

OS IMPASSES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EJA: UM ESTUDO DA MODALIDADE EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Nilzilene Imaculada LUCINDO¹
UFOP

RESUMO

Esta pesquisa que busca aprofundar os estudos sobre a EJA, tem como objetivo geral, identificar os principais impasses e desafios vivenciados pelos professores desta modalidade e como objetivos específicos, compreender as especificidades da EJA a partir da pesquisa documental e da legislação; conhecer mais sobre o perfil dos sujeitos (professor e aluno) e; identificar aspectos da prática pedagógica que necessitam de intervenção. As metodologias de pesquisa que subsidiaram os estudos sobre a EJA foram: documental, que propiciou a análise do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano Curricular; bibliográfica, constituída a partir da leitura de artigos e teses sobre o assunto em questão com destaque para os autores Cury, Di Pierro e Soares; de campo, que comportou o uso de entrevistas estruturadas destinadas aos docentes, e questionários direcionados aos discentes; com observação participante, realizada de agosto a dezembro de 2011 em uma escola municipal do interior de MG que atende ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e às séries iniciais de EJA. A realização da pesquisa permitiu levantar as maiores dificuldades apresentadas e evidenciar as demandas dos docentes que atuam na EJA, dentre as quais, destacam-se: a falta de capacitação docente e material didático específico para a EJA, a evasão e a necessidade de adaptar os documentos norteadores do trabalho pedagógico às especificidades do público atendido. Enfim, os resultados apontaram que os principais impasses e desafios vivenciados na EJA acontecem por ainda não se respeitar as especificidades da modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Impasses. Desafios.

1. Introdução

Na contemporaneidade, verifica-se que as finalidades da educação, pela sua dimensão social e política, ultrapassam os raios de atuação da escola. Assim, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos (EJA), não se podem perder de vista a sua especificidade e

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto; Pós-Graduada em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pelo Instituto Superior Tupy; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: nilzilnelucindo@yahoo.com.br

seus percursos históricos. Neste sentido, o presente estudo busca investigar o cotidiano da sala de aula na EJA tendo em vista suas peculiaridades, as quais, se não forem observadas e atendidas, podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem de pessoas que só agora tiveram oportunidade de frequentar uma escola.

À luz do exposto, esta temática foi escolhida em virtude do desejo e da necessidade de aprofundar os estudos sobre a EJA para melhor compreendê-la e, por isso, este estudo tem como objetivo geral, a partir da observação do cotidiano escolar, identificar quais os principais impasses e desafios vivenciados pelos professores que atuam nesta modalidade.

Da mesma forma, também se constituem como objetivos específicos: compreender as especificidades da EJA a partir da pesquisa documental e da legislação pertinente; conhecer mais sobre o perfil dos sujeitos desta modalidade (professor e aluno) e; identificar aspectos da prática pedagógica da EJA que necessitam de intervenção. Espera-se que o resultado desse trabalho permita não só refletir sobre as questões pertinentes à EJA, mas também ressaltar as demandas que são apresentadas pelos docentes que nela atuam.

Contudo, o texto ora apresentado não tem a pretensão de realizar um estudo profundo sobre todos os impasses e desafios que foram vivenciados pela EJA desde o seu surgimento, mas é sua finalidade ao focar os aspectos históricos das políticas educacionais, compreender o lugar marginal que a EJA ocupou na educação. A sua intenção é, portanto, com base na observação do cotidiano escolar e nas experiências e relatos do corpo docente, levantar as maiores dificuldades apresentadas.

Nesta introdução, apresentou-se o tema da pesquisa, objetivos e justificativas. No próximo item, será apresentada uma análise do contexto histórico da EJA no Brasil. Os procedimentos metodológicos serão explicitados no terceiro item. Na sequência, serão abordados os resultados e as considerações finais.

2. Análise do Contexto Histórico da EJA no Brasil

No passado, a educação no Brasil perpetuou-se como privilégio exclusivo das elites, apesar de, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.109), a primeira Constituição brasileira de 1824 já possuir a “intenção” de garantir uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, na contemporaneidade, a educação ainda abarca resquícios do período da colonização e as políticas públicas educacionais ainda são insuficientes para atender a demanda da população brasileira em idade escolar e a parcela que não teve acesso ao ensino.

