas políticas públicas. Atualmente, mesmo com os movimentos educacionais e legislações mais recentes, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos sofre as consequências da falta de uma política pública efetiva voltada para essa modalidade de ensino.

No segundo momento, a abordagem foi sobre o fracasso escolar, que ainda permanece como um desafio atual. Vale ressaltar, sobretudo, as considerações de Arroyo (2000; 2006), que vem ponderar que o fracasso é um fantasma que rodeia as escolas e que ainda não foi superado e as sugestivas contribuições de Patto (1996), que analisa o interior da escola e observa que a exclusão escolar não está apenas na repetência, mas, expressa nas relações e nas práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar, levando à percepção de que a escola reflete a sociedade desigual e excludente atualmente vivenciada.

No terceiro momento, foi apresentada uma revisão da concepção bancária da educação, conforme salientado por Paulo Freire (1996; 2006), com vistas ao reconhecimento das contradições e a busca de sua superação. Nesta perspectiva, considerando que o rompimento da educação bancária, excludente, ainda se coloca como desafio nos dias atuais, é necessário o repensar das práticas pedagógicas, sendo primordial a clareza de algumas questões, tais como: Para que e para quem se ensina? Quais os objetivos deste processo de ensino e aprendizagem? Em que sociedade estamos inseridos? Que tipos de homens espera-se formar?

No encerramento do primeiro capítulo, a intenção é refletir sobre o currículo escolar, seus limites e possibilidades, em especial na EJA. Nesse sentido, tomou-se por apoio os autores Moreira e Candau (2007), que abordam a problemática propondo

repensar o currículo como instrumento que possibilitará ao aluno refletir sobre sua realidade, e, com o conhecimento adquirido, seja capaz de transformar o meio em que vive, ou seja, torná-lo melhor, sendo fundamental o papel do educador.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA

Fazendo um retrospecto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, percebe-se que essa modalidade de ensino passou por diversas fases, sempre para atender à classe dominante: aumentar o contingente eleitoral; atender à produção industrial que precisava de mão de obra, com o mínimo de conhecimentos; como modalidade temporária para os que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para diminuir o grande número de indivíduos analfabetos. A Educação no Brasil sempre esteve relacionada ao momento histórico da população brasileira, sofrendo todas as influências sociais, econômicas e culturais.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. (STRELHOW, 2010, p.49)

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos não era pensada para atender a formação do indivíduo, mas, para atender interesses advindos da classe dominante, de uma sociedade capitalista.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), ao longo da história do Brasil, desde a colonização portuguesa, constata-se a emergência de políticas para a Educação de Jovens e Adultos, focada e restrita, sobretudo, aos processos de alfabetização. O reconhecimento e a definição dessa modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica se tratam de um conquista recente.

O tempo passou e essa modalidade, que deveria ser provisória, tornou-se então um ensino permanente, para continuar atendendo o grande número de indivíduos, que por diversos motivos não tiveram oportunidade de concluir a Educação Básica na fase

denominada idade própria, indivíduos que não exercem sua cidadania devido à falta de um mínimo de conhecimento para que tenham autonomia.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), na década de 40, quando o Estado assume a Educação de Adultos (EA), tinham-se como objetivo, ações de alfabetização e uma escolarização elementar, essa pensada para atender grupos excluídos como: índios, negros, mulheres e homens pobres. Mesmo objetivando atender grupos excluídos, foi momento de referência para a Educação de Jovens e Adultos, pois, antes, a Educação de Adultos era realizada por organizações da sociedade civil.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60)

Vale ressaltar que foi um período marcante da educação, quando o analfabetismo foi considerado uma doença na sociedade e, sendo tratado como doença, deveria ser erradicada, em nível nacional. Nesse momento histórico, houve aumento significativo de espaços escolares para o atendimento a jovens e adultos analfabetos.

Essa preocupação do Estado, em acabar com o analfabetismo, tinha uma ideologia política, diminuir o analfabetismo, não havia uma preocupação com a população, mas sim atender políticas externas, que forçavam os países, ditos menos desenvolvidos, a diminuir o analfabetismo - a preocupação desses índices em nada colaboraria com a formação humana dos sujeitos envolvidos. Strelhow (2010, p.52) diz que “[...] houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo”.

O período Pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista. De acordo com Strelhow (2010, p.53) “[...] Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Segundo o autor, a orientação da Organização das Nações Unidas

(ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) era que a educação era um meio para o desenvolvimento das nações atrasadas. Foi um período em que os programas de educação estavam mais preocupados com a quantidade de pessoas alfabetizadas do que com a qualidade da educação oferecida à população. O método utilizado não estava preocupado com o contexto em que o aluno estava inserido.

Apesar das campanhas e programas desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos, a experiência de educação popular que se destacou de forma significativa foi fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, no final da década de 1950 e início da década de 1960. Paulo Freire criou uma nova perspectiva na educação brasileira, por meio de suas experiências com adultos analfabetos, e, demonstrou que é possível fazer uma educação de adultos a partir de suas experiências diárias.

Essa nova perspectiva também estava associada a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais. Dentre as experiências de educação popular daquele período, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire (PARANÁ-DCE-EJA, 2006, p. 18).

Essa nova maneira de ensinar de Paulo Freire, denominada “educação popular”, possibilitou aos indivíduos “pensar, refletir, questionar” sobre a ordem vigente, promovendo articulações das organizações e movimentos sociais em torno das reformas de base, dirigidas pelo governo de João Goulart, conforme destacado por Paiva:

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrollável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras (PAIVA, 1983, p. 259).

A partir da década de 60, segundo Di Pierro e Haddad (2005), “[...] constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos”. Nesse momento histórico, apesar das turbulências ocorridas devido ao golpe militar, a educação de jovens e adultos passa a ser vista como uma educação um tanto diferente da educação infantil, os professores começaram a pensar em realizar algumas mudanças importantes.

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. (Di Pierro e Haddad, 2005, p.90)

Todavia, nesse mesmo tempo, com o golpe militar ocorrido em abril de 1964, muitas experiências da educação popular desapareceram, surgindo então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em um regime militar e ditador.

A coordenação da Educação de Jovens e Adultos é retirada de Paulo Freire e passa a ser coordenada por outros representantes do governo, tendo por finalidade doutrinar os indivíduos nos moldes ditatoriais, não havia uma preocupação com o contexto dos alunos jovens e adultos. A proposta pedagógica, nesta perspectiva, foi esvaziada e desconsiderava o aluno que estava em processo de migração da zona rural para a urbana.

A educação de jovens e adultos foi organizada nos padrões de produção e consumo. Os moldes capitalistas ganharam a centralidade nos espaços formativos, com o intuito de preparar o indivíduo para o trabalho industrial, devido à modernização das indústrias brasileiras e a necessidade de uma mão-de-obra com conhecimentos mínimos necessários.

O Mobral foi criado com a finalidade de “acabar com o analfabetismo”. O fato que não pode ser desconsiderado é que, com o passar dos anos, o Mobral não deu conta de atender o ensino de adultos no Brasil e, “[...] das quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas”. (PARANÁ-DCE-EJA, 2006).

Nos anos 70, ainda no Regime Militar, conforme a Lei nº 5692/71 e Parecer nº 699/72 do Conselho Nacional de Educação, surge o Ensino Supletivo que foi apresentado como uma modalidade temporária, mas que seguia a proposta curricular do ensino regular, de forma simplificada, não considerando as especificidades dos jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez, tinha “[...] objetivos de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, [...] foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.” (DI PIERRO; HADDAD, 2005, p. 97).

Nesse período, o Ensino Supletivo de 5ª a 8ª séries e 2º grau era responsabilidade do Estado, ficando a cargo das prefeituras municipais a responsabilidade de alfabetização de 1ª a 4ª séries, conveniadas ao MOBRAL. Com o fim da ditadura e o início da Nova República, novamente a Educação de Jovens e Adultos sofre mudanças estruturais, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas, foi criada a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) no ano 1985, vinculada ao Ministério da Educação, que substituiu definitivamente o Mobral.

[...] as Comissões Municipais do MOBRAL foram dissolvidas e as prefeituras municipais, herdeiras de suas atividades de ensino, passaram a constituir os principais parceiros conveniados à Fundação, ao lado de empresas e organizações civis de natureza variada (DI PIERRO; HADDAD, 2005, p.102).

Com a Nova República e o processo de democratização do país, as ideias da educação popular foram reacendidas. A Constituição de 1988 reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, considerando que o artigo 208 legitimou o direito a educação a todos os cidadãos independentemente da idade. Isso fez com que a Educação de Jovens e Adultos ganhasse um olhar diferenciado do Ministério da Educação e iniciasse um novo momento para essa modalidade de ensino.

Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo. (DI PIERRO; HADDAD, 2005. p.103).

Nos anos 90, no Governo Collor, a Fundação Educar foi extinta e por um tempo significativo, a Educação de Jovens e Adultos não teve apoio do governo federal. Nesse momento, os municípios assumiram a Educação de Jovens e Adultos, sem a colaboração do governo federal.

No período de 1995 a 2002, quando onde o país vivenciava outro momento político, o governo federal, de acordo com Haddad (2009), numa política neoliberal no campo da educação, restringiu-se a concentrar seus esforços na expansão do ensino fundamental e não houve interesse do Estado em atender os direitos da Educação de Jovens e Adultos conquistados na Constituição Federal de 1988.

Somente com a promulgação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA passa a ser modalidade de Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com especificidade própria. Para Di Pierro e Haddad (2005), não houve mudanças significativas na LDB para a EJA, o que teve foi a reafirmação do direito a educação gratuita para jovens e adultos, na forma de cursos e exames supletivos. Foi vista como inovadora a obrigatoriedade da idade, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, para se ter direito aos exames supletivos.

De acordo com Haddad (2009, p. 357), a Educação de Jovens e Adultos não teve grandes ganhos com a LDB 9394/96, se manteve na condição marginal, excluída da agenda das políticas públicas, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef):

[...] os direitos à escolarização de jovens e adultos, conquistados na elaboração da Constituição Federal de 1988, não receberam adequada amplitude na LDB de 1996, o que se verificou também na exclusão da modalidade EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal fonte de financiamento da educação no período. (HADDAD, 2009, p.357)

Com a criação do Fundef, que tinha como finalidade resolver os problemas do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos não foi vista como prioridade, pois a forma de distribuição dos recursos estimulou o ensino para crianças de 7 a 14 anos, desestimulando a Educação de Jovens e Adultos no setor público. Mais uma vez na história da educação no Brasil, essa modalidade de ensino ficou marginalizada.

Os ares neoliberais deixaram suas marcas, sendo um período de incentivo e valorização do ensino privado pelo Estado e, dessa forma, a desvalorização do público, diminuindo suas responsabilidades. Dito de outra forma, nesse período fica nítida a adoção de um Estado Mínimo, com visíveis consequências para as Políticas Sociais, em especial, para a educação. Tem-se uma gestão que busca a eficiência por meio do enxugamento da máquina pública e inserção da sociedade civil nas responsabilidades de cunho social, marcado por políticas focalizadas de viés assistencial (SHIROMA et al, 2004). Na mesma direção, por conseguinte, a lógica neoliberal se insere nas práticas no interior da escola, na gestão, no currículo, entre outros. Com isso, iniciou-se um período de entidades privadas promovendo consultoria a instituições públicas de educação, com capacitações, orientações a professores e produção de materiais didáticos. A gestão escolar passa a ter característica empresarial.

