

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Patrícia Brondani Pivetta

Santa Maria, RS, Brasil

2005

DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

por

Patrícia Brondani Pivetta

Monografia apresentada ao Curso de Especialização “Latu Sensu” em
Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do Grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Getulio Silva Lemos

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

elaborada por

Patrícia Brondani Pivetta

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Getulio Silva Lemos, Ms. (UFSM)

(Presidente/Orientador)

Karina Klinke, Dr.^a (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Dr.^a (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

(Professor Suplente)

Santa Maria, 17 de agosto de 2005.

AGRADECIMENTO

A Deus, que ilumina meus caminhos e guia meus passos.

Aos meus pais, Luiz e Carmelina, ao meu irmão, Matias, e ao meu noivo, Cássio, pela contribuição e compreensão aos meus estudos.

Ao orientador, Prof. Getulio Silva Lemos, pelo comprometimento e dedicação por minha pesquisa e pelas trocas dialógicas em que refletimos sobre a práxis pedagógica na EJA.

Aos professores da Escola Estadual de Educação Básica João XXIII pela participação e contribuição enriquecedora para este trabalho monográfico.

A eles, meu muito obrigada!

*“Ensinar exige a convicção
de que a mudança é possível”.*

Paulo Freire

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTORA: PATRÍCIA BRONDANI PIVETTA

ORIENTADOR: GETULIO SILVA LEMOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de agosto de 2005.

A educação popular, por não ter sido prioridade nas políticas públicas educacionais do Brasil, gerou, ao longo da história, uma grande massa de excluídos do sistema formal de ensino. Atualmente, presenciamos iniciativas em favor da educação popular através da ampliação do direito à escola pública e gratuita para uma parcela da população que foi marginalizada do acesso e/ou continuidade de sua escolarização. Diante da recente implantação da EJA nos estabelecimentos de ensino, objetivamos verificar como os gestores educacionais da Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, no município de São João do Polêsine/RS, estão vivenciando as políticas públicas que implantaram a EJA como modalidade de ensino da educação básica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem sociológica, do tipo estudo de caso. Como instrumento foi aplicada uma entrevista aos gestores educacionais que atuam na EJA, num total de 15 professores, além de colher informações em outras oportunidades. Concluímos que a implantação da EJA nas escolas gerou um clima de insegurança, por ser uma proposta diferenciada e por não ter vindo acompanhada por uma capacitação dos professores que nela iriam atuar. Com vistas à melhoria do processo educativo tornam-se necessários um estudo aprofundado e reflexivo sobre a legislação e as propostas atuais da EJA, uma formação continuada de qualidade para os professores, troca de experiências entre as escolas e os profissionais que nelas atuam e, ainda, criação de parcerias com instituições formadoras. Somente através da ação conjunta e consciente e do compromisso de cada um dos professores com a EJA, será possível oferecer uma escolarização que atenda aos interesses dos educandos, ajudando-os não só para a aquisição da certificação, mas abrindo-lhes caminhos para o pleno exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas, Gestão Escolar.

ABSTRACT

Specialization's Monograph
Specialization's Degree Program in Educational Administration
Federal University of Santa Maria

CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN EDUCATION FOR YOUTHS AND ADULTS

AUTHOR: PATRÍCIA BRONDANI PIVETTA

CHAIR: GETULIO SILVA LEMOS, Ph.D

Time and place of defense: Santa Maria, August 17th, 2005

The popular education, since it has not been a priority in the educational public politics in Brazil, has generated, along its history, too many excluded people from the formal teaching system. Nowadays, there are some initiatives in favor of popular education through the enlargement of the right to the public and free school for those who had been marginalized from the access and/or continuity of his/her education. Considering the recent implantation of EJA in schools, this work aims at verifying how the educational managers in Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, in the municipal district of São João do Polêsine/RS, are facing the public politics which have implanted EJA as a modality of teaching in high school. To do so, a research of was accomplished with sociological approach, type study of case. As a tool, an interview was applied to the educational managers who direct EJA, in a total of 15 teachers, besides collecting information in other opportunities. It was concluded that the implantation of such a system in schools has generated insecurity, considering its differentiated proposal and for not having been accompanied by a training of the teachers who would act in it. Aiming at improving the educational process, it has become necessary a deep and reflexive study about the legislation and the current proposals of EJA, a continuous quality formation for the teachers, change of experiences among schools and among professionals who act in them and, furthermore, the creation of partnerships with other institutions. Only through the united and conscious action and through the commitment of each one of the teachers with EJA, it will be possible to offer an education that will satisfies the students' interests, helping them not only for the acquisition of the certificate, but also opening their perspectives in direction to the full exercise of citizenship.

Key-words: Education for Youths and Adults, Public Politics, School Administration.

LISTA DE SIGLAS

CEB- Câmara de Educação Básica

CEED- Conselho Estadual de Educação

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituição de Ensino Superior

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

SENAC- Serviço Nacional do Comércio

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 HISTÓRIA COMPACTA DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	14
2 INICIATIVAS EM FAVOR DA EJA.....	25
2.1 Bases legais vigentes	27
3 RELATOS E REFLEXÕES SOBRE UMA REALIDADE NA EJA.....	35
3.1 Caracterização da realidade da EJA na Escola Estadual de Educação Básica João XXIII.....	35
3.2 Caracterização da pesquisa.....	38
3.3 Apresentação e discussão das informações.....	39
4 DESAFIOS ATUAIS DA EJA.....	55
CONCLUSÃO.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
ANEXOS.....	65

INTRODUÇÃO

A história do Brasil apresenta uma característica marcante: o dualismo nas estruturas sociais. A preocupação dos poderes públicos por uma minoria da população, pertencente a uma classe econômica favorecida, teve como consequência o descaso com as parcelas mais pobres da população.