Verifica-se na literatura educacional que a educação não era uma prioridade política do governo e as políticas públicas destinadas a ela, possuíam caráter negligente. É, pois neste

contexto, que também se insere a EJA. Assim, pelos seus percursos históricos e perversos e em função do público a que se destinava (classes populares²) a EJA foi colocada à margem da sociedade. Soares registra que:

A educação de jovens e adultos é antiga. Surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade escolar, nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão, da desigualdade social. São demandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisavam trabalhar para auxiliar a família. (SOARES, 1996, p.28)

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, amplia-se o dever do Estado com a EJA e pela exclusão a que foi submetida no passado, contudo, na atualidade, busca-se reparar o atraso de várias décadas. Por conseguinte, ressaltando sua função reparadora, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 de 20/12/1996, a EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Neste sentido, Cury (2004, p.1) enfatiza que a EJA representa “uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova forma alternativa legal, acompanhada de garantias legais”, assim como o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000 de 10/05/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, do qual Cury foi relator e enfatiza que:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.(...) A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (CURY, 2000, p.10)

Por outro lado, para os adultos, devido à sua importância na atualidade e, principalmente, por ser vital para se viver em sociedade a educação evidencia mais que um direito.

[...] uma condição prévia a muitas outras coisas de nossa sociedade: ler livros, entender cartazes, escrever cartas, sentar-se ao computador, navegar na rede mundial de computadores, votar com consciência, assinar o nome em registros, ler um manual de instruções, participar mais conscientemente de associações, partidos e desenvolver o poeta, ou o músico, ou o artista que reside em cada pessoa. (CURY, 2004, p.2)

² Sampaio (2009, p.15) concluiu que, após realizar uma pesquisa sobre a origem do termo “classes populares”, os autores consultados, quando se referem a classes populares, para falar de cultura popular e educação popular, referem-se ao povo, aos pobres, aos índios, aos negros, aos miseráveis, aos marginais, aos lavradores, aos trabalhadores em geral, empregados, subempregados e desempregados.

Sampaio (2009, p.14), ressalta que a história da EJA no Brasil se apresenta repleta de complexidade, tensões e desafios, assim como se constitui em uma trama imbricada de relações entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais e por isso foi se desenvolvendo marcada pela descontinuidade das políticas públicas e pelo cunho compensatório, o que contribuiu para gerar o grande número de analfabetos que hoje temos no país: cerca de 14,6 milhões da população na faixa etária de 10 anos ou mais, conforme destaca dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Haddad e Di Pierro (2000, p.108-109) destacam que a ação educativa junto a adolescentes e adultos no país é antiga, pois no Brasil Colônia práticas educativas missionárias eram desenvolvidas com adultos. Com o desmantelamento do sistema de ensino em 1759, somente no Império é possível levantar registros sobre ações educativas voltadas para adultos. A constituição de 1824 trazia a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, embora, só possuísse cidadania uma parcela irrisória da população, da qual não faziam parte, negros, indígenas e grande parte das mulheres. Entretanto, mediante a institucionalização do ato adicional de 1834, a responsabilidade pela educação básica foi delegada às províncias, cabendo ao governo imperial cuidar da educação da elite e às esferas com menores recursos garantir a educação da grande massa.

Já no período da República brasileira, a constituição de 1891 descentralizou a responsabilidade pública pelo ensino básico, sendo a responsabilidade desse delegada às províncias e municípios, o que, mais uma vez, cooperou para privilegiar a formação das elites e relegar a formação das camadas populares.