Ganharam relevância entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas ou de caráter assistencial e verificou-se crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional[...] (HADDAD, 2009, p.357)

Nesse período, houve a criação de algumas experiências participativas e de acordo com Haddad (2009, p. 357), houve convocação “[...] para uma grande ação alfabetizadora, movimentos e entidades sociais foram chamados a cogestionar um programa municipal, no qual grande parte da governança ficava nas mãos dessas organizações”, tendo como modelo o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova)¹, que teve repercussão nacional e muitas prefeituras utilizaram esse modelo de Educação para jovens e adultos.

Com a necessidade de melhorar a Educação Básica como um todo, integrando etapas, níveis e modalidades de ensino, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006,

¹ Mova: Inspirado no movimento criado pelo educador Paulo Freire.

Esse novo fundo foi criado com algumas características distintas do Fundef. De acordo com o Manual de Orientação – Fundeb (2009), o fundo passa a abranger “[...] a educação infantil, creches e pré-escola, ensino fundamental e médio, incluindo as modalidades especiais da educação: educação urbana, rural, indígena, quilombola, especial, e educação de jovens e adultos”, além de fiscalizar o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento da EJA.

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) surgiu com a proposta de redistribuir de forma mais justa e equitativa os recursos vinculados à educação no País, bem como de ampliar o patamar de investimentos. Com a reformulação, o Fundo passou a atender não apenas o ensino fundamental, mas toda a educação básica, que vai da educação infantil até o ensino médio e inclui os programas de educação de jovens e adultos, os chamados EJAs. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO – FUNDEB, 2009, p. 7)

Outro momento, que teve relevância para a EJA, foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia)², a Educação de Jovens e Adultos teve a oportunidade de ser vista nacionalmente. Nessa conferência produziu-se um documento que orientava os Estados a realizarem seus encontros e seminários. Foi uma oportunidade de discutir a Educação de Jovens e Adultos com a sociedade civil, com o objetivo de pressionar o governo a garantir o direito a uma educação digna, com políticas públicas sérias e não como política de cunho compensatório e assistencialista.

Em 2009, para a realização da Conferência Nacional da Educação (Conae) que seria em 2010, foram realizados diversos debates acerca da EJA, em nível municipal e estadual, objetivando um novo Plano Nacional de Educação, embora “[...] nesse período, porém, grande parte dos atores sociais do campo da EJA esteve envolvida com a preparação e realização [...], da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA²) [...]” conforme apresentado por Di Pierro (2010, p. 550). Foram dois eventos importantes para educação brasileira, porém, como aconteceram em datas próximas, a EJA teve participação discreta na Conae.

Percebe-se que a EJA, ao longo da história da educação brasileira, vivenciou diversas situações, ficando sempre à mercê das políticas de governo, visto que,

² Confinteia: Reunião intergovernamental convocada pela UNESCO. A V Confinteia foi realizada em 1997 em Hamburgo (Alemanha) e a VI Confinteia em dezembro de 2009, em Belém (PA), Brasil.

mudam-se governos, trocam-se gestores, criam-se comissões, mas, são poucas as mudanças significativas nessa modalidade de ensino.

Conforme Haddad (2009, p. 361), o “[...] fator que condiciona o desempenho das políticas de EJA é o baixo nível de financiamento dessas ações, que acaba por estimular programas de curta duração, com monitores leigos e em parcerias com entidades da sociedade civil.”.

Vale ressaltar que, mesmo com diversos programas criados ao longo do tempo para atender jovens e adultos brasileiros que não frequentaram a escola na idade dita própria ou porque fracassaram no Ensino Regular, observa-se que é primordial a necessidade de políticas públicas efetivas para tirar a modalidade EJA da marginalidade e trazê-la para a visão de não menos importante que outras modalidades de ensino, possibilitando a promoção de efetivas transformações sociais.

2.2 SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um fator extremamente presente nas escolas e tem sido motivo de uma série de estudos, pesquisas e discussões, embora não apresentassem grandes perspectivas para compreensão e resolução dessa problemática.

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar (ARROYO, 2000, p.33).

Rotineiramente escuta-se que a educação no Brasil precisa melhorar, com campanhas nacionais, estaduais e municipais que objetivam informar ou alertar a população das metas da educação. Como exemplo, a campanha nacional a respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), lançada pelo Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Governo Federal, que aponta como tema central a

melhoria da qualidade da educação. No entanto, como haverá uma qualidade na educação, se o fracasso escolar ainda é muito presente nas escolas, demonstrado por meio da evasão e da repetência, e, comprovado por meio de resultados anualmente.

Se a escola é um espaço de conhecimento, deveria ser adequada para a formação do indivíduo, deveria contribuir para melhorar, ampliar conhecimentos, socializar experiências de vida, oportunizar ao indivíduo, de diversas formas, condições de tornar-se um ser humano capaz de intervir na sua realidade, mas, infelizmente, ainda se reproduz a cultura do fracasso escolar, anualmente, na maioria das escolas. O fracasso escolar, como nos demonstra Patto (1996), foi tratado de maneira unilateral, em que não se analisa as causas, sua raiz.

[...] um aspecto da teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino (PATTO, 1996, p. 59).

Ao iniciarem seus estudos, ainda na educação infantil, os alunos o fazem com entusiasmo, contudo, no decorrer dos anos escolares, se deparam com diversas formas de ensino, diversas práticas pedagógicas, conteúdos sem significações, a realidade social em que vivem, e aí, este mesmo aluno que chegou entusiasmado à escola, vai vivenciando as dificuldades escolares, as quais o levam a frustrações e conflitos diários, conduzindo-o ao fracasso escolar por meio da reprovação, e, quando esta se torna frequente, vem a desistência que em alguns casos é maior que a própria reprovação escolar.

O tempo passa e a criança se torna adolescente, jovem e adulto, sendo comum encontrar o aluno que desistiu do ensino regular, depois de algum tempo ou anos, à procura da Educação de Jovens e Adultos, por diversos motivos, sejam sociais, econômicos e mesmo devido ao próprio sistema educacional que o excluiu.

Na última década, a inserção dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos tem ocorrido de forma progressiva, dada em razão do índice crescente de evasão e repetência no Ensino Regular, uma vez que esses indivíduos, já fora da faixa etária para o Ensino Regular, sentem-se excluídos, o que motiva a indisciplina e muito

conflito, tornando o ambiente da sala de aula um espaço desmotivador para ele, outros colegas e os próprios professores.

Devido a esse fracasso escolar vivenciado, sentem-se deixados de fora, ou seja, excluídos pelo próprio sistema de Ensino Regular, e, dessa forma, alguns procuram a Educação de Jovens e Adultos por vontade própria, incentivo da família ou mesmo encaminhados por instituições da rede, para conclusão dos seus estudos. Fernandes (apud CATELLI-JUNIOR, 2011) alerta sobre essa questão: “A procura dos adolescentes entre 15 e 17 anos por vagas na modalidade deve manter por um bom tempo, já que a taxa de conclusão do Ensino Fundamental na idade correta é muito baixa” (p.96).

Mais diretamente, a reportagem “ Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA’ realizada pela revista Nova Escola (Ed. 244, Agosto 2011), evidencia a presença de alunos adolescentes na EJA, devido ao fracasso escolar que vivenciaram no Ensino Regular e quando retornam a escola pela idade, procuram a EJA para concluir os estudos. Por essa via, segundo Cleuza (2011), “Os jovens que estão na EJA hoje já passaram pela escola regular e ela, por sua vez, não deu conta de garantir a eles a aprendizagem. Tempos depois, esses adolescentes retornam, dando mais uma chance para a instituição, que não pode desperdiçá-la” (apud Fernandes, 2011). Assim, a inserção dos adolescentes na modalidade EJA tem ocorrido progressivamente devido à sistemática do Ensino Regular, sendo necessário rever posturas e práticas pedagógicas excludentes, bem como uma política educacional que propicie ao adolescente um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. Segundo Patto (1996):

[...] a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno o interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Estas interpretações do fracasso da escola são, a nosso ver, inconciliáveis. Da maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo (PATTO, 1996, p. 90).

A escola poderia se tornar um espaço interessante e acolhedor aos alunos?
Quem seriam os indivíduos a fazerem parte da mudança?

Ao se analisar o interior da escola, logo se percebe que ela reflete a sociedade, ou seja, a sua vulnerabilidade: uso de drogas, que faz com que muitos menores envolvam-se em pequenos delitos; a violência doméstica ou de rua; as condições sociais, as quais podem ser devidas à condição de moradia, o subemprego ou o desemprego; a necessidade de trabalho dos adolescentes e jovens para o sustento próprio e da família; a gravidez na adolescência, quando é comum se deparar com jovens, que após engravidar, tomam como prioridade na sua vida o cuidado com o bebê, e, conseqüentemente abandona a escola para trabalhar. Estes fatores contribuem para tornar os estudos ou a escola menos importante nas suas vidas.

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente (PATTO, 1996, p. 119).

Para Palma (2007), a exclusão escolar não está apenas na repetência, mas expressos nas relações e nas práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar, visto que a forma mais eficiente de exclusão efetiva-se quando a escola é esvaziada em sua função de ensinar a pensar e a ler criticamente a si e ao mundo.

Portanto, trata-se de uma questão complexa, não há somente um fator ou causa que identifica o fracasso escolar, mas a junção de diversos fatores. Contudo, para que haja a transformação do discurso do fracasso, é necessária uma reorganização curricular, comprometimento do aluno, família e escola, revisão das práticas e ações e, formação pedagógica específica, que dê conta de fazer com que o professor reflita para além da sua individualidade e pense na coletividade. Isso significa que é necessária a problematização dos discursos já cristalizados na escola e na sociedade e, com isso, a promoção da resistência e o rompimento com as práticas excludentes historicamente aceitas e legitimadas. Vale destacar que não se trata de aceitar toda e qualquer atividade do aluno, mas, sim propiciar uma educação de qualidade que dê condições ao aluno à permanência na escola, formação cidadã, melhoria no desenvolvimento humano, tornando-o sujeito capaz de intervir no meio em que vive, rompendo com as relações de opressão que o circundam, enfim, rompendo com a cultura do fracasso escolar.

2.3 A CONCEPÇÃO “BANCÁRIA” DA EDUCAÇÃO

Segundo Paulo Freire (2006), a relação educador e educando na escola apresenta uma relação de caráter especial e marcante. Em *Pedagogia do Oprimido*, clássica obra do autor, Freire problematiza essa relação, destacando a importância de se romper com a educação bancária. Nas linhas a seguir, segue uma explanação acerca da concepção bancária da educação, conforme salientado por Paulo Freire, com vistas ao exercício de sua superação.

Pensar/problematizar essa relação, em especial no âmbito da educação de jovens e adultos, se faz extremamente necessário, se a intenção é uma educação para emancipação, que permita transformar as relações de opressão tecidas na contemporaneidade.