Quanto ao campo educacional, a falta de iniciativas em favor da educação popular fez com que crescesse, ao longo dos cinco séculos posteriores à colonização portuguesa, um elevado índice de pessoas excluídas do processo de escolarização.

As iniciativas favoráveis à educação popular só eram tomadas quando pertinentes aos interesses vigentes da sociedade da época, pois, segundo Paiva:

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política de educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico [...] a justificação elaborada para a criação de movimentos educativos ou para a ampliação e/ou transformação dos sistemas existentes varia com as condições políticas, sociais e econômicas (1973, p.19).

Como exemplo de iniciativas citamos o interesse em proporcionar escolarização para minimizar os elevados índices de analfabetismo, a fim de que o país fosse bem visto pelos países ricos e/ou para atender a acordos internacionais;

as guerras que fizeram eclodir um surto de nacionalismo em que eram reivindicadas iniciativas de ordem social; o processo de industrialização que passava a exigir mão-de-obra qualificada; o direito ao voto somente para pessoas alfabetizadas, entre outros, que contribuíram para a tomada de ações em favor da classe popular, uma vez que a elite dispunha de amparo e incentivo dos dirigentes da sociedade.

Mas, as campanhas ou programas criados para atender tais interesses não primavam pela qualidade, ou seja, quando era disponibilizada uma escolarização para atingir aos objetivos imediatos da sociedade não pensavam nas pessoas que participariam do processo de ensino. Assim, parcela da população não teve uma escolarização de qualidade e comprometida com o aluno e com seu prosseguimento dos estudos, ou também, não teve oportunidade desse acesso. Haddad coloca que:

Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precárias, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo por não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolarização já como adolescentes ou adultos para sobreviver em uma sociedade, onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (1994, p.88).

A EJA, portanto, é tanto consequência de um sistema público regular de ensino precário, quanto das precárias condições de vida de muitos brasileiros que não puderam ingressar e/ou concluir seus estudos quando crianças. Para estas pessoas a falta de uma escolarização representou uma vida cheia de dificuldades, seja pela falta de domínio dos códigos de leitura e de escrita, seja pela falta de escolaridade que os impediram a exercer a profissão desejada, etc.

O século XXI está sendo chamado de “o século do conhecimento”, uma vez que os “... saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho” (PARECER N.º 11 CNE/CEB, 2000, p.7). Neste contexto, o novo papel da escola passa a ser “... o de processar o saber de acordo com seu significado, de modo que, a partir de uma sociedade da informação, se passa a construir uma sociedade do conhecimento” (PARECER CEED/RS, N.º 323, 1999, p.32).

Neste sentido, torna-se fundamental a inserção das pessoas não escolarizadas no processo de escolarização a fim de poderem ingressar e/ou

permanecer no mercado de trabalho e participar efetivamente das práticas sociais.

Diante dessa realidade, é imprescindível ofertar uma educação que proporcione autonomia, conscientização e participação destas pessoas no processo de escolarização. Para tanto, partimos do conceito de educação de Vieira Pinto (2000, p.35), caracterizado por uma visão crítica, onde propõe que: "... a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade, entre dois educadores. Daí que a educação seja forma particular de responsabilidade da ação entre os homens" e de Freire quando nos diz que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (1994, p.28).

Partindo desses conceitos, observamos que a atuação dos educadores, entendidos como gestores educacionais, é de fundamental importância. São estes os responsáveis por trabalhar diretamente com os educandos da EJA. A eles cabe proporcionar meios para que os educandos sejam de fato os sujeitos de sua escolarização.

A EJA, ao fazer parte das políticas públicas, passa a assegurar o direito à educação para todos e a reivindicar uma maior responsabilização dos setores públicos para a oferta de uma educação básica de qualidade, que proporcione tanto o ingresso quanto a permanência e a conclusão da escolarização de milhares de brasileiros.

Mas, mesmo com tais intenções, a EJA vem apresentando algumas dificuldades quanto a sua estruturação e o seu funcionamento nos estabelecimentos de ensino, por ser uma novidade no setor educacional e, principalmente, por não ter vindo acompanhada de uma capacitação dos profissionais que nela irão atuar.

Diante dessa realidade, a pergunta básica para a investigação é: quais são as características da realidade da EJA na Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, no município de São João do Polêsine/RS, quanto a sua implantação face às políticas públicas?

O objetivo geral da pesquisa é: verificar como os gestores educacionais da Escola Estadual de Educação Básica João XXIII estão vivenciando as políticas públicas que implantaram a EJA como modalidade de ensino da educação básica.

Para um melhor entendimento do que procuramos investigar, foram apresentados os seguintes objetivos específicos para pesquisa:

- conhecer e analisar a história da escolarização de jovens e adultos no Brasil;
- identificar e refletir sobre as políticas públicas que efetivaram a modalidade de ensino EJA;
- levantar dados e realizar análise das informações coletadas junto a uma escola de EJA.