A Revolução de 1930 contribuiu para a reestruturação do Estado no Brasil, reafirmando os interesses da nação. Então, a partir da nova constituição foi elaborado um Plano Nacional de Educação que, além de determinar as competências da União, Estados e Municípios no que concerne ao desenvolvimento educacional, também:

vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110)

De acordo com os estudos de Ribeiro, Di Pierro e Joia (2001, p.59), nos anos 1940 a educação de adultos se destaca como tema de política educacional, sendo que nesta mesma década e na década de 1950, várias ações e programas governamentais são desenvolvidos,

dentre os quais podem ser citados: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos em 1947; a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

No início da década de 1960, devido às críticas aos métodos de alfabetização da população adulta, o trabalho de Paulo Freire³ emerge consolidando uma nova pedagogia de alfabetização de adultos. A proposta de Paulo Freire professava o diálogo como princípio educativo, sendo os alunos sujeitos de sua própria aprendizagem e produtores de cultura, embasando-se na construção de uma educação de adultos que se opunha ao que vinha sido preconizado pelos grupos detentores do poder e, portanto: não alienante, visando formar e preparar o cidadão para uma leitura crítica do mundo, voltada para a transformação social.

Destarte, por desencadear nas classes populares ações de conscientização e, por se constituir um método que contrariava os interesses do regime militar, houve um rompimento no trabalho de alfabetização que era desenvolvido.

Apesar disso, Haddad e Di Pierro (2000, p.113) ressaltam que sob a denominação de “educação popular”, diversas práticas que reafirmavam os interesses populares foram desenvolvidas de forma dispersa e clandestinamente, possivelmente, em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários.

Assim, tendo por finalidade assumir o controle da alfabetização de adultos, o Poder Executivo instituiu em 1967, a Fundação Mobral, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização. Cunha (1999, p.13) relata que a atuação do Mobral, inicialmente esteve voltada para a população analfabeta entre 15 e 30 anos, sendo que suas orientações metodológicas e os materiais didáticos reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de início dos anos 1960, entretanto, desconsiderando o todo o sentido crítico e problematizador da educação.

Neste cenário, segundo Cunha (1999, p.13), durante os anos 1970 o Mobral se expandiu, entretanto, como já não respondia ao que se propunha quando da sua criação, nesta mesma década, o programa começa a enfrentar muitas críticas. Por se encontrar desacreditado nos meios educacionais, o Mobral foi extinto em 1985 e surgiu a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, que, de acordo com os estudos de Di

³ Em 1958 ocorreu o III Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse evento, os educadores manifestaram diferentes posições sobre uma nova perspectiva educacional, não se preocupando somente com métodos eficazes, mas também com as consequências políticas, sociais e econômicas de seus trabalhos. O educador Paulo Freire apresentou, na ocasião, uma proposta de educação que preconizava uma alfabetização para a liberdade. (PEREIRA, 2007, p.55)

Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.62), passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral.

Em 1971, a LDBEN 5692/1971 foi responsável pela implantação do Ensino Supletivo. A referida lei organizou o Ensino Supletivo visando atender aos objetivos de repor a escolarização regular, formar mão de obra e atualizar conhecimentos. Haddad e Di Pierro (2000, p.120) destacam que foi delegada à Fundação Educar a tarefa de articular com o subsistema de ensino supletivo a política nacional de EJA.

Na década de 1980, o país passou por um período de redemocratização, no qual houve uma expansão no campo dos direitos sociais. Na institucionalização da Constituição Federal de 1988 é preconizado o direito de todos os brasileiros à educação, delegado ao Estado a responsabilidade por sua oferta e permitido ao analfabeto votar. Já na década de 1990, no início do Governo Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta, delegando aos órgãos públicos, as entidades civis e outros órgãos conveniados à Fundação, a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades educativas.

Depois de extinta, nenhum outro programa veio a substituir o trabalho desenvolvido pela Fundação Educar. Ressalta Di Pierro (2005, p.1125), que até o ano de 2004, os estados continuaram responsáveis pela escolarização de jovens e adultos. No Brasil, como deixou de ser uma tarefa do governo articular a política nacional de EJA, sendo esta atribuída aos municípios, várias iniciativas foram aparecendo com o intuito de institucionalizar um espaço para se discutir questões e trocar experiências inerentes à EJA, caracterizando dessa forma, o surgimento dos Fóruns de EJA⁴.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a EJA não foi incluída como prioridade. Tanto é que, conforme afirma Di Pierro apud Pereira (2007, p.67), algumas ações foram desenvolvidas fora do âmbito do Ministério da Educação, dentre essas incluem: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), do Ministério do Trabalho; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e; o Alfabetização Solidária e o Recomeço. Uma das ações prioritárias de FHC foi o estabelecimento de uma reforma da educação pública, o que levou à criação da LDBEN 9394/1996.