Vê-se que a relação educador e educando na escola cristaliza/reproduz a existência de um sujeito que fala (educador) e o sujeito que ouve (educando). Pressupõe-se que o educador é o sujeito que tem como objetivo “despejar” os conteúdos, tornando o educando “sujeito ouvinte” de seu discurso, ou seja, se há um narrador, automaticamente haverá um ouvinte, sentado “numa carteira” à espera do conhecimento que o educador irá transmitir. Mas, numa situação de ouvinte somente, o educando, na condição de passivo, não se permite (ou mesmo não lhe é permitido) questionar os conteúdos ensinados, muitas vezes, sem significação alguma para a sua vida escolar e social. Essa relação esvaziada é assinalada por Freire (2006):

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2006, p. 65).

Uma educação em que se tem o sujeito narrador e o sujeito ouvinte/passivo, é uma educação alienante, que impede a efetiva aprendizagem, que não instrumentaliza o indivíduo para refletir, agir e transformar seu meio, que afasta o sujeito da possibilidade de adquirir/construir conhecimento. É importante frisar a necessidade do educando construir possibilidades de interagir com o meio em que vive, sendo capaz de

refletir sobre suas ações individuais e coletivas, de melhorar sua condição enquanto sujeito e indivíduo, livre para pensar e agir numa sociedade desigual, que discrimina, rotula e cristaliza relações de opressão - transforma-a para viver melhor. Nesse sentido, a educação bancária, pautada na transmissão dos conteúdos,

Conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2006, p. 66).

Não se acredita que a qualidade do conteúdo encontra-se fundamentada na quantidade que o educador transmite ao educando, mas, sim na forma com que aborda tal conteúdo e qual significação terá na sua vida, nem que a educação se resuma à transmissão, a “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2006, p.66).

Nesta perspectiva, é necessário repensar as práticas pedagógicas, sendo primordial ter clareza de algumas questões, tais como: para que e para quem se ensina? Quais são os objetivos neste processo de ensino e aprendizagem?

Ideal seria que o educador assumisse o papel do professor que ensina, mas que também aprende, tornando as aulas significativas, trabalhando com conteúdos que venham contribuir efetivamente na vida do educando. Quando se diz aula significativa, a referência é a conteúdos relevantes, que deem condições ao educando de pensar e agir, que o inquiete, proporcione uma aprendizagem efetiva, de conhecimento adquirido e não de memorização, tendo em vista que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2006, p. 67).

Quando se fala em memorização dos conteúdos trabalhados, retoma-se a ideia inicial do texto, da concepção “bancária da educação”, educação esta muito presente nas escolas, muitas vezes até nem “percebida” ou “notada” pelos educadores, onde se tem o narrador (educador) e o ouvinte (educando).

Em síntese, na reflexão sobre uma “educação bancária”, logo vem à cabeça uma educação que oprime a quem dela necessita, pois, na condição que a educação está posta, tem como objetivo cumprir determinadas normas e posturas impostas por

um sistema, que se legitima no trabalho desenvolvido em sala de aula pelo educador, mesmo que este, na sua maioria, tenha objetivos de melhorar a qualidade da educação escolar e de seus educandos. Nesse sentido, a verdadeira função da educação, de formação e emancipação, se perde, “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2006, p. 67). É uma forma contraditória, pois, muitas vezes, o que é “conhecido” como organização de um sistema educacional, é, na verdade, uma contradição daquilo que se acredita ser a verdade, “uma educação emancipadora para todos”.

Torna-se perceptível então, que se faz parte de um sistema educacional que reproduz uma educação bancária, que prioriza questões secundárias, a saber, superar índices e atingir metas cobradas por um sistema educacional preocupado em mostrar quantidade, mais que qualidade em educação.

Os educadores fazem parte de uma engrenagem que classifica e exclui os educandos. É preciso retomar o compromisso de proporcionar/construir junto aos educandos, o conhecimento necessário para a sua emancipação humana, por meio de conhecimentos suficientes para interagir e transformar a realidade de sujeitos marginalizados pela sociedade. Como sublinhado por Freire (2006):

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “banarismo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar aos educandos, até então passivos, contra a sua domesticação (FREIRE, 2006, p. 70).

Quando Freire (2006) escreve “os próprios depósitos podem provocar um confronto com a realidade” promove a reflexão da condição real que a maioria das instituições escolares vivencia atualmente. A situação de um espaço escolar é de um lugar onde tudo acontece, programas e projetos sociais, no entanto, não conseguem dar conta, pois a realidade vivenciada na escola é fruto da situação em que a sociedade se encontra. É nesta condição que se pergunta, será que o confronto existente hoje nas escolas, como: a indisciplina, o desinteresse, a evasão, a falta de cuidados com o patrimônio público, o desrespeito com professores, funcionários e os próprios colegas e

outros tantos, não está na forma como a escola propõe o ensino? Será que, com essa difícil realidade, perdeu-se a função e não se consegue mais pensar/refletir/problematizar a verdadeira função da escola nos dias atuais? Será que a escola não tomou para si um papel que não é dela? Não seria adequado, portanto, repensar a educação e que tipo de aluno se quer formar?

Destarte, no momento em que o educador perceber-se capaz de superar a educação “bancária”, ou seja, ter uma postura na sua prática pedagógica que possa tornar o ensino um objeto de mudança, a educação escolar tornar-se-á uma educação capaz de transformar o sujeito ouvinte em sujeito que aprende e com seu aprendizado tornar-se sujeito livre, emancipado e nessa condição de emancipado poderá interagir com o meio em que vive.

Se o educador proporciona a condição do sujeito educando tornar-se livre, emancipado, este mesmo sujeito educador, antes, considerado narrador passa a ser/ter uma concepção de educação libertadora. A educação libertadora é a que proporciona aos sujeitos, serem agentes de sua própria história. Segundo Freire (2006):

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2006, p. 71).

Sabendo das limitações e entraves no sistema educacional, não se pode esquecer que o trabalho que o educador desenvolve em sala de aula com os sujeitos educandos pode ter uma significação importante e uma força maior na mudança mais ampla da sociedade em que vivemos.

É claro que não se pode ser ingênuo a ponto de achar que a educação resolverá todas as mazelas da humanidade, mas, com certeza, é a educação que poderá proporcionar aos sujeitos as ferramentas necessárias para lutar contra as mazelas sociais, que lhe proporcionará a emancipação do seu eu, e aí sim, o próprio sujeito poderá optar por ser ou não sujeito de sua própria história. Para Freire (2006):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 2006, p. 78).

Nesta perspectiva, vale ressaltar a importância da superação de um trabalho individualizado entre “o narrador e o ouvinte” e, destacar a relevância do trabalho problematizador, investigador, integrador que proporcione o pensar sobre práticas e ações, que auxilie o sujeito a se posicionar, discutir e sistematizar suas ideias, seja individualmente ou coletivamente.

A educação problematizadora é, sem dúvida, a que dá condição de diálogo entre o educando e o educador, uma educação que dá condição do educador ser o sujeito que ensina, mas que também aprende com aquele a quem ensina. Dessa forma, não há um sujeito na situação de detentor de todo conhecimento e o outro na situação de que não tem conhecimento algum. Freire (2006) afirma: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79). Além disso, há “O antagonismo entre as duas concepções, uma a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação (...)” (p.78).

Uma educação é libertadora e não opressora quando os sujeitos inseridos no mesmo contexto conseguem ter objetivos igualitários, ou seja, deixam de ter um olhar individualista e passam a ter objetivos mútuos de emancipação humana, sujeitos vivendo num mesmo espaço, dialogando entre si e ao mesmo tempo lutando pela transformação do meio em que vivem, com vistas ao bem comum.

Para Freire (2006), numa educação libertadora há diálogo entre sujeitos, não há o opressor e nem o oprimido, há um aprendizado recíproco, “não pode realizar-se no isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2006, p. 86).

Nestas circunstâncias, vale lembrar que não se atribui à educação a responsabilidade por todas as mudanças sociais, uma máxima salvacionista da educação, que sustenta uma visão liberal (SHIROMA et al, 2004; SAVIANI, 2000). Mesmo não sendo a educação “salvadora da pátria”, é por meio dela que se pode construir as ferramentas para tornar o mundo um espaço melhor de coexistência entre

as pessoas, com um mínimo de dignidade humana. Por meio da educação é possível oportunizar ao sujeito conhecer a sua história e ter condições de transformá-la.

2.4 A QUESTÃO DO CURRÍCULO

Currículo é uma expressão extremamente utilizada dentro do ambiente escolar, mas, como realmente se conhece e vê o currículo praticado nas escolas? Seria o currículo somente os conteúdos que são ensinados ou vai além?

Para a reflexão sobre o significado de currículo é importante analisar:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p.11).

Se o currículo é visto como instrumento de conhecimentos acumulados, é possível dizer que é essencial ser pensado e repensado dentro dos espaços escolares. Moreira (1997, p. 11) afirma que “em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico”.

Para o autor, ainda existem duas concepções de currículo: a primeira concepção de currículo, a dominante, que acontece ao longo dos tempos, é vista como o conhecimento tratado pedagógico e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno, mas, nesta concepção é necessário que se indague: O que deve um currículo conter? Como organizar esses conteúdos? A segunda concepção, o currículo tem maior abrangência, passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo aluno, sob a orientação da escola - nesta concepção também se averigua: Como selecionar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas? Como organizá-las relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento do aluno?

Muitas são as visões que se tem de currículo escolar, mas, o que importa é averiguar quais as práticas escolares vivenciadas dentro das escolas, qual currículo é praticado e se há a necessidade de rever posturas e práticas.

Retorna-se então à reflexão de como o currículo se efetiva e como a educação acontece nestes espaços. Candau e Moreira (2007, p. 02) concebem o currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Nesta perspectiva, é possível dizer que o currículo é a escola desenvolvendo ou desempenhando aquilo que lhe é próprio. São o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola, conteúdos básicos, essenciais ao conhecimento erudito ou elaborado que o aluno só terá na escola. Os conteúdos conhecidos como extracurriculares também poderão fazer parte do currículo, desde que faça sentido para o aluno e não substitua os conteúdos essenciais ao seu aprendizado (SAVIANI, 2005).

Pode-se ainda dizer que, currículo é tudo o que acontece nos espaços escolares, daí a preocupação de tornar o currículo um instrumento que possibilitará ao aluno refletir sobre sua realidade e com o conhecimento adquirido seja capaz de transformar o meio em que vive, ou seja, que possa torná-lo melhor.

O currículo não pode, de forma alguma, ser utilizado como um instrumento de “poder” no sentido de estruturar as propostas pedagógicas com conteúdos que não acrescentarão nenhum sentido ou significação à vida dos alunos.

[...] algumas ideias características da literatura pós-moderna começam a repetir-se nos textos de currículo. Destaco, dentre elas: (a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (MOREIRA, 1997, p. 9-10).

A escola, por si só, deveria ter essencialmente em seu currículo, um projeto emancipatório com condições de propiciar aos sujeitos envolvidos tornarem-se capazes e críticos.