A investigação apresenta uma abordagem sociológica, do tipo estudo de caso. Como instrumentos de pesquisa foi realizada uma entrevista aos professores que atuam na EJA dessa escola, num total de 15 e, ainda, contamos com informações obtidas mediante diálogos com os professores em outras oportunidades, das experiências de convívio da pesquisadora na escola e da construção teórica realizada.

Com as informações coletadas no decorrer da pesquisa obtivemos importantes informações quanto a EJA, uma vez que ela se apresenta como uma temática de grande relevância para a educação na contemporaneidade.

Para um melhor entendimento, o trabalho monográfico foi estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo foi escrito um breve resgate histórico sobre a escolarização de jovens e adultos no Brasil, com intuito de entender como a educação foi pensada, estruturada e efetivada em diferentes épocas, desde o Brasil colônia até o final do regime militar. Procuramos oferecer dados históricos para lembrar acontecimentos, evidenciar temáticas, problemas e intenções que se fizeram presentes na efetivação de leis, projetos, programas relacionados à educação de jovens e adultos.

No segundo capítulo estão apresentadas as iniciativas em favor da EJA após o início do período de redemocratização do Brasil (década de 80), onde foram enfatizadas e analisadas as bases legais vigentes que efetivaram a modalidade de ensino EJA e demais propostas na área.

No terceiro capítulo constam relatos e reflexões sobre a realidade da EJA na Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, no município de São João do Polêsine/RS. Neste capítulo, também, apresentamos a realidade da escola, sua proposta para a EJA e a caracterização da pesquisa.

No quarto capítulo estão apresentados os desafios atuais da EJA, com intuito de provocar diálogos e reflexões sobre os pontos elencados.

Na conclusão, há algumas sugestões de encaminhamentos como alternativas para o oferecimento de uma educação de qualidade.

1 HISTÓRIA COMPACTA DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, a educação destinada a adolescentes e adultos iniciou-se com a chegada dos portugueses, no chamado período colonial.

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português seria como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos (PAIVA, 1973, p.165).

Os jesuítas exerciam ação educativa missionária em grande parte com os adultos indígenas, através da difusão do evangelho, da transmissão de normas de comportamento, do ensino de ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, raramente abrangendo a leitura e a escrita.

Evidenciamos que o principal objetivo da educação, neste período, era a domesticação e a formação de mão-de-obra indígena para atender aos princípios da colônia de exploração. Objetivo este que, mais tarde, passou a ser aplicado aos negros com a introdução do regime escravagista.

Paiva (1973, p.57) comenta que "... a expulsão dos jesuítas, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da Colônia, afetou menos a educação popular que a educação das elites". Isto porque a educação formal destinada às famílias ricas era muito valorizada, em detrimento da educação informal destinada às crianças filhas de índios, negros e colonos subalternos.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil modificou o panorama

educacional brasileiro. Foi necessária a organização de um sistema de ensino para atender a nobreza, preparando-a para ocupações técnico-burocráticas. Paiva enfatiza que para esta parcela da população...

... foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além de Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso (1973, p.60).

Percebemos que houve uma grande mobilização de caráter educacional em favor da aristocracia portuguesa e desleixo com a educação popular. No primeiro caso a educação serviria para a perpetuação do domínio da classe privilegiada que servia para (co)mandar, e, no segundo caso, a perpetuação de subalternos, que serviam para obedecer.

No Período do Império, um dos aspectos importantes a ser ressaltado foi a promulgação da primeira Constituição Brasileira, em 1824, que garantiu “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos. Porém, essa lei não passou de intenção legal, uma vez que somente eram considerados cidadãos os livres e os libertos, que eram os dignos de receber tal formação. As classes menos favorecidas economicamente (constituídas pelos índios e grandes parte das mulheres) eram excluídas da garantia da educação efetivada pela Constituição.

O Ato Adicional de 1834 determinou a descentralização, ou seja, cada província encarregava-se de seu sistema de ensino sem dele ter que prestar contas ou informar a qualquer órgão central. Além disso, delegou às Províncias (que tinham poucos recursos) a responsabilidade pela educação popular, que abrangia a maioria da população mais carente e, ao governo imperial (com mais recursos) o direito pela educação da elite.

Diante do descaso da Lei pela educação popular, não é espantoso que ao “... final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.109).

Na chamada Primeira República, a Constituição de 1891 consagrou para responsabilidade pública o ensino básico que fora descentralizado do governo

central para as províncias e municípios. À União foi delegada a função de “animador” dessas atividades, assumindo maior responsabilidade no ensino secundário e superior. A Constituição Republicana dava continuidade à descentralização da educação escolar promovida pelo Ato Adicional de 1834.

Haddad e Di Pierro (2000, p.109) colocam que “A nova Constituição Republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada”.

Percebemos que até esse momento a preocupação com a educação de jovens e adultos não se apresentava como fonte de um pensamento pedagógico ou com políticas educacionais específicas. Antes da Primeira Guerra observamos muitos apelos em favor do ensino popular, porém não se concretizaram significativamente, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo.

Paiva (1973, p.94) coloca que “O desencantamento da Primeira Guerra Mundial provocou, no Brasil, a eclosão de um surto de nacionalismo cujos efeitos se fizeram sentir no recrudescimento dos debates e das reivindicações educacionais”.

O nacionalismo dos anos 10 fez voltar os ideais republicanos e democráticos que buscavam a universalização do ensino elementar e a ampliação das oportunidades educacionais para o povo. Esse “entusiasmo pela educação” ganhou uma dimensão humanitarista defendida pelos educadores.