⁴ Os fóruns funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais. São espaços abertos, que possuem baixo grau de institucionalidade, tem caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção. (DI PIERRO, 2005, p.1130-1131)

Mediante a institucionalização do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei 9424/1996, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA, deixaram de receber recursos destinados deste fundo, tendo em vista ser foco do FUNDEF apenas o Ensino Fundamental. Tais ações cooperaram para inibir os avanços nos demais níveis e modalidade de ensino.

Afirma Di Pierro (2005, p.1127-1128) que durante os oito anos da presidência de FHC, o Governo Federal conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos, cujas ações foram retomadas a partir de 2003, quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva passou a governar o país e assumiu o compromisso de acabar com a fome e o analfabetismo no Brasil, delegando ao Ministério da Educação a responsabilidade pelo analfabetismo e criando a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que posteriormente, vinculou-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Neste governo, a EJA tornou-se alvo de iniciativas bem mais significativas, sendo uma dessas o Programa Brasil Alfabetizado.

Assim, segundo Di Pierro (2005, p.1129), apesar de muitos Estados e Municípios ter aderido ao programa, a EJA não era considerada para fins de repasse de verbas do FUNDEF, cenário que só começa a ser modificado quando, em 2007, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁵.

O Programa Brasil Alfabetizado continua em vigor, assinalando que a EJA vem ganhando espaço no cenário educacional, porém, ainda há muitos desafios a serem superados visando proporcionar a inclusão de todos aqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade própria, sendo que um desses relaciona-se com as concepções dos programas, pois muitos retomam velhas concepções de educação.

3. Procedimentos Metodológicos

Para o estudo, realizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, sendo as metodologias de pesquisa que subsidiaram os estudos sobre a EJA:

- a) documental, que propiciou a análise dos documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano Curricular;
- b) bibliográfica, constituída a partir da leitura de artigos e teses sobre a EJA;

⁵ Criado pela Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007 com o intuito de atender os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, tendo por objetivo aumentar os recursos aplicados pela União, Estados e Municípios na Educação Básica.

- c) de campo, que comportou o uso de entrevistas estruturadas destinadas aos docentes, e questionários, direcionados aos discentes matriculados na EJA;
- d) de observação participante, realizada no período de, aproximadamente, quatro meses, entre agosto e dezembro de 2011, em uma instituição de ensino da rede pública municipal localizada no interior de MG que atende ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e às séries iniciais de EJA.

A pesquisa bibliográfica foi realizada durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Também foram realizadas conversas informais com 06 alunos matriculados na 1ª série da EJA, os quais se dispuseram a responder algumas perguntas.

Para levantar o perfil dos docentes, foram realizadas entrevistas estruturadas nos dias 16 e 18 nov. e 01 dez. 2011. Para levantar o perfil do alunado, foi aplicado um questionário entre os dias 30 nov. e 01 dez. 2011.

4. Resultados da pesquisa

A escola pertence à rede municipal de ensino e atendia na época de realização da pesquisa a 1276 alunos distribuídos em 47 turmas nos 03 turnos: manhã, tarde e noite. Apesar de não contar com sala de apoio e nem com pessoal especializado para atendimento especial, a escola possuía 13 alunos portadores de necessidades especiais matriculados. Recebe apoio de Nutricionista, Psicólogo, Fonoaudiólogo e Psicopedagogo, em parceria com outras Secretarias Municipais.

A instituição de ensino dispõe dos seguintes espaços: 21 salas de aula, Diretoria, Secretaria, Sala de Professores, Sala de Multimeios, Biblioteca, Sala da Supervisão, Sala da Mecanografia, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Arquivos, 2 banheiros para Funcionários e Professores, 10 banheiros para os alunos, Cantina e Quadra descoberta.