A escola é um espaço que reflete a sociedade em que está inserida, é comum tornar-se mais um instrumento de poder pelo sistema posto. Desta forma, passa a desempenhar funções diversas na sua rotina e na ansiedade de dar conta das situações que envolvem os alunos, a instituição escola perde a sua real função e torna-se espaço do “resolve tudo”, resolve a situação do menor infrator, da violência, das

drogas, dos conflitos, enfim, das mazelas da sociedade, na verdade, tem-se a falsa ilusão de resolver as questões enfrentadas.

Ao tornar-se mais um espaço de atendimento e não de formação integral aos seus alunos, a escola deixa muitas vezes de planejar suas ações, não atinge seus objetivos e metas, os quais serão cobrados pelo sistema escolar.

Nesta realidade vivenciada pela escola, o currículo evidenciado, muitas vezes não foi o pensado pelos gestores, equipe pedagógica, professores e comunidade escolar, mas pode trazer práticas pedagógicas que não corresponderão com o sujeito que se quer formar, evidenciando assim o que os autores irão chamar de:

[...] currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço escolar e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos(CANDAU e MOREIRA, 2007, p.2-3)

É provável que não seja algo proposital, mas algo que acontece sem que haja uma reflexão ou análise sobre a dinâmica da escola, ou seja, o seu dia a dia.

Entender o espaço escolar como um ambiente ativo é poder dizer que as situações que vão ocorrendo acontecem de forma quase “automática”, ou seja, o acontecimento automático seria o que é vivenciado nas escolas diariamente: seria o professor que já vem para a escola depois de outra jornada de trabalho ou vem para a escola já pensando na outra jornada que irá realizar após aquele período. Muitas vezes, este profissional não planejou suas aulas, não parou para pensar quem é o sujeito aluno com quem irá trabalhar, daí as situações de desinteresse nas aulas, dos conflitos, da indisciplina; os alunos que vem para a escola sem ter claro quais seriam realmente os seus objetivos de vida, e, que na escola chegando, igualmente não lhe é dada a oportunidade de descobrir quais são esses objetivos de vida; também, das condições em que os alunos estão inseridos, numa sociedade onde é tão presente a falta de emprego, de saúde com qualidade, de segurança, onde vivenciam a violência, as drogas, suas causas e consequências.

Os educadores não conseguem dissociar os alunos da realidade em que vivem, dizendo para eles: “Olhe bem, quando você entrar aqui na escola ou na sala de aula,

esqueça tudo o que acontece com você do lado de fora!”. É fato que não há a menor possibilidade que isto venha a acontecer, mas existe sim uma possibilidade, a de fazer a diferença na vida escolar destes sujeitos alunos, fazendo acontecer dentro do espaço escolar um currículo que possibilite ao aluno a sua emancipação humana, fazê-lo compreender que pode ser agente da sua própria história.

Para isto, é necessário compromisso, responsabilidade e o desprendimento daquilo que está posto, daí a necessidade de uma análise coletiva do que se tem como currículo e se este contribuirá na vida dos alunos.

Sendo a escola um espaço de conhecimento, é o lugar onde acontece a educação e esta se faz em todos os espaços escolares, ou, pelo menos deveria acontecer dessa maneira, ou seja, escola versus educação é igual ao conhecimento emancipatório.

Desta forma, é importante repensar a escola como um todo, desde a construção do projeto político pedagógico e suas reestruturações, realizadas durante o período letivo, a participação da comunidade escolar na construção, um projeto político pedagógico que traga no seu interior a realidade vivenciada pela comunidade, que as ações e estratégias de melhoria não aconteçam somente no papel, mas que haja discussões coletivas com o intuito de real participação e melhoria das situações postas, um projeto de escola onde não seja um documento burocrático, mas que dê condições para que todos o conheçam e sejam capazes de intervir, sempre no sentido de aperfeiçoar.

Quando se pondera a respeito do projeto político pedagógico da escola, destaca-se a proposta pedagógica curricular de cada disciplina, elaborada pelos professores, mas orientada por uma diretriz. Torna-se essencial que na seleção dos conteúdos, os professores tenham condições de eleger os conteúdos significativos para os alunos, que contribuam na sua emancipação humana, que não seja “um depósito de conteúdos”, somente para cumprir normas estabelecidas por um sistema de ensino. Ao desenvolver os conteúdos estabelecidos, o professor tem que ter claro os encaminhamentos metodológicos e os recursos didáticos que utilizará, e, não menos importante, os critérios e instrumentos de avaliação.

É evidente que em um processo de ensino e aprendizagem a avaliação não pode ser utilizada como instrumento classificatório e excludente, ou seja, vista como um instrumento de poder, a avaliação deve ser realizada de modo a fazer um diagnóstico do aprendizado do aluno, mas, ao mesmo tempo uma reavaliação do trabalho do professor e diante dos dados, repensar metodologias e traçar estratégias e ações que irão contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula (CANDAU E MOREIRA, 2007, p. 3).

É possível pensar em uma escola que tenha um currículo emancipatório, que seja o ambiente apropriado para que o indivíduo possa, nesse espaço, adquirir conhecimentos novos e reelaborar conhecimentos já existentes.

Ainda: é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudo os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (CANDAU e MOREIRA, 2007, p.4)

Para os autores, o currículo não pode ser composto de conteúdos que tem por objetivo o repasse aos alunos, mas uma construção, uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais, conteúdos relevantes que contribuam na formação do sujeito, daí, a importância de conhecimento e cultura permanecerem ligados na formação do aluno.

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitam sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 5-6).

Para os autores, uma educação de qualidade se faz com um trabalho coletivo, que torne o currículo um espaço de pesquisa dos saberes, valores e práticas, despertando nos alunos o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender, no conhecer coisas novas.

3 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE INVESTIGADA

Neste capítulo, objetivou-se apresentar a comunidade escolar estudada, o perfil de alunos, a concepção pedagógica, entre outros, como forma de subsidiar nossa pesquisa.

No primeiro momento, a atenção foi direcionada à descrição do espaço físico e o contexto socioeconômico em que as escolas estão inseridas. Realizou-se o primeiro contato direto no campo de pesquisa com a coordenação pedagógica para a coleta de dados, como: número de escolas que ofereciam ou oferecem EJA - Fase I, do ano de 2007 a 2012; área de localização dessas escolas; número de turmas e alunos matriculados. Também, procurou-se conhecer, por meio de documentos oficiais, a concepção pedagógica pela qual a secretaria se norteia, com uma breve fundamentação teórica. Buscou-se conhecer as características da comunidade escolar, níveis de ensino oferecidos pelas escolas, número de alunos atendidos, faixa etária e situação socioeconômica.

No segundo momento, possibilitou-se conhecer as características da EJA no município estudado, reconhecendo o histórico dessa modalidade ao longo dos anos de 2007 a 2012, identificando o número de turmas, alunos e o índice de evasão.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Observa-se, conforme os dados a seguir, que o município estudado, ainda atende um número razoável de alunos na modalidade EJA - Fase I, o que demonstra o número de pessoas que não tiveram acesso à escolarização e permanecem analfabetos ou analfabetos funcionais.

Esta modalidade de ensino é ofertada em algumas das escolas municipais, no período noturno, das 19 horas às 22 horas de segunda a sexta-feira. Os espaços físicos

utilizados pelos alunos da EJA são os mesmos espaços oferecidos aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º a 5º ano), sem nenhuma adequação estrutural específica aos alunos jovens, adultos e idosos.

Tabela 1 - Número de escolas entre os anos de 2007 e 2012.

Ano	Número de escolas	Número de turmas	Número de alunos atendidos
2007	10	15	566
2008	09	14	233
2009	08	15	273
2010	09	15	299
2011	08	11	219
2012	08	11	233

Fonte: Censo Escolar

Tabela 2 - Área de localização das escolas entre os anos de 2007 e 2012.

Ano	Área central	Área periférica	Área rural
2007	1	8	1
2008	1	8	0
2009	1	7	0
2010	1	7	1
2011	1	7	0
2012	1	7	0

Fonte: Censo Escolar

Os dados levantados durante a pesquisa mostram a realidade de alunos jovens, adultos e idosos, aos quais é oferecido o direito à matrícula, mas não há garantia da permanência destes na escola, até a conclusão de seus estudos. Conforme apontado nas tabelas, no ano de 2007, havia 10 escolas que ofereciam a EJA - Fase I, com 15

turmas, num total de 566 alunos atendidos; no ano de 2008, havia 09 escolas com 14 turmas e 233 alunos atendidos; no ano de 2009, havia 08 escolas com 15 turmas e 273 alunos atendidos; no ano de 2010, havia 09 escolas com 15 turmas e 299 alunos atendidos; no ano de 2011, havia 08 escolas com 11 turmas e 219 alunos atendidos; no ano de 2012, havia 08 escolas com 11 turmas e 233 alunos atendidos.

Observa-se que houve um índice considerável de abandono no ano de 2007, em comparação aos anos posteriores, porém, se comparar os anos 2008 até 2012, percebe-se que houve abandono, mas, em menor escala. Nota-se que o número de alunos matriculados na área central se mantém e no número de matriculados na área periférica, há uma pequena alternância, enquanto que na área rural houve a extinção da única escola que havia para atendimento a alunos desta área. Ressalta-se que o número de alunos matriculados na área periférica é significativamente maior que o da área central e urbana.

3.1.1 Concepção pedagógica

De acordo com a Proposta Pedagógica cedida pela Secretaria Municipal de Educação, que rege a modalidade Educação de Jovens e Adultos - Fase I, em todas as escolas municipais que ofertam esta modalidade de ensino, tem como finalidade preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, objetivando o compromisso com a formação humana e à cultura geral, de modo que os educandos participem das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

A concepção pedagógica está pautada numa teoria crítica, voltada para uma formação, na qual os educandos-trabalhadores possam aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentarem problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos diversos.

A alfabetização da EJA - Fase I se apresenta como demanda fundamental, possibilitando o envolvimento dos educandos jovens, adultos e idosos nas práticas escolares, garantindo-lhes a oportunidade da continuidade da escolarização.

A prática educativa elege três pilares sobre os quais edifica a sua ação: a) princípio do direito à educação, incluindo, nesse direito, jovens, adultos e idosos; b) concepção da educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, conforme estabelece a LDBEN 9394/96, ofertada para cidadãos que não tiveram ou não puderam se beneficiar da escolarização básica na idade convencional; c) respeito ao adulto, que não é uma criança crescida, estabelecendo uma pedagogia que corresponda metodologicamente ao atendimento para a modalidade educação de jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos tem por objetivo a criação de situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, realizando suas funções, equalizadora e permanente, conforme o determinado no Parecer 11/00-CEB/CNE.

A filosofia proposta ampara-se na ideia da totalidade e interdisciplinaridade de conteúdos, visando proporcionar aos alunos uma aprendizagem para a vida. O relatório DELORS (1999) para a Unesco, estabelece a necessidade “do aprender a ser, a fazer na coletividade”. A ação educativa precisa incentivar o aprender a ser na totalidade, na coletividade, e, para isso, a pessoa, a partir do exercício do ser, passa a fazer coletivamente.