Observamos que nos “... anos 20 muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenham na luta contra o analfabetismo considerado um ‘mal nacional’ e ‘uma chaga social’ ” (PARECER CNE/CEB n.º 11, 2000, p.14).

Ainda, Paiva coloca que na década de 20:

... à passagem do “entusiasmo pela educação”, função de objetivos políticos, para o “otimismo pedagógico”, que ressaltava a eficaz preparação do homem para as tarefas sociais, e esta passagem parece ter sido um dos fatores que maior influência exerceu no pensamento pedagógico brasileiro e na formação dos futuros profissionais da educação. Aos entusiastas ingênuos sucederam os otimistas, detentores das técnicas pedagógicas. Mas, a tecnificação do terreno educacional correspondeu a um empobrecimento do seu enfoque; o afastamento dos políticos e diletantes do campo educacional- que por seu “entusiasmo” chamavam a atenção para o aspecto político das decisões em matéria de instrução popular-, correspondeu uma visão deformada da realidade educacional e os seus objetivos (1973, p.107).

Observamos que o “entusiasmo pela educação”, que caracterizou o período entre 1915 e o início dos anos 20, influenciou o clima revolucionário de 1930 no que diz respeito ao campo educacional.

Haddad e Di Pierro evidenciam que:

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevalecera até aquele momento, reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora era a Nação como um todo que estava sendo reafirmada (2000, p.110).

Assim, no chamado Período de Vargas, a Constituição de 1934 além de mudanças do papel do Estado central, propõe um Plano Nacional de Educação de incumbência do governo federal. Este Plano deveria incluir em suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória; ensino que deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a Constituição de 1934 reconheceu, em caráter nacional, a educação como direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

As reivindicações em favor de um ensino elementar para adultos aparecem muito cedo no Brasil. Apesar disso, as idéias, as leis e as iniciativas que se consolidam nos meados da década de 1940 configuram uma situação inteiramente nova. Até então, registravam-se alguns esforços locais, fragmentários e descontínuos. Mantidos em funcionamento, sobretudo pelas administrações dos Estados e Municípios e por iniciativa de particulares, os cursos de ensino elementar para adultos mal atendiam à escassa procura já constituída nas áreas urbanas (BEISIEGEL, 1974, p.177).

Em meados da década de 1940 acontecem as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional em torno da educação de adultos. Busca-se uma diferenciação das práticas da fase anterior que se caracterizavam por uma legislação que era fragmentária, pelo descompromisso das administrações regionais para com a extensão dos serviços às populações adultas e pelo pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares.

Postula-se, então:

... uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não

dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola. A administração pública se obriga a providenciar a criação das vagas indispensáveis ao atendimento de todos. Nesta nova fase, esta educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos também se apresentaria no Brasil, sobretudo como uma tarefa do Estado (BEISIEGEL, 1974, p.67).

Observamos, também, marcos significativos quanto a inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos entre os objetivos da atuação do estado no Brasil: em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; na Constituição de 1934, a fixação da idéia de um Plano Nacional de Educação; em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde; em 1940, os resultados do Recenseamento Geral do Brasil; em 1942, a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário e sua regulamentação em 1945; em 1947, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde; e, nesse mesmo ano, a aprovação de um Plano Nacional de Educação Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos.

Essas são expressões e elementos constitutivos de um processo mais amplo de transformação do Estado. Percebemos que, nos últimos anos do estado novo, a grande parcela da população adulta analfabeta começa realmente a aparecer entre as preocupações de políticos e administradores enquanto um problema nacional.

Um grande aliado que veio a somar em favor dessa preocupação foi a criação da UNESCO, em novembro de 1945, que vinha estimulando a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. A UNESCO tinha como missão denunciar ao mundo as desigualdades entre os países, além de alertar para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a de adultos, no processo de desenvolvimento das nações que foram categorizadas como “atrasadas”. Aliás, esse também foi outro motivo que levou os governantes a se preocuparem com a oferta da educação para esta parcela da população: a imagem dos países que tinham elevados índices de analfabetismo diante dos países desenvolvidos, ou seja, as campanhas em favor da educação de adultos eram efetivadas com o intuito de aumentar o prestígio do país no plano internacional, uma vez que o Brasil queria estar categorizado como país culto.

Observamos que a partir de 1940 o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos.

A política nacional passa a ganhar corpo através de verbas vinculadas e a atuação estratégica em todo o território nacional. Deste modo, os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizam-se agora em políticas públicas.

O Estado passa a estender a oportunidade de educação a uma grande parcela da população com o intuito de acomodar as tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais e de qualificar a força de trabalho.

As muitas campanhas desenvolvidas entre as décadas de 1940 e 1950 reduziram o índice de analfabetismo de pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960 (HADDAD e DI PIERRO, 2000). A educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.

O período 1958/1964 pode ser caracterizado pelas novas idéias em relação à educação de adultos.

Haddad e Di Pierro (2000) enfocam que no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958, já sentia-se a preocupação em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, uma vez que anteriormente estavam sendo reproduzidas ações características da educação de crianças, porque os adultos não escolarizados eram vistos como seres imaturos e ignorantes. No congresso repercutiu uma nova forma do pensar pedagógico para adultos.