Quanto ao quadro de profissionais, a escola conta na Direção com 1 Diretor e 2 Vices, 5 Supervisores Pedagógicos, 61 docentes, 1 Secretária, 3 Auxiliares de Secretaria, 4 Cozinheiras, 3 Bibliotecários, 1 Instrutor de Informática, 1 Porteiro, 2 Vigias e 12 Auxiliares de Limpeza. Na EJA atuam 4 professoras.

O Plano Curricular compõe-se de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Educação Física e Educação Religiosa. Quanto à avaliação, são distribuídos 100 pontos entres os 4 bimestres. A distribuição dos pontos fica a cargo dos professores e especialistas, respeitando-se o valor de 60% para avaliações e 40% para trabalhos e outras atividades. Para a promoção é necessário que o aluno obtenha 60 pontos em

cada conteúdo e 75% de frequência. Os instrumentos de avaliação deverão ser variados: escritos, orais, trabalhos, provas, pesquisas individuais ou em equipe.

Dos 77 alunos matriculados nas quatro séries no início do ano, somente 45 (58,45%) frequentavam as aulas no período de realização da pesquisa. Dessa forma, só foi possível entrevistar uma amostra de 26 alunos (33,76% do total de alunos matriculados e 57,78% dos alunos que frequentavam as aulas). Este dado aponta para um alto índice de evasão.

Os alunos matriculados na EJA possuem o seguinte perfil: 46,2% eram do sexo feminino e 53,8% do sexo masculino; 34,6% estavam na 1ª série; 7,7% na 2ª série; 19,2% na 3ª série e; 38,5% na 4ª série do Ensino Fundamental; 11,6% tinham até 20 anos; 19,2% tinham de 20 a 30 anos; 26,9% de 30 a 40 anos; 30,8% de 40 a 50 anos e; 7,7% acima de 50 anos, os demais, 3,8%, não informaram a idade; 34,6% são solteiros; 53,8% casados e 11,6% viúvos; 73,1% trabalham; 23,1% não trabalham e 3,8% não confirmaram se possuem trabalho.

Os registros relacionados a seguir foram coletados a partir de conversas informais, realizadas nos primeiros dias de inserção da pesquisadora na turma. Por meio deles e da interação com o cotidiano da EJA foi possível conhecer um pouco mais dos alunos e dos motivos que levam muitos adultos a retornar à escola.

a) adulto 1: do sexo masculino, é soldador e no seu trabalho é responsável por elaborar os relatórios para sua chefia, porém, como não sabia ler e escrever, era obrigado a perguntar os colegas como se escrevia certas palavras. Buscando sua independência, se matriculou na EJA e na ocasião da pesquisa é um dos alunos que apresenta grande desempenho e participação nas aulas;

b) adulto 2: do sexo feminino, é evangélica e buscou a escola para aprimorar a leitura de textos bíblicos;

c) adulto 3: do sexo feminino, é mãe de família, reside em uma fazenda, no distrito de Ouro Preto/MG. O marido cursa EJA e ela voltou a estudar para acompanhá-lo. Segundo ela, “primeiro estudou os filhos e agora é sua oportunidade”.

d) adulto 4: do sexo feminino, com idade superior aos 60 anos, apresenta dificuldade em memorizar. Conta com o auxílio da aula de reforço e há 4 anos encontra-se na mesma série. Vive só e seu objetivo ao frequentar a escola é se enturmar. Apresenta capacidade de trabalho em equipe, é mais aberta e se socializa bem;

e) adulto 5: do sexo masculino, é um rapaz novo e buscou a escola visando um emprego melhor. Muito indisciplinado, sua mãe o retirou da escola cedo. Estudou até a 1ª série e na ocasião da pesquisa tinha como objetivo, chegar à Faculdade;

f) adulto 6: do sexo masculino e aparenta pouco mais de 40 anos, “seu objetivo é aprender mais, pois sabe pouco”. Vai ao banco e sente que possuir mais conhecimento faz falta. Trabalha na fazenda e seu encarregado o incentivou a estudar há 17 anos, mas não o fez. Ele foi para a escola convidado por uma colega e hoje não precisa dos estudos, da leitura, mas no futuro não quer depender de outras pessoas para ler uma receita de remédio quando estiver doente.