Os princípios adotados procuram respeitar a individualidade de cada aluno jovem e adulto e propõe-se, insistentemente, a devolver a confiança, incentivar o desejo de constituir-se cidadão, possibilitando para tal, liberdade de ação e expressão. As ferramentas para o convívio social são disponibilizadas no coletivo, demonstrando que nenhuma pessoa aprende a ser sozinha, ou, a fazer sem antes refletir sobre seu papel social. O ser que aprende não está desconectado do seu social e é preciso respeitar e facilitar essa conexão na sua totalidade.

A proposta pedagógica da EJA tem como base legal a LDB 9394/96, as deliberações 01/06 CEE, 04/06 CEE, 07/06 CEE e as Leis 10.639/03 e 11645/08.

A Matriz Curricular do Curso de Educação de Jovens e Adultos - Fase I obteve reformulação no ano de 2010, de forma simultânea. A carga horária total do curso é de 1200 horas ou 1440 horas/aula, presencial, dividida em duas etapas, sendo a 1ª e 2ª etapas de 600 horas cada. As duas etapas contemplarão as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade da Natureza.

De acordo com a Proposta Pedagógica, durante cada etapa de frequência às aulas, os alunos serão avaliados conforme os conteúdos trabalhados, sendo que, a avaliação compõe um processo contínuo, descritivo e compreensivo que alimenta e orienta a intervenção pedagógica, pelo qual se estuda e interpreta os dados de aprendizagem dos alunos, objetivando uma atitude crítico-reflexivo frente à realidade. A Proposta Pedagógica sugere um plano de avaliação institucional, que prevê um curso que objetiva o acesso e permanência do aluno na escola, entretanto, conforme dados, isso ainda se encontra numa situação muito delicada, pois, a evasão tem sido a maior dificuldade dessa modalidade de ensino.

3.1.2 Características da comunidade escolar: níveis de ensino e o perfil dos alunos

As turmas de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal estão alocadas nos prédios das escolas municipais, localizadas na região urbana, atendendo as turmas de EJA - Fase I no período noturno. O aluno atendido na EJA do município é predominantemente o trabalhador operário da indústria, dos quais, para serem contratados, exige-se o mínimo de conhecimento escolar, ou seja, somente os conhecimentos elementares.

Quanto ao perfil, os alunos atendidos na modalidade EJA, são na sua maioria jovens, adultos e idosos, com idade entre 20 a 80 anos. Esporadicamente a EJA atende menores entre 15 e 18 anos com medidas socioeducativas. Esses alunos atendidos são, na maioria, homens e mulheres trabalhadores que procuram a EJA para estudar e concluir o Ensino Fundamental - Fase I, devido à demanda no trabalho que desenvolvem; outro grupo de alunos são trabalhadores informais, como pedreiros e mulheres donas de casa ou que desenvolvem um trabalho doméstico, fora ou em casa e costureiras que necessitam de um mínimo de conhecimento para melhorar o seu cotidiano; há também alunos idosos, homens e mulheres, na maioria, já aposentados

ou pensionistas que tem como objetivo aprender ler e escrever, e, nesse sentido, ter a condição de “apanhar” um ônibus, distinguindo o local de origem e destino, acessar a conta bancária nos caixas eletrônicos, identificar suas contas mensais como água, luz, telefone, identificar e comparar preços de mercadorias no comércio em geral.

É importante ressaltar que, dos alunos jovens e adultos atendidos na EJA, alguns abandonaram a escola na infância por diversos motivos e nesse retorno à escola, esperam compensar o tempo perdido fora dela.

A Modalidade de Ensino EJA - FASE I destina-se ao atendimento de educandos que não cursaram na idade adequada as séries iniciais do Ensino Fundamental, correspondente de 1ª à 4ª séries, ou que cursaram uma, duas ou mais séries e interromperam por diversos motivos e que retornaram para concluírem seus estudos.

3.1.3 Um olhar para a questão da evasão: ainda é um problema?

Neste tópico, pretende-se refletir sobre a evasão que ocorre ano após ano nas escolas, “[...] na EJA fase um existe assim um índice bastante considerável de evasão”, conforme a coordenação. A evasão ocorre justamente com o aluno que ao longo de sua vida não conseguiu estudar na idade dita correta, ou, que já havia estudado em algum momento de sua vida e que por motivos diversos não concluiu o Ensino Fundamental - Fase I (1ª a 4ª série), e, quando esse aluno retorna à escola na idade adulta, novamente não consegue permanecer na escola.

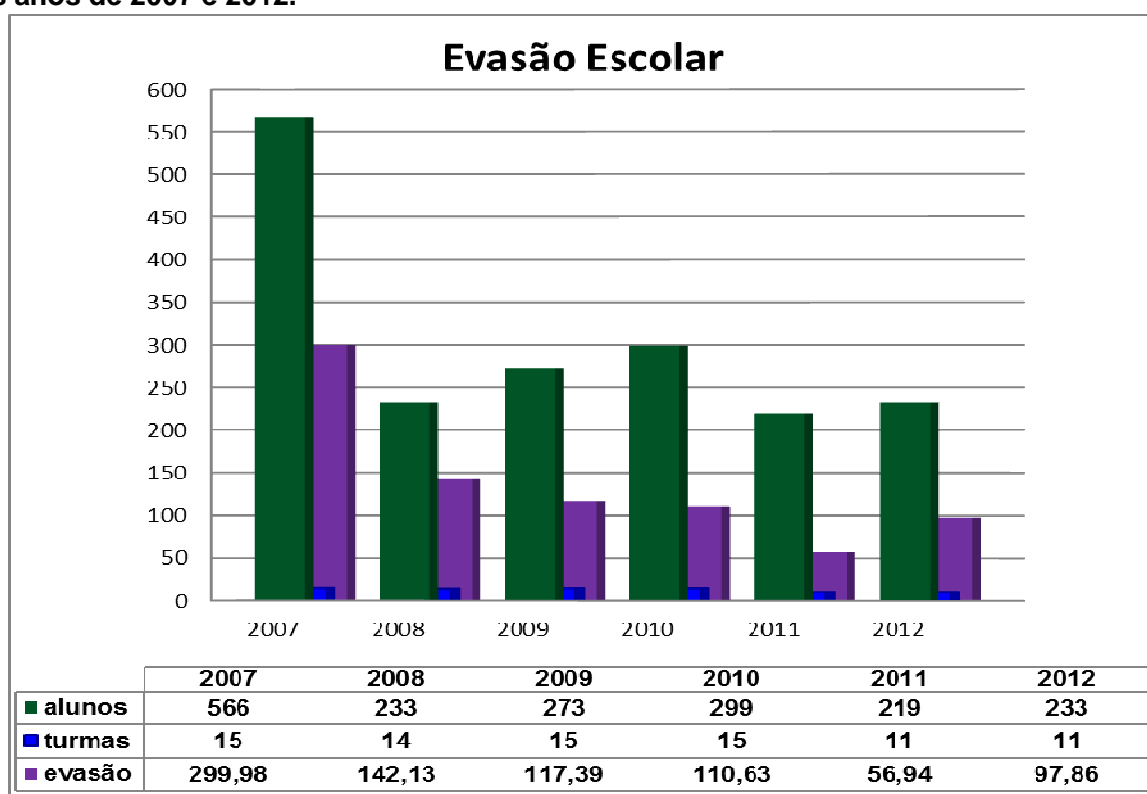
Ressalta-se a importância que os estudos têm para esses alunos jovens, adultos ou idosos, todavia, não é uma prioridade. Conforme relato da coordenação, “[...] diante de qualquer problema de saúde de família até um familiar distante eles param de estudar e vão atender aquele problema”, observa-se, nesta situação, que a família é prioridade à escola, assim como “[...] outra causa da evasão também é o trabalho [...]”. O que dizer sobre o abandono da escola, diante dos motivos apresentados?

A pesquisa realizada com os coordenadores da EJA do município investigado, proporcionou dados considerados relevantes sobre o número de alunos matriculados ao longo de cinco anos, sendo garantido o acesso à escola, mas, não a permanência.

Essa realidade vivenciada na modalidade EJA - Fase I pode ser comprovada pelos dados tabulados.

O gráfico a seguir resume a realidade de um índice elevado de evasão com alunos da EJA - Fase I, dos anos 2007 a 2012.

Gráfico 1 – número de alunos matriculados, turmas constituídas e alunos evadidos entre os anos de 2007 e 2012.



Fonte: Censo Escolar

Observa-se que houve uma diminuição no acesso de alunos a essa modalidade e os que tiveram acesso não conseguiram permanecer, abandonando a escola antes de concluir o ano letivo.

De acordo com Di Pierro (2010), no extenso Documento de Referência debatido pela CONAE, a Educação de Jovens e Adultos era mencionada brevemente no Eixo III, sobre “Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar” (p. 950). Se ao aluno é garantido o acesso, então é preciso tornar a escola um ambiente com condições de acolher os alunos e garantir a sua permanência e o término de seus

estudos. Para a autora, o analfabetismo está ligado às condições socioeconômicas e a outros mecanismos de inclusão e exclusão sociocultural.

Observando os dados, se faz necessária a reflexão da realidade demonstrada no gráfico, que chama a atenção sobre o índice elevado de alunos que evadem da escola e à reflexão sobre o que tem ocorrido no interior das salas de aula.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como escopo analisar os dados coletados do campo investigado, realizado por meio de questionário e entrevista com a coordenação pedagógica.

Muitos são os desafios que a Educação de Jovens e Adultos enfrentou e enfrenta, tornando essa modalidade de ensino com poucos espaços de discussões nas esferas educacionais. Essa situação reflete os problemas e desafios identificados durante a pesquisa.

No primeiro momento buscou-se situar as dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do trabalho na modalidade EJA, bem como conhecer a função da coordenação pedagógica da EJA - Fase I.

No segundo momento realizou-se uma investigação por meio de questionário e entrevista sobre como tem ocorrido a mediação do trabalho pedagógico frente à evasão da EJA-Fase I, a formação e experiências dos coordenadores pedagógicos, os maiores problemas e desafios encontrados e vivenciados na coordenação dessa modalidade de ensino.

Para finalizar, ponderou-se refletir sobre as questões evidenciadas durante a pesquisa realizada, com base em autores com visões e conhecimentos bem atuais sobre a realidade local e nacional.

4.1 TRILHAR METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO GERAL

Buscou-se realizar uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, de modo a trazer elementos que proporcionasse refletir sobre a realidade investigada. O trabalho

de campo se caracterizou pelo contato direto no espaço de trabalho dos sujeitos envolvidos, para levantamento de dados dos problemas evidenciados.

As informações obtidas sobre o objeto de estudo foi possível por meio de coletas de dados, questionário e entrevista. O questionário e a entrevista foram aplicados aos coordenadores pedagógicos da EJA - Fase I, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, ocorrendo em dias e horários previamente agendados. A entrevista foi realizada no mesmo local, em outro dia previamente agendado, somente com uma coordenadora pedagógica, visto que, uma necessitou trocar o horário do período vespertino pelo noturno para atendimento às escolas.