Neste período destacamos a atuação de Paulo Freire que, através de sua participação no Seminário Regional Preparatório ao Congresso, realizado em Recife, trouxe valiosas contribuições para a educação de adultos. Para Freire o processo de escolarização de jovens e adultos deve partir da realidade dos educandos, mediada pelos educadores e através de uma relação dialógica (horizontal) para haver, de fato, uma reflexão crítica sobre a sociedade com vistas a transformá-la.

Segundo Paiva:

O Congresso é, pois, um acontecimento que nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do "otimismo pedagógico" e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das idéias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas idéias e novos métodos educativos para adultos. Nele é possível constatar que o "realismo em educação", ou seja, a consideração dos aspectos internos do processo

educativo ao lado de sua vinculação com a vida da sociedade, tende então a impor-se sobre as demais posições. As preocupações quantitativas não se acompanham mais do preconceito contra o analfabeto e, ao lado delas, persiste a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos (1973, p. 210-211).

Com as contradições do modelo desenvolvimentista, baseado no capital internacional, buscaram, através dos diversos trabalhos educativos com adultos, apoio político junto aos grupos populares. Quanto a isso, a educação de adultos tornou-se um poderoso instrumento de ação política, motivo pelo qual consideramos ter ido além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

A nossa primeira LDBEN, Lei n.º 4.024/61, reconheceu a educação como direito de todos e que o ensino primário deveria ser obrigatório a partir dos sete anos de idade.

Soares (1996) coloca que em 1963 o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947 e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização.

Com o golpe militar, a partir de abril de 1964 poucas foram as ações de educação de jovens e adultos que sobreviveram. Um grande número de movimentos de educação e cultura popular desapareceu e foi efetivada a repressão e censura contra os programas e seus promotores. Essa iniciativa tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. Sendo assim, o papel do estado era de coerção das relações sociais. Porém, o setor da educação de jovens e adultos não poderia ser abandonado pelo Estado uma vez que ele era um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade.

A Constituição de 1967 manteve a educação como direito de todos e, pela primeira vez, estendeu a obrigatoriedade da escola até os 14 anos.

O Brasil estava com dificuldades em conciliar os baixos índices de alfabetização com a proposta dos militares, que era de construir um grande país. Como uma das respostas aquele período de intensa mobilização social, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, pela Lei 5.379/67, como Fundação MOBRAF. O programa parecia ter uma boa proposta inicial, que era mais voltada aos aspectos pedagógicos, mas que se distanciou destes devido aos

objetivos do regime militar.

Segundo Paiva (1973) a criação do MOBRAL, como organismo nacional de coordenação, correspondia a Carta de 1958, em que era previsto o domínio do princípio de financiamento público de entidades privadas para o desenvolvimento das atividades educativas.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.114) o MOBRAL “Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”.

Complementando, Beisiegel (1974, p.174) coloca que através do MOBRAL “... Busca-se instituir um movimento permanente de alfabetização e ‘semiprofissionalização’ de adolescentes e adultos, durável enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no país”.

À direção central do MOBRAL cabia as atribuições normativas, fiscais e de avaliação, além do auxílio financeiro e da distribuição do material didático.

À administração estadual cabia coordenar, controlar a execução e avaliar os resultados dos convênios formados, bem como, prestar o assessoramento técnico necessário à execução dos convênios, promover a formação e o treinamento do pessoal especializado para a execução dos programas de alfabetização.

À comissão municipal, através do esforço comunitário, cabia colocar em prática o programa de operações e material didático bem definidos, providenciar salas de aula, professores e monitores.

Quanto ao método, Beisiegel postula que:

... O MOBRAL não impunha ‘método específico de alfabetização’: muitos tinham apresentado bons rendimentos, tanto os convencionais quanto aqueles que alfabetizavam mediante o emprego do rádio, da televisão e de outros recursos audiovisuais, e todos eram aceitáveis, desde que se mostrassem compatíveis com padrões de custo usualmente admitidos (1974, p. 174).

O planejamento e a produção de material didático do MOBRAL foram entregues a empresas privadas a fim de produzirem um material de caráter nacional, as quais não levaram em conta a riqueza das culturas e a diversidade existente no Brasil.

Em 1970, no auge do controle autoritário pelo Estado, o MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente Médici.

Na LDBEN n.º 5.692/71 foi consolidada juridicamente uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar. Foi nesta que o Ensino Supletivo obteve regulamentação.

Com o objetivo de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções:

- Suplência: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, através de cursos e exames;
- Suprimento: proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte;
- Aprendizagem: correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC.
- Qualificação: encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.116-117).

Se, inicialmente a intenção dos militares foi de reprimir os movimentos de cultura popular nascidos antes de 1964 com o receio que pudessem desestabilizar o regime, posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

Em 1985, no final do regime autoritário, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR. A Fundação não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não-governamentais e de empresas. Foi extinta em 1990, quando já começa a vigorar uma nova concepção de EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

Após a breve contextualização histórica em que buscamos levantar informações quanto as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, até o período que antecede a redemocratização da sociedade brasileira, ou seja, até 1985, tecemos algumas reflexões.

O dualismo foi característica marcante na história de nosso país; ele se fez presente tanto no campo educacional como nos campos social, econômico e político.