As informações relacionadas a seguir, foram obtidas com base no questionário aplicado para os alunos que representam o universo da pesquisa. A figura 1 demonstra os motivos que levaram os alunos a não frequentar a escola na idade correta.

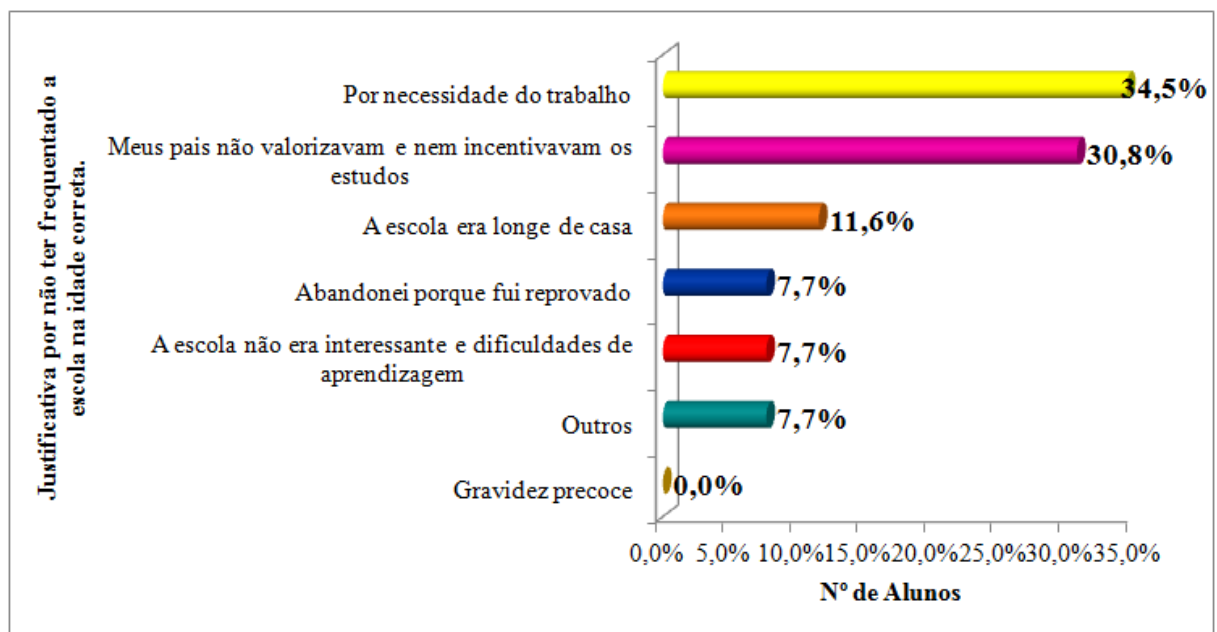


Figura 01 – Motivos que levaram os alunos a abandonar a escola
Fonte: a pesquisadora (2011)

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a abandonar a escola, dentre os alunos que marcaram a opção “outros”, apenas um justificou que não frequentou a escola porque não gostava de estudar.

Ao ressaltarem os motivos que os levaram a retomar os estudos depois de adulto, os alunos destacaram: “por necessidade”, “porque estava fazendo falta”, “para arrumar um emprego melhor”, “para aprender a ler e a escrever”, “para tirar a carteira de motorista”, “porque não tinha professora para dar aula para deficiente”, “porque as coisas estão ficando difíceis pra quem tem pouco estudo”, “não tive oportunidade mais novo”, “voltei porque me deu vontade de estudar novamente”, “Porque eu quero recuperar o tempo perdido”, “Para não saber a coisa depois de todo mundo eu era última a saber”.

Quando perguntados se mesmo frequentando a escola depois de adulto, em algum momento já pensaram em desistir, a maioria, 76,9% disse que não pensa em desistir dos estudos, justificando que: “pretendo fazer faculdade”, “porque a escola é muito importante”, “porque temos que aproveitar a oportunidade que temos a escola tão boa”, “porque quero aprender mais”, “pretendo ter uma profissão”. Os demais, 23,1% afirmaram que sim, em algum momento, já pensaram em desistir, sendo a principal causa o cansaço do trabalho.