O questionário teve por objetivo colher dados relevantes, junto à coordenação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos - Fase I da rede municipal, e, desta forma propiciar condições de analisar a Mediação do Trabalho Pedagógico Frente à Evasão na EJA.

Além do questionário, como recurso metodológico, a entrevista proporcionou relatos indispensáveis para análise do objeto em estudo.

A coordenação pedagógica da EJA - Fase I, nas Secretarias Municipais da Região, é perpetrada por professores da rede municipal, na sua maioria, efetivos. Porém, a escolha desse profissional ocorre por meio de competência e indicação dos governos municipais, tornando o cargo de confiança. Sendo assim, o coordenador pedagógico não tem uma carreira efetiva na função, sujeitando-se ao risco de ser substituído a cada troca do gestor municipal. Assim, verifica-se que há excelentes trabalhos pedagógicos iniciados, que não são concluídos devido às mudanças involuntárias desses coordenadores pedagógicos.

O coordenador pedagógico está vinculado a Secretaria Municipal de Educação, e desta recebe as orientações devidas e necessárias para desenvolvimento do trabalho que realizam.

A coordenação pedagógica geral da EJA - Fase I do município pesquisado é gerida por duas professoras efetivas da rede municipal, sendo que, as duas são graduadas e possuem especialização, mas, somente uma tem formação em Pedagogia.

4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

As duas coordenadoras pedagógicas da EJA entrevistadas têm formação acadêmica na área pedagógica, sendo que, uma é formada em geografia e a outra em pedagogia, com especializações em: uma em Educação Especial e a outra em Orientação, Supervisão e Direção. Ambas atuam na Educação Básica há algum tempo, sendo que, uma delas, há vinte e dois (22) anos e a outra, há oito (8) anos. A experiência na coordenação da EJA de uma é de oito (8) anos e da outra é de doze (12) anos.

As dificuldades encontradas e elencadas pela coordenação da EJA são: evasão de alunos; reprovação devido à problemas intelectuais dos alunos; falta de capacitação para os professores da EJA; escassez de material didático; desmotivação dos professores, devido a falta de material e recursos para a EJA.

Segundo as coordenadoras, existe um trabalho de intervenção e ou mediação para os problemas enfrentados na EJA - Fase I, que se dá com: conscientização dos alunos quanto à necessidade de permanência na escola; reuniões pedagógicas; grupos de estudos; participação de Seminário Intermunicipal.

Para as coordenadoras pedagógicas da EJA - Fase I, os conhecimentos que gostariam que fossem abordados em cursos de capacitação/aperfeiçoamento para os docentes da EJA, são: planejamento das aulas; metodologias de ensino; avaliação; estratégias cognitivas para a aprendizagem; TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação.

É relevante registrar o desabafo feito por uma das coordenadoras pedagógicas. Segundo o relato, sobre a sua visão da EJA: “Muita coisa mudou desde a implantação da EJA no Brasil. Mas infelizmente depois das provas de larga escala³ para alunos do Ensino Fundamental e Médio, aconteceu um retrocesso na EJA, percebe-se que muito se investe na Educação Básica, enquanto que na EJA os recursos vêm a passos lentos, conseguiu avançar muito pouco. Com isso nota-se professores desestimulados e isso reflete na prática do dia a dia. Vale a pena salientar que os avanços ocorridos na

³ Provas de larga escala: tem como objetivo identificar os problemas e as diferenças regionais de ensino; oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados as necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas. Fonte: INEP

EJA é a conquista de espaços físicos adequados pois em nosso município os alunos da EJA conta com salas funcionando nas escolas municipais, com isso são utilizados alguns recursos didáticos e tecnológicos, merenda escolar de qualidade. Um ponto de vista positivo que vale a pena colocar é que a EJA foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático, com isso podemos participar da escolha do livro para o aluno.” (Coordenadora Pedagógica 1)

4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Na entrevista, são perceptíveis as influências externas que colaboram com a evasão dos alunos da EJA - Fase I, a saber: problemas familiares e o trabalho. Segundo a coordenadora, fatores externos como as questões particulares e familiares contribuem muito para o abandono das aulas, motivados pela falta de compromisso com os estudos, “[...] uma das causas principais da evasão é a falta de compromisso do aluno para com a escola [...]”. Outra causa do abandono escolar seria o trabalho [...]” porque muitas vezes é trocado de turno no trabalho, o aluno passa a trabalhar a noite, então ele automaticamente para de estudar [...]”. Mas, como questionar a desistência dos estudos, que tem como causa o trabalho? Os alunos de EJA, em sua maioria, são trabalhadores e dependem do trabalho para a sua sobrevivência.

Na atual conjuntura, sob a influência dos moldes capitalistas, pode-se considerar o quanto os fatores socioeconômicos interferem diretamente na vida de um sujeito, e, nesse sentido, por questões de sobrevivência, a escola torna-se secundária. Imagine então, para o público da EJA, que já tinha a escola como um espaço muito distante de sua realidade, de modo que, os estudos, na escala de prioridade de suas vidas, não tende ser a primeira escolha, ou seja, prioridade.

Sugestivas contribuições de Patto (1996) permitem refletir sobre o papel desempenhado pela escola, ao desvelar as questões socioeconômicas que perpassam o fracasso escolar. De acordo com a autora, a escola reproduz a sociedade excludente atual. A escola não parece ser um espaço motivador que faça com que esse aluno tenha condições de visualizar os estudos como meio de melhorar as condições em que vive.

A autora problematiza o fracasso escolar culturalmente relacionado a fatores biológicos, e destaca sua relação com fatores sociais. Conforme registrado durante a entrevista “[...] A reprovação... é um problema intelectual dos alunos. [...] na verdade quando era criança às vezes nem estudou e hoje tá estudando, mas só que ele não demonstra rendimento [...]”. Ao considerar o número elevado de evasão e reprovação vivenciado na EJA - Fase I anualmente, podemos apontar como fator externo preponderante?

As estratégias devem ser diversas, desde aulas mais atrativas, com conteúdos que tenham significados na vida escolar e fora da escola. O aluno deve ter vontade de comparecer às aulas, apesar de suas dificuldades.

Outro fator observado na entrevista é a migração dos adolescentes para a modalidade EJA, que vem ocorrendo progressivamente. Talvez seja um momento de reflexão à sistemática do Ensino Regular, sendo necessário rever posturas e práticas pedagógicas excludentes, bem como uma política educacional que propicie ao adolescente um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem.

Apesar da situação exposta, o fato desses adolescentes terem um contato direto com alunos numa faixa etária diferente da sua, tende a ter um comportamento diferente, mais maduro “[...] esses alunos geralmente... mudam o comportamento, no noturno... existe um bom aproveitamento... muitos são aprovados... devido ao fato deles conviverem com adultos que tão ali..., pra estudar, então, eles mudam a atitude deles, passam a ter mais interesse pro estudo [...]”.

Na entrevista, outro fato recorrente foi em relação ao investimento na EJA, especificamente, à formação continuada do professor, [...] “a capacitação da EJA deixa muito a desejar... porque hoje, existe muita capacitação para o professor, do Ensino Fundamental e Médio, agora, quando se trata da EJA, existe assim, uma grande dificuldade, primeiro porque não tem uma verba específica para essa capacitação [...]”.

Apesar da formação continuada dos professores da EJA - Fase I ser prevista na Proposta Pedagógica da Instituição, ainda é motivo de indignação desses professores que sentem a necessidade de formação específica para a modalidade. Conforme observado pela coordenação, “[...] não existe aquela capacitação com palestrante direcionado diretamente pra EJA... os professores reclamam que há necessidade e a

gente vê essa necessidade também de que haja essa capacitação direcionada ao professor da EJA [...]”.

É importante destacar que a coordenação, mesmo com suas limitações, proporciona reuniões pedagógicas, que são os momentos de reflexões, interações, orientações, até mesmo grupos de estudos entre os professores. Vale ressaltar, dentre as limitações, que não há uma coordenação pedagógica para cada escola em que funcionam as salas de EJA - Fase I. A coordenação pedagógica é composta por duas pessoas, que tem como local de trabalho uma sala na secretaria da educação do município no período diurno e somente quando previsto ou necessário faz visitas às escolas (*in loco*) no período noturno.

De acordo com Di Pierro (2010), o PNE (Plano Nacional da Educação) 2001-2010, aprovado no Congresso na forma da Lei nº 10.172/2001,

[...] Embora mencionasse a necessidade de especialização do corpo docente, o Plano previu apenas que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais da EJA. Perdeu-se, assim, a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a considerar esse aspecto na formação inicial de professores e também a se engajar na formação continuada de docentes que atuam em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino (DI PIERRO, 2010, p. 945).

Com efeito, é perceptível o quanto a EJA ainda é uma modalidade marginalizada pelo poder público e fica à mercê da boa vontade dos profissionais que nela atuam. Tal fato é constatado na entrevista: “[...] mas como a EJA ainda não é reconhecida... não é valorizada como deveria, então eu creio que por isso a EJA fica de lado, mas não é falta da gente lutar, da gente conversar, discutir, porque temos esperança, que um dia isso vai mudar, e vai mudar pra melhor.”

A Educação de Jovens e Adultos conforme prevista na LDB 9394/96, no artigo 37, preconiza a responsabilidade do poder público em oferecer e dar condições a essa modalidade de ensino:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] 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. [...] O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador

na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Para que haja qualidade nessa modalidade de ensino é necessário investimento adequado na estrutura física e pedagógica do espaço escolar, além da formação continuada específica dos professores e acesso a materiais pedagógicos adequados.

Outro fator importante apontado na entrevista é a falta de materiais pedagógicos, tanto para o professor quanto para o aluno. Esse fator traz a precarização no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, pois, este material tem como objetivo o apoio durante as aulas, subsidia o aprendizado dos alunos, podendo tornar o espaço da sala de aula mais atrativo.

Os alunos da EJA - Fase I, por muito tempo, não tiveram acesso ao Livro Didático, e somente há três anos foram contemplados com o livro por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Contudo, o livro didático não é suficiente para atender todas as necessidades do processo ensino aprendizagem, há necessidades urgentes de outros materiais que podem ser utilizados como apoio pedagógico. Esse ponto foi realçado durante a entrevista: “[...] não existe tanto material específico, para o professor de EJA, a gente sente, assim uma escassez, de material, direcionado a EJA”. Para suprir as necessidades cotidianas, os professores têm utilizado materiais que estão disponíveis nas escolas, no entanto, há um sério agravante - são materiais específicos para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Isso acontece porque não há materiais específicos para atender o público de EJA. É possível reconhecer essa ausência de material adequado, outro fator desestimulante ao professor, que comprometido em ensinar, utiliza-se de materiais que conseguem, mesmo que precariamente.

Daí surge questionamentos. O que fazer? Se há previsão de investimento por meio do FUNDEB,

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) surgiu com a proposta de redistribuir de forma mais justa e equitativa os recursos vinculados à educação no País, bem como de ampliar o patamar de investimentos. Com a reformulação, o Fundo passou a atender não apenas o ensino fundamental, mas toda a educação básica, que vai da educação infantil até o ensino médio e

inclui os programas de educação de jovens e adultos, os chamados EJAS. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO-FUNDEB, 2009, p.7).