Ressaltamos que, ao longo dos mais de cinco séculos de nossa história, posteriores à chegada dos portugueses às terras brasileiras, a educação sempre serviu a ideologias hegemônicas de poder, caracterizada pela desigualdade e exclusão social. Por trás de todo e qualquer incentivo ao campo educacional houve o interesse de uma minoria que utilizava-se da educação como alternativa de conter/dominar as classes populares. A educação, através de políticas públicas, foi o instrumento utilizado para a difusão ideológica da classe dominante.

É claro que, em diferentes momentos históricos, algumas iniciativas/leis pareciam querer favorecer a classe popular, mas isso não passava de intenção legal, pois existe uma grande diferença entre o ideal e o real. Se no papel a lei parecia atender a classe popular, na hora de efetivá-la surgiam os obstáculos, entre os quais destacamos o financiamento.

Um dos fatores que se fez presente como justificativa em favor de campanhas ou de melhorias no sistema de ensino tem a ver com a posição do país no plano internacional, ou seja, os elevados índices de analfabetismo eram considerados ruins para um país que gostaria de ser visto entre os “países cultos”.

Paiva (1973, p.20) coloca que, nas últimas décadas, “a preocupação em atender os compromissos assumidos em encontros internacionais relativos ao ensino também influíram no sentido da ampliação das oportunidades educacionais”, dentre outros fatores como guerras mundiais, o processo de industrialização, etc.

Porém, as campanhas, os programas e as iniciativas tomadas para melhorar a educação de jovens e adultos primavam pelo aspecto quantitativo, deixando de lado o qualitativo.

Mas, mesmo com tais ideologias/interesses, sempre houve parcelas da população que não tiveram acesso e/ou não conseguiram permanecer na escola, originando um elevado índice de pessoas não escolarizadas.

A discriminação esteve presente na história educacional brasileira. Mesmo que os governantes não a assumissem, é notória a discriminação entre os indivíduos. Isso pode ser comprovado quando era determinado o tipo de educação a ser disponibilizada, uma vez que esta dependia intimamente da condição socioeconômica da pessoa que a receberia. O ato de discriminação impede a

igualdade dos indivíduos entre si.

Cury coloca que, para reverter esse quadro, é preciso:

A superação da discriminação que ainda atinge grandes faixas de nossa população no que se refere ao direito de estar presente na escola pública de qualidade é uma possibilidade. Quando o Brasil oferecer a toda a sua população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, nosso país, ao invés de mostrar apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderá efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (2000, p.81).

É seguindo nesta perspectiva que acreditamos na EJA como instrumento de luta para superar a evidente discriminação na história educacional brasileira e como meio para que as pessoas que foram excluídas dos estabelecimentos de ensino tenham o acesso a uma escolarização de qualidade e comprometida com o bem estar dos educandos e da sociedade em geral.

2 INICIATIVAS EM FAVOR DA EJA

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos (PARECER CNE/CEB N.º 11, 2000, p.9).

Por muito tempo a EJA ficou relegada a um segundo plano, sem ser prioridade nas políticas públicas. Atualmente, vem ao poucos, ocupando um maior espaço no cenário educacional.

Percebemos, nos últimos anos, o surgimento de inúmeros eventos nacionais e internacionais sobre a EJA: são congressos, encontros, seminários, fóruns que, por si só, não garantem a inclusão dos jovens e adultos nos sistemas educacionais, mas é através deles que "... se formam as articulações capazes de exercer pressão junto aos sistemas, para que estes assumam efetivamente uma política de inclusão dessa parcela da população ainda à margem do direito à educação" (SOARES, 1999, p.1).

O direito à educação para todos sempre esteve presente em importantes atos internacionais. Como exemplo citamos os acordos, convênios, convenções e declarações que são assinados pelos países que fazem parte. Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11 "... o Brasil é signatário de vários documentos internacionais que pretendem ampliar a vocação de determinados direitos para um âmbito planetário" (2000, p.26).

Dentre os eventos mais importantes sobre a EJA, de abrangência internacional, destacamos a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, onde se fizeram presentes mais de 150 países. Da Conferência, originou-

se a Declaração de Hamburgo, que mostra a grande preocupação dos profissionais sobre a educação de adultos.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à culturas de paz baseada na justiça (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997 apud PARECER CNE/CEB N.º 11, 2000, p.11).

A EJA vem se construindo a partir da ação social, ou seja, mediante o empenho de pessoas que lutam pela democratização do acesso à escolarização, pela oferta de condições para que haja a permanência na escola, pela garantia de qualidade do ensino e pela efetivação de políticas públicas que contemplem essa parcela da população.

Sabemos que a EJA é fruto de um trajeto de exclusão e de desigualdade social que imperou na história de nosso país. As pessoas que compõem a EJA são aquelas que não tiveram acesso à escola na idade própria (por falta de oportunidades e/ou por ter que trabalhar desde cedo para contribuir com o sustento da casa); os que tiveram o acesso ao estudo, mas não as condições para nele permanecer (reprovados, evadidos), etc.

A educação nunca foi neutra face às determinações sociais, ela sempre exerceu uma função política. Barreto, quanto a isso, coloca:

Paulo Freire nos ensina que não existe educação politicamente neutra. Quando transformadora, servirá aos que precisam de transformações para livrarem-se da opressão gerada por regras sociais injustas. Quando adaptadora, servirá aos que beneficiados por estas mesmas regras, rejeitam tais transformações (2000, p.2).