Todas as quatro professoras que atuam na EJA participaram da pesquisa. Essas docentes possuem o seguinte perfil: três professoras são graduadas em Normal Superior e uma em Matemática. Apenas duas possuem Pós-graduação, sendo uma em Psicomotricidade e a outra em Inspeção Escolar. As professoras contam com 26, 25, 13 e 13 anos de experiência docente e, respectivamente, 17, 3, 12 e 13 anos lecionando na EJA.

Em relação à participação das docentes em cursos de capacitação, constatou-se que apenas uma docente participa de cursos de capacitação por iniciativa própria. Essa professora alegou que já participou de 4 cursos em 2011. As demais informaram que participam somente quando recebem a convocação da Secretaria Municipal de Educação. Nenhuma delas possui uma formação específica para trabalhar com a EJA e todas foram unânimes em apontar a relevância dessa formação: “é uma formação necessária e, ao mesmo tempo, deficiente”.

As docentes apontaram que não há um material específico para a EJA, já que elas necessitam adaptar o tempo todo. Esta adaptação deve estar em consonância com as peculiaridades das turmas, pois correm o risco de infantilizar o processo e isso vir a desestimular os alunos provocando mais evasão. Ressaltaram inclusive, que na escola, o ensino é comparado ao ensino regular, pois inexistente uma proposta adequada à EJA e o professor precisa contar com sua experiência.

As professoras reiteraram que uma das maiores dificuldades para trabalhar na EJA é a falta de capacitação para o docente e reafirmaram que não há um planejamento, um material específico, recursos e livros didáticos para EJA. Destacaram também como dificuldades: a infrequência, pontualidade, evasão e não haver inclusão dos alunos mais velhos pelos mais jovens, uma vez que a turma é composta por alunos da terceira idade e adolescentes.

Quanto aos recursos utilizados no ensino e aprendizagem citaram: jornais e revistas, jogos, computador e oficinas de artes (artesanato). Atividades xerocadas em sala de aula, quadro, música, livros e filmes. Noticiários também são utilizados, bem como estudo de caso dos próprios alunos. Em relação ao uso dos recursos tecnológicos e a sua periodicidade, alegaram que deveriam utilizar mais esses recursos com os alunos, porém seu uso é mais voltado para planejar aulas. Fazem bastante uso do micro system e da TV. Uma das

professoras registrou que não gosta de ir sozinha para a sala de multimídia, pois tem medo de estragar os equipamentos.

Sobre os motivos que contribuem para a evasão, as docentes pontuaram que infantilizar o processo educacional - passar coisas de crianças e não respeitar a realidade dos alunos adultos – contribui para a evasão. Além disso, citaram: carga-horária muito extensa para quem trabalha o dia todo, o tipo de trabalho que o aluno possui (alternância de turnos), problemas particulares e sociais, mudança de cidade. No caso dos adolescentes, as docentes acreditam que a falta de incentivo da família colaboram para a evasão e no caso dos adultos, é a própria dificuldade de aprendizagem, os problemas de saúde (visão) e na família que levam os alunos a evadirem.

As professoras declararam que utilizam na EJA os mesmos referenciais curriculares que são utilizados para a Educação Básica e, sobre os autores que fundamentam o trabalho na EJA, todas foram unânimes em citar Paulo Freire. Sobre as competências e habilidades que são requeridas dos alunos para concluir o curso destacaram: saber ler e escrever e fazer as quatro operações.

Para motivar os alunos a permanecerem na escola, as docentes utilizam muito o diálogo. Segundo elas: “O professor necessita dialogar. Não pode impor, precisa cativar o aluno aos poucos, elogiando.” Para motivá-los, também citam a importância dos estudos para melhorar a vida. As professoras revelaram que “é importante brincar, tornar a aula descontraída, conversar, ensinar. O estudante da EJA só frequenta a escola quando sente que está aprendendo”. Ao oferecer para o aluno um horário flexível, investir em palestras e na merenda, a escola também motiva essa permanência.