A EJA é uma modalidade de ensino que necessita ser notada e valorizada pelo poder público, é um ensino marginalizado na sua condição. Pouco se tem investido. Nota-se que, ainda prevalece a boa vontade dos profissionais em tentar resolver questões que não lhe dizem respeito, sempre com a intenção que os alunos não desistam de frequentar as aulas, como confirmado na entrevista [...] “a gente percebe, ...existe um pouco de desânimo devido ao material. Mas eles são lutadores... são professores especiais [...]”.

As políticas públicas na educação devem ser efetivadas de fato, para que se tenha uma educação de qualidade, que possam atender as necessidades apresentadas nessa modalidade de ensino.

Alunos da EJA são grupos de indivíduos que por motivos diversos só chegaram à escola na vida adulta, necessitam um atendimento adequado e com qualidade, [...] “porque na verdade as salas de EJA são salas inclusivas. Ali tem vários alunos com deficiência, intelectual, com outros tipos de deficiência, cada um está num estágio: um é analfabeto, outro lê e não escreve, outro escreve e não lê. Então, é uma diversidade imensa numa sala de EJA.”.

O próprio PNE 2001-2010 reconheceu sua fragilidade em relação à EJA no Brasil, conforme mencionado por Di Pierro (2010),

O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n.10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos não pode mais ser vista como favor que se faz aos que não tiveram oportunidade na idade adequada, mas, um direito adquirido, que tem objetivos de formar indivíduos que sejam capazes de intervir no meio em que vivem, tornando-o melhor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações tecidas na presente pesquisa, foi possível constatar o quanto a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a história, é fruto de uma sociedade capitalista e de um Estado neoliberal, com ações que não priorizam a educação pública de qualidade para todos. Ao longo da história da Educação brasileira, em momentos distintos, o Estado adotou políticas de Educação voltadas aos interesses da classe dominante. Dessa forma, até os dias atuais a EJA é uma modalidade que se mantém marginalizada.

Conforme visualizado no cenário da Educação de Jovens e Adultos das últimas décadas, diversos programas foram criados para erradicação do analfabetismo do Brasil, mas poucos resultados foram verificados. Cita-se algumas políticas educacionais focalizadas, como: Alfasol (Alfabetização Solidária), Brasil Alfabetizado, Paraná Alfabetizado, e outros programas pensados para alfabetizar alunos jovens, adultos e idosos, que numa ideologia de Estado Mínimo não requer grandes investimentos do Estado às questões sociais, pois, transfere-se suas responsabilidades para a sociedade civil. Diante dessa realidade não se visualizou grandes avanços na EJA, esses programas, na sua maioria, não exigiam profissionais com formação específica, causando também a precariedade do trabalho docente. E síntese, com este estudo, foi possível constatar que essa modalidade de ensino tem padecido, ao longo de sua trajetória, com muitas dificuldades refletidas diretamente em seu desenvolvimento.

Destaca-se no cenário do sistema educacional brasileiro a gestão da Educação de Jovens e Adultos - Fase I, para as Secretarias Municipais de Educação – foco de nossa pesquisa. A essas Secretarias Municipais são destinadas a responsabilidade pela contratação, formação continuada dos professores, a coordenação pedagógica, a distribuição dos recursos financeiros, a compra de materiais didáticos para os professores, a ampliação e adequação dos espaços escolares e outros.

Dentre os diversos problemas levantados durante a pesquisa, fatores mais evidenciados são: a formação continuada dos professores, a falta de material didático pedagógico como recurso didático para uso dos professores e dos alunos, infraestrutura inadequada e precária, além do enfrentamento à evasão escolar que ocorre anualmente.

Reconhece-se a evasão como fator presente na realidade escolar, no entanto, é identificada como fator externo à escola. Ou seja, carece de análise crítica sobre a relação do fracasso escolar com a sociedade capitalista e excludente que o sujeito está inserido. Como condição de reverter essa situação, é necessário extrair as potencialidades de práticas mais significativas na vida dos alunos, o que se exige conhecer os fatores externos que influenciam o fracasso escolar e os reais problemas que a escola enfrenta, como a falta de Políticas Públicas e de investimento adequado a Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se empenho em desenvolver um ensino de qualidade, mas não se pode depender dessa ação para mudanças efetivas, necessita urgente de políticas públicas efetivas que visualizem a Educação de Jovens e Adultos como tão importante quanto qualquer outra modalidade de educação.

Também se observou, durante a pesquisa, que alguns problemas básicos ocorrem com mais frequência na EJA, como espaço físico inadequado (como já destacado anteriormente, os espaços das escolas municipais foram planejados e construídos para atender um público infantil e adolescente, daí, o enfrentamento de falta de espaços adequados para um público jovem, adulto e idoso). Nesses problemas enfrentados, destacam-se: carteiras e cadeiras inadequadas, material didático não específico, falta de um coordenador pedagógico de EJA para cada escola que atende esse público, sendo que, só há aulas de EJA - Fase I no período noturno, e necessita contar com o coordenador pedagógico, que faz um trabalho itinerante nas escolas, tendo dificuldades de um atendimento diário nas escolas no período noturno.

Vale destacar o que mais foi salientado durante a entrevista pela coordenação pedagógica, sendo um dos desafios mais evidente, a falta de formação específica aos professores de EJA - Fase I. O que ocorre mensalmente como apoio aos professores são as reuniões pedagógicas, espaços e tempos com finalidades burocráticas. Evidenciando a urgência de investimentos pelo poder público, há necessidade de maior investimento na formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, importante contribuição na melhoria da educação.

Ressalta-se a necessidade de condições de reflexões a respeito das práticas excludentes presentes no espaço escolar, do currículo escolar, de discursos

excludentes cristalizados, reproduzidos e legitimados pela cultura do fracasso escolar - reflexão necessária para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Em síntese, a reflexão sobre essas práticas, ou seja, que incorpora o currículo, trata-se de fator essencial, potencializador de uma educação para a resistência e para emancipação. Nesse quadro, visualiza-se o desafio de tornar o currículo um espaço de pesquisa dos saberes, valores e práticas, despertando nos alunos o espírito de pesquisa, de busca, de ter prazer no aprender.

Nessa situação, há de se considerar o currículo escolar essencial no desenvolvimento escolar do aluno, a necessidade urgente de reflexões a respeito das ações e práticas pedagógicas, identificar e conhecer melhor o perfil do aluno atendido, para que possa proporcionar um ensino de qualidade com conteúdos significativos à sua vida cotidiana.

Espera-se conceber a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade que proporcione aos indivíduos jovens, adultos e idosos tornarem-se sujeitos autônomos, capazes de intervir na sua história de vida com condições de transformar a sua realidade.

Transparece como considerações finais, o desafio de resistir às formas rígidas de ser e estar no mundo, impostas pelo contexto social excludente, que reproduz valores e cristaliza estereótipos no interior dos espaços educativos.

Ao final da pesquisa e elaboração da monografia, intenciona-se disponibilizar à coordenação pedagógica do município, para que possa servir de subsídio para possíveis reuniões pedagógicas realizadas com os professores, assim como auxiliar no desencadeamento de estratégias e práticas pedagógicas reflexivas que venham contribuir na diminuição da evasão escolar da EJA - Fase I.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan.2000.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&msg=1&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 30/08/2013.

BRASÍLIA. Educação como exercício de diversidade. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. (**Coleção educação para todos**). Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro. **Escolarização de jovens e adultos**. P. 83-126. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_secad_educ_exerc_diversidade.pdf#page=80. Acesso em: 30/09/2013.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em 30/09/2013.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30/10/2013.

FERNANDES, E. **Solução para o problema está distante.** Nova Escola, edição 244. Agosto 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 65-87.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos.** *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 29-40. ISSN 0102-8839. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>. Acesso em 29/09/2013.

_____. **Escolarização de jovens e adultos.** *Revista Brasileira de Educação.* Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n14_n14a07. Acesso em 30/09/2013

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. P. 355-397. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf> . Acesso em 20/08/2013.

Manual de Orientação – FUNDEB/ coordenado por Everaldo Sebastião de Sousa e Marlene Nunes Freitas Bueno. - Goiânia: MP, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** (org.) – Campinas, SP. Papirus, 1997, p. 9-28. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** Boletim, v. 17, p. 20-29, 2007. Disponível em <http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>. Acessos em 12 abr. 2013.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PALMA, Rejane Christine de Barros. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente.** Londrina, 2007.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>, acesso em 08/06/2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** - São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996 – (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 33. ed. –Campinas , SP: Autores Associados, 2000. –(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5)

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: **Pedagogia histórico-crítica.** 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a obtenção do consenso: anos de 1990. IN: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, 2010. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3520/3101>. Acesso em 29/09/2013.

APÊNDICE 1

Questionário

Prezado(s) coordenador(es):

Estou realizando uma pesquisa sobre a **Mediação do Trabalho Pedagógico Frente à Evasão na EJA** com o objetivo de investigar e analisar a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos –Fase I:.

1) Especificar a sua Formação acadêmica nos seguintes níveis:

Graduação.....

Mestrado.....

Doutorado.....

2) Você possui algum tipo de formação na área pedagógica?

a. () sim, licenciatura em.....

b. () sim, especialização na área pedagógica.....

c. () sim, o curso:

d. () não

3) Tempo de atuação como docente:

Na Educação Básica.....

Na Educação de Jovens e Adultos

4) Tempo de experiência profissional na coordenação pedagógica da EJA:.....

5) Quais as suas dificuldades encontradas na coordenação da EJA? Especifique:

6) Das dificuldades apresentadas na coordenação da EJA, existe um trabalho de intervenção e ou mediação junto aos professores e/ou alunos?

() Sim.

() Não.

7) Se afirmativo, descreva de que forma acontece?

8) Quais conhecimentos você gostaria que fosse abordado em cursos de capacitação/ aperfeiçoamento para os docentes da EJA? (pode assinalar quantas alternativas julgar necessário)

() Projeto Político Pedagógico

- () Planejamento das aulas
- () Proposta Pedagógica Curricular da EJA
- () Metodologias de ensino
- () Avaliação
- () Características do aluno da EJA
- () Estratégias cognitivas para a aprendizagem
- () Tecnologia de Informação e Comunicação
- () Outros.

Especifique: _____

9) Coloque-me à disposição para participar de entrevista semiestruturada:

NÃO () SIM () Por favor identifique-se: _____

Muito Obrigado!