Diante disso, cabe aos profissionais da educação buscar uma política de transformação das desigualdades sociais e educativas. Para tanto, devem se valer das oportunidades que as Leis hoje oferecem e desenvolver um trabalho consciente e reflexivo, a fim de lutar pela emancipação e cidadania das pessoas que

tiveram negado o seu direito à escolarização.

2.1 Bases legais vigentes

No Brasil, anos 80, com o processo de redemocratização da sociedade, foi significativa a presença de segmentos sociais que “abraçaram” a causa e lutaram no sentido de recuperar e ampliar o direito à educação, extensivo aos adultos. Diante disso, a Constituição passa a estabelecer uma nova concepção de EJA.

A Constituição Federal de 1988 representou avanços sociais significativos. Destacamos entre esses, a redação do Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

No artigo está definida a garantia de uma educação a todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização, independentemente da faixa etária. Isso representou uma grande conquista uma vez que a Carta anterior estabelecia como dever do Estado o atendimento da população dos 7 aos 14 anos de idade, excluindo do direito fundamental à educação a população jovem e adulta.

A atual LDBEN n.º 9.394/96 confirma esta conquista ao vigorar uma nomenclatura até então não registrada oficialmente na legislação brasileira: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao ser institucionalizada, passou a contemplar uma parcela da população que até então era atendida através de eventuais ações como programas e campanhas de alfabetização que eram oferecidos e programados por tempos pré-estabelecidos e sem garantia de prosseguimento.

A desobrigação da União para com a EJA transferiu para estados e municípios a responsabilidade da oferta do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos com escolaridade incompleta.

A garantia e o dever do Estado para com a EJA, pode ser observada no Art. 4º da referida LDBEN:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I- Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Ressaltamos que, no artigo anteriormente citado, a garantia ao ensino fundamental é para todos, e não só para as crianças.

A LDB 9.394/96, no seu Art. 4º, inciso VII, dispõe sobre a importância de ofertar uma educação para jovens e adultos adequada as suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições de acesso e permanência na escola, para os trabalhadores ou não.

O Art. 5º, da mesma LDBEN, afirma que:

O acesso ao Ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente construída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Percebemos que o ensino fundamental passou a ser direito público subjetivo, ou seja, o titular desse direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não teve acesso à escolaridade obrigatória.

Outro aspecto relevante na atual LDBEN/96 é quando no seu Título V- Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II- Da Educação Básica, apresenta a Seção V- Da Educação de Jovens e Adultos. Nesta, dois artigos a compõem, dentre os quais citamos o art. 37: “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”.

Observamos que a EJA passou a ser uma modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média; além disso, foi reafirmado o direito à educação a todos, inclusive aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. “O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser” (PARECER CNE/CEB N.º11, 2000, p.24), sendo assim, a EJA tem um perfil próprio, que deve ser considerado e respeitado.

Verificamos que o Art. 208 da CF, os Art. 4º, 5º e 37 da LDBEN/96 são

indicadores de inclusão do direito à educação daqueles que se encontravam desatendidos pelo Estado. Os mesmos registram claramente uma denominação legal para a população que não teve o acesso e/ou que não conseguiu se manter na escola.

A implantação da EJA como modalidade de ensino gerou muitas dúvidas aos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino, associações, organizações, entidades que solicitaram esclarecimentos junto ao CNE. Diante deste fato, foi elaborado o Parecer CEB/CNE n.º 11, aprovado em maio de 2000, que teve como relator o Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, e se ocupa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

... este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente (PARECER CEB/CNE N.º 11, 2000, p.3).

Apesar de muitas iniciativas em favor da escolarização, o Brasil ainda continua exibindo um grande número de analfabetos. O IBGE aponta, no ano de 1996, que 15.560.260 de pessoas com 15 anos de idade ou mais eram analfabetos, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional (PARECER CNE/CEB N.º 11, 2000).

No país há uma dívida que permeia nossa história social e a vida de inúmeras pessoas. Neste sentido, a EJA representa:

... uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (PARECER CNE/CEB N.º 11, 2000, p.5).

A EJA, segundo o relator do Parecer, tem algumas funções:

- Função Reparadora- ... significa não só a entrada no circuito dos direitos

civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano;

- Função Equalizadora- a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada[...]Para tanto são necessárias mais vagas para estes novos alunos e novas alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização;

- Função Qualificadora- ... propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA [...] ela é o próprio sentido da EJA (PARECER CNE/CEB N.º 11, 2000, p.6-10).

Estas funções intencionam dar um novo sentido à educação das pessoas que não tiveram a oportunidade de escolarização, uma vez que antes a visão sobre a educação de adultos era de compensação, de assistencialismo. Através das funções citadas acima busca-se uma melhor capacitação para o mundo do trabalho e garantia às práticas sociais.

Diferentemente do ensino fragmentado que desconsiderava a realidade do aluno, na chamada função de suprimento, a EJA vem com o intuito de reparar o que foi negado, garantindo a igualdade de cidadania através da oportunidade de (re)ingressar no sistema educacional, a partir e se baseando na realidade concreta dos educandos.

O Parecer CEED n.º 323/99 vem insistindo na necessidade de a comunidade escolar se empenhar num processo coletivo, a fim de definir um currículo que venha ao encontro com os anseios e perspectivas dos educandos dentro do contexto social atual.

Pela educação de jovens e adultos estar comprometida com a formação social do educando, baseada na realidade concreta, o currículo da EJA deve contemplar a construção social do conhecimento. Desse modo, a proposta curricular deve ser clara e expressar a postura pedagógica que irá conduzir o processo educativo.

O currículo, segundo o Parecer CEED n.º 323/99, é o projeto cultural que a escola se propõe a efetivar. Para tanto, necessita-se do esforço conjunto de seus professores a fim de que exercitem a reflexão sobre sua prática, analisando-a para compreendê-la e transformá-la.

Quanto a isso, propõe-se o plano de estudos:

O Plano de Estudos é, pois, a organização formal do currículo, conforme definido pela escola, que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades,

atribuindo-lhes tempos, abrangências e intensidade. O Plano de Estudos substitui a antiga “base curricular”, com uma grande e essencial diferença: enquanto a “base curricular” era um “documento” a ser aprovado, com caráter formalista e função burocrática e administrativa, o Plano de Estudos passa a ser uma pauta de trabalho, em torno da qual professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada a educação (PARECER CEED N.º 323, 1999, p.19).

Para o sucesso da EJA devemos considerar a importância da elaboração de um currículo voltado para a população a que se propõe atender, da leitura e compreensão dos caminhos propostos na legislação e a efetivação de metodologias próprias a estes educandos, considerando-se suas características peculiares.

Sabemos que, historicamente, a EJA foi concebida a partir de uma concepção assistencialista, ou seja, nem sempre foi reconhecida como merecedora de um profissional qualificado para seu exercício. A LDBEN/96, quanto a formação dos profissionais da educação, dispõe que a formação deve considerar e atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo as características individuais dos educandos com quem irão trabalhar.

O Parecer CNE/CEB N.º 11, assim se pronuncia em relação a formação docente para a educação de jovens e adultos:

... o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (2000, p. 50).

O Parecer CEED n.º 774 alega que no Brasil ainda não há uma política de formação de professores para atuar na EJA, uma vez que:

... até os dias de hoje, não há exigência de formação específica para o exercício do magistério junto a esta faixa etária, uma vez que os currículos das diferentes modalidades de formação de educadores raramente contemplam abordagens voltadas para a educação de jovens e adultos (1999, p.9).

A realidade concreta e atual dos docentes que atuam na EJA é expressa no parecer anteriormente citado, onde coloca que:

A maioria dos docentes que atuam na área são professores já vinculados às redes de ensino que adicionam à jornada habitual de trabalho uma atividade profissional noturna, de modo a ampliar seus rendimentos. Se, por um lado, tal situação traz benefício a estas propostas por poder contar com professores mais experientes ou com maior escolaridade, por outro, suas reduzidas disponibilidades ou seus “vícios”, conceitos e práticas habituais não consagram à Educação de Jovens e Adultos uma atuação com identidade própria. O que prevalece é a formação que se realiza “a posteriori” ao ingresso do docente no exercício do magistério (formação de educadores em serviço) (1999, p.10).

Observamos que os centros de formação de docentes, responsáveis por tal formação, apresentam poucas iniciativas com relação à formação do educador de jovens e adultos.

Soares e Simões apontam que segundo “... os dados do INEP de 2002, das 519 IES que possuem o curso de Pedagogia e foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: 3 na região sul, 3 na sudeste e 3 na região nordeste” (2004, p.6540-6541).

Algumas iniciativas estão sendo percebidas, como exemplo, citamos o curso de Pedagogia da UFSM, que passou a contemplar disciplinas específicas sobre a EJA somente no início do ano de 2004, após a reformulação do currículo. Diante do dado apresentado, percebemos que os primeiros profissionais graduados e que apresentam em seu histórico registro de disciplinas sobre o assunto e conhecimentos aprofundados e discutidos sobre a temática, serão disponibilizados ao mercado de trabalho somente a partir do final do ano de 2007 (após cursarem os 8 semestres do curso de Pedagogia).

Ressaltamos, ainda, que a EJA não deve ser confundida com o antigo ensino supletivo, afim de que não se desvie o foco da proposta atual. Quanto a isso, o Parecer do CEED n.º 774 dispõe:

A educação de jovens e adultos- nos níveis fundamental e médio-, tendo em vista o espírito da nova Lei, deve superar a idéia de supletividade contida na Lei n.º 5.692/71, reorganizando-se através do desencadeamento de propostas e programas que atendam aos interesses desta parcela da população, resgatando o conhecimento prévio dos educandos, fazendo-os partícipes nos processos de investigação, na resolução de problemas, na

construção do conhecimento, de forma a responder com pertinência e eficácia às necessidades de vida, trabalho e participação social (1999, p.3).

O ensino supletivo, foi criado pela Lei n.º 5.692/71, e se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, ou seja, era realizado um trabalho de suplência. Com a LDBEN/96 desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na LDBEN/71. A confusão ocorre pelo fato de que a atual LDBEN suprime a expressão ensino supletivo, embora mantenha o termo supletivo para os exames. Porém, essa manutenção é apenas nominal.

Segundo Soares:

O ensino supletivo vem imprimindo ao longo dos anos uma conotação pejorativa de aligeiramento, de provisoriedade, de professores despreparados, de precariedade de materiais e de condições de trabalho, de ensino de segunda classe. A educação de jovens e adultos é um conceito mais ampliado, mais próximo da realidade da população que a demanda. Não se trata de mera transmissão de conhecimentos nem de projetos aligeirados com vistas à rápida aquisição do diploma. Educação é processo, é conhecimento, é reflexão