Para trabalhar com os alunos as diferentes linguagens, as professoras utilizam atividade extraclasse e em grupos. As de aulas de Educação Física e Educação Afetivo Sexual também são considerados espaços propícios para desenvolver nos alunos as diferentes linguagens. Atividades como teatro, oficinas de arte, feiras culturais são bastante utilizadas. Também trazem para a sala textos políticos, textos sobre questões ambientais, fatos do cotidiano e incentivam a leitura. Dentre os instrumentos de avaliação, além das provas, fazem uso de registros e observação do desenvolvimento do aluno no cotidiano escolar.

Ao serem questionadas se deixariam de trabalhar com as turmas de EJA, as docentes disseram: “Nunca. Amo a EJA. Adoro o que faço, gosto muito. Eles também dão lição de vida para o professor”; “É bom trabalhar com adultos, tem amizade, são amigos do professor, não há indisciplina, no entanto, é meu interesse obter novas experiências”; “Não. É gratificante, gosto de ver os alunos aprendendo. A minha preferência é pela EJA, pelo interesse e

satisfação que os alunos sentem em aprender, pela gratidão e ajuda ao realizar seus sonhos”; “Não. Adoro e gosto muito de trabalhar com a EJA. Acredito ser melhor trabalhar com esta modalidade. Penso em desistir devido às chateações, mas é algo momentâneo”.

5. Considerações finais

A partir da análise do contexto histórico, observa-se que a EJA vem sobressaindo no cenário educacional, devido às mobilizações promovidas pela sociedade ao longo dos últimos anos, entretanto, muito ainda há de ser feito para reparar a exclusão a que foi submetida a população adulta. De certa forma, a pesquisa realizada atendeu ao que se propôs, pois possibilitou, por meio da pesquisa bibliográfica e da investigação do cotidiano escolar, conhecer o universo da EJA, um pouco mais de seus sujeitos e diagnosticar os principais impasses e desafios que são vivenciados pelos docentes.

Na instituição observada constatou-se a necessidade de adaptar os documentos norteadores do trabalho pedagógico às especificidades do público que atende, sendo necessário colocar em prática orientações voltadas exclusivamente para a EJA. Em relação aos impasses e desafios, dois aspectos se tornaram evidentes na visão dos professores: a falta de uma formação específica para o professor de EJA e a evasão, já que o número de alunos que se matricula no início do ano é bem elevado, porém, no decorrer do ano, o número de matrículas diminui.

A pesquisa também permitiu destacar que, principalmente no que concerne à formação de professores que atuam na EJA, ainda há resquícios de um passado negligenciado, o que colabora para reafirmar o lugar que é conferido a EJA nas políticas públicas educacionais.

Apesar de vários aspectos da EJA permanecerem em discussão, esta pesquisa também indicou a necessidade de proporcionar ações voltadas para formação dos docentes que atua nesta modalidade de ensino, o que deve constituir uma preocupação não apenas para as instâncias formadoras, mas também para os gestores públicos que estão à frente das redes de ensino. Não investir em uma formação docente específica e adequada para o educador de adultos contribui para tornar questionável a qualidade do ensino, dos materiais que vem sendo oferecidos a este público e para colocar em dúvida o cumprimento de um direito prescrito em lei.

Por fim, conclui-se que este tema não se esgota ao término deste artigo, pelo contrário, colabora para abrir espaço para novas pesquisas acerca da EJA e da formação do educador que atua nesta modalidade.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. rev. ampl. São Paulo: 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

CNE. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básico. In: Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 112 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Net**, [S.l.]. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 04 set. 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Tabela 1.5.1 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, condição de alfabetização e sexo, segundo os grupos de idade. **Net**, Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/características_da_populacao/tabelas_pdf/tab5.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

PEREIRA, D. de F. F. **Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausências delas**. *EccoS*, São Paulo, v.9, n. I, p. 53-74, jan./jun. 2007.

SAMPAIO, Marisa Narciso. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, jul/dez. 2009

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos:** momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.