APÊNDICE 2

Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da EJA

Entrevistadora: *Meu nome é Noemia do Nascimento de Andrade, sou aluna da especialização de Educação de Jovens e Adultos estou realizando uma pesquisa sobre a mediação do trabalho pedagógico frente à evasão na EJA, que tem como objetivo investigar e analisar a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, fase um. Neste momento nós vamos entrevistar uma das coordenadoras da EJA do município do norte do Paraná o qual ela vai falar um pouquinho sobre alguns assuntos que eu irei perguntar. Boa tarde, é... gostaria que você falasse é... sobre a evasão que ocorre é... no município dos alunos da EJA fase um.*

Entrevistada: *É... na EJA fase um existe assim um índice bastante considerável de evasão. Porque... uma das causas principais da evasão é a falta de compromisso do aluno para com a escola, porque... a nossa clientela ela varia de trinta a oitenta anos, são pessoas idosas, então essas pessoas idosas diante de qualquer problema de saúde de família até um familiar distante eles param de estudar e vão atender aquele problema, e e... param na certeza que no próximo ano a vaga está lá, então ele não tem aquele comprometimento de continuar estudando pensar em aprovação, eles não pensam desta forma, então eles tão ali, qualquer problema eles param de estudar vão atender aquele problema e daí no outro ano no que vem eles retornam que sabe que tem não temos problema de vaga temos vaga sobrando. E... outra causa da evasão também é... o trabalho porque muitas vezes é trocado de turno no trabalho o aluno passa a trabalhar a noite então ele automaticamente ele para de estudar é...*

Entrevistadora: *A respeito da reprovação é... que você já... comentou a evasão e reprovação que que você tem a falar então sobre essa questão da reprovação.*

Entrevistada: *A reprovação é mais assim é um problema intelectual dos alunos, são pessoas idosas tem pessoas que tem muita dificuldade de aprendizagem não só porque já a memória esta cansada, mais porque as vezes tem uma deficiência cognitiva desde criança, então é.. na verdade quando era criança as vezes nem estudou e hoje ta estudando mas só que ele não demonstra rendimento então a gente depara bastante*

com esses casos, e... também é.. a questão de faltas né eles faltam muito se dá uma gripe eles faltam, então não tem aquela frequência certinha então isso aí atrapalha também e leva por consequência a haver a reprovação porque visto que a nossa clientela é.. seria assim uma faixa mais ou menos de trinta à oitenta anos a gente não tem é.. poucos jovens estudando, dos jovens que nós temos são aqueles é.. menores infratores que que não ficam estudando também eles entram por ordem judicial e a gente fica com ele aí dali uma duas semana ele já.. já sai e porque ele não tá acostumado a regras a normas então ele desiste então é isso aí é entra mais na evasão no caso né mas a reprovação é isso mesmo é a deficiência cognitiva dos alunos.

Entrevistadora: *Esses jovens que você diz que são os menores infratores...é... ele é um grande número ou é um número reduzido?*

Entrevistada: É um número reduzido, mas assim... acontece...acontece todo o ano, acontece assim...durante o ano, nas oito escolas, assim uns três quatro caso, ao todo, sempre acontece.

Entrevistadora: E existe algum jovem que entra, ou adolescente que é encaminhado por alguma escola que tá fora da idade/série?

Entrevistada: Sim,... tem. Tem aluno, que ele, ele é encaminhado pelo diurno, porque ele já tá fora, né, da faixa etária, chegando atrapalhar a sala de aula. Quando acontecem esses casos, são assim... esporádicos, mas acontecem. Esses alunos geralmente eles mudam o comportamento deles, no noturno... até esses casos, existem um bom aproveitamento, até assim... muitos são aprovados... devido ao fato deles conviverem com adultos que tão ali né, pra estudar, então, eles mudam a atitude deles, passam a ter mais interesse pro estudo e a gente já teve bastante casos que houve aprovação... desses alunos.

Entrevistadora: *Gostaria que você falasse um pouco, sobre a capacitação dos professores da EJA?*

Entrevistada: Olha, a capacitação da EJA deixa muito a desejar, porque... ela praticamente... assim...é muitoooo pouco, muito pouco, porque hoje, existe muita

capacitação para o professor, né... do Ensino Fundamental e Médio, agora, quando se trata da EJA, existe assim, uma grande dificuldade, primeiro porque não tem uma verba específica para essa capacitação. É...então, é, praticamente pouca...existe sim, uma participação do professor quando existe seminários,... é, intermunicipal, que os nossos professores participa, é, são realizadas, mensalmente, é, reuniões pedagógicas que a coordenação, né, é, faz essas reuniões, é ...tem grupos de estudos. Esse ano tá tendo grupos de estudos, é... próprio para os professores da EJA, mas é mas por aí, mesmo, não existe aquela capacitação com palestrante direcionado diretamente pra EJA isso aí, não acontece bem que os professores reclamam que há necessidade e a gente vê essa necessidade também de que haja essa capacitação direcionada ao professor da EJA, mas como a EJA ainda não é reconhecida...não é valorizada como deveria, então eu creio que por isso a EJA fica de lado, mas não é falta da gente lutar, da gente conversar, discutir, porque temos esperança, que um dia isso vai mudar, e vai mudar pra melhor.

Entrevistadora: *A respeito dos materiais didáticos, para os alunos da EJA, o que você tem a dizer sobre esse assunto?*

Entrevistada: Olha, o material didático... há três anos atrás, a EJA tem sido contemplada pelo Plano Nacional do Livro, do Livro Didático, então acho que isso aí, já foi uma, uma certa conquista da EJA. Então o aluno recebe o livro, né, válido por dois anos, esse ano mesmo, nós temos a escolha de livro. Então, é...e é um livro muito bom, que vem do MEC, então, nessa parte, o livro, apoio do aluno, eu creio que está bom. Agora... é... para o professor não existe tanto material específico, para o professor de EJA, a gente sente, assim uma escassez, de material, direcionado a EJA. Na verdade, como é... a EJA funciona em escolas, é... de primeira a quarta, escolas municipais é... alguns materiais são utilizados na escola, é o que é usado no diurno, né, então como a escola, o diretor dá abertura para o professor, então o professor utiliza alguns materiais, do diurno, alguns materiais didáticos, mas não tem aquele material didático, assim, específico para EJA. Eu creio que é também, ainda como eu já disse, essa questão do reconhecimento da EJA, da importância do curso, que ainda não chegamos naquele ponto ideal né, que é pouco valorizado a EJA, embora ela está aí há tantos anos e

muitas vezes dando frutos bons, quantos alunos não foram alfabetizados na EJA, muitos e muitos...então o que falta é a valorização da EJA, pra ter...é... cursos para professor destinado a EJA, material específico destinado a EJA. Então existe essa certa escassez, mais, como eu vou frisar, é... esse material que vem...é... do Mec, isso aí, foi uma grande conquista, isso aí foi muito...muito... bom!!!

Entrevistadora: *Gostaria que você falasse um pouco sobre esse professor que trabalha na EJA. Como é esse diálogo entre vocês coordenadores e esse professor da EJA?*

Entrevistada: Bem... como eu já disse, é... mensalmente são realizadas, é uma reunião pedagógica, mensalmente, então é quando a gente tem um contato mais próximo com os professores. E... esses professores é... muitas vezes eles questionam, eles reclamam, dessa falta de material, a gente sente um certo desânimo por parte deles, porque eles gostariam que tivesse mais materiais, gostaria que tivesse, assim, que viesse uma verba específica pra EJA, porque hoje, a verba que vem para a EJA está embutida na verba do Ensino Fundamental, então, não tem uma verba separada, ainda pra EJA. Então, aí, a gente encontra dificuldade para adquirir o material necessário para o professor. Então, existe uma queixa por parte deles, eles questionam essa parte da verba que não vem também, então, por um lado, mas por outro lado também, a gente vê, assim, é... aquele gosto, aquela boa vontade de trabalhar com aluno da EJA, aquele amor em ensinar esses alunos que ficaram tantos anos fora da escola e que hoje retornam, é... assim, com sede de aprender, mas nem sempre eles tem aquela capacidade de realmente aprender. Então, a gente percebe, assim, muita boa vontade do professor, muita paciência. Então, isso aí, a gente percebe, apesar que, existe esse desânimo, um pouco de desânimo devido ao material. Mas eles são lutadores e a gente tem esses professores, como são escolhidos, assim, professores com perfil para EJA, são professores especiais, porque na verdade as salas de EJA são salas inclusivas. Ali tem vários alunos com deficiência, intelectual, com outros tipos de deficiência, cada um está num estágio: um é analfabeto, outro lê e não escreve, outro escreve e não lê. Então, é uma diversidade imensa numa sala de EJA. Então, o professor tem que ter muito amor para trabalhar nessa sala, porque é um trabalho

individual. E os nossos professores, dessas oito escolas, eles demonstram isso aí, essa boa vontade de ensinar, apesar da falta de material, né, pra eles. Mas, eles demonstram grande boa vontade de trabalhar, faz um ótimo trabalho, eu acho, apesar do material, mas, fazem um bom trabalho, não deixa que essa falta de material didático atrapalhe tanto o trabalho deles. Então, eles procuram fazer o melhor e eu creio que fazem. Diante das visitas que a gente faz nas escolas, das conversas que a gente tem com os alunos e os alunos contentes, que estão em sala, estão contentes, felizes com a escola, feliz com a professora, eles têm muito respeito com a professora. A professora pra eles é uma autoridade. Então, a gente vê que o professor faz um bom trabalho, um ótimo trabalho, mas se houvesse o material escolar, algum material didático talvez fosse até melhor ainda... iria enriquecer esse trabalho, mas eles fazem um bom trabalho.

Entrevistadora: *Eu gostaria que falasse o que você acha relevante, ainda dizer sobre a EJA?*

Entrevistada: Tem uma questão que eu venho percebendo há alguns anos e que eu sempre fico pensando por quê? Porque... digamos assim, de dezesseis anos para cá, que é o tempo que eu trabalho na EJA eu venho percebendo que vem diminuindo o número de aluno jovens. Quando eu comecei, há dezesseis anos atrás, quando eu comecei trabalhar na EJA, a sala da EJA era composta de cinqüenta por cento dos alunos jovens, vinte e cinco por cento, adulto e vinte e cinco, idoso. Hoje, as nossas salas são compostas de... digamos assim, uns trinta por cento de adulto e setenta por cento de idosos. Então, mudou a faixa etária e eu me pergunto, onde estão esses jovens? Sendo que a EJA, o jovem que ela recebe é o menor, aquele menor infrator que é encaminhado pelo juiz, aquele menor que está no Ensino Fundamental, mais ele tá destoando da faixa etária e até atrapalhando a sala de aula e o diretor encaminha ele para o noturno. Todos são casos assim... bem poucos, um número pequeno e eu fico me questionando e o jovem que não conclui a quarta série onde estaria? Se ele não está nas APEDS das séries finais do Ensino Fundamental, ele não tá no Ensino Médio. Onde estariam esses alunos que não concluíram a quarta série? Porque durante esse ano houve essa... durante esses anos todos houve essa grande

mudança da faixa etária da clientela da EJA. Então muitas vezes questionando... conversando com minha colega, eu acho assim, que todos aqueles jovens que não tinham, é uma opinião minha, mas eu acho assim, que eles concluíram a quarta série, que hoje nós não temos tanto jovens que não concluiu a quarta série, eu acho que a maioria concluiu. Talvez não deu seqüência aos estudos, alguns deram sim, que a gente acompanhou, deram seqüência, fizeram Ensino Médio né, hoje tão engajados, trabalhando tudo... mas, e os outros que não estão lá nas APEDS e não estão com a gente? Então, é um questionamento que eu sempre faço... onde estará esse jovem? Estará na rua? Eu prefiro pensar que ele... todo já estudaram que tem muito pouco jovem que não concluiu a quarta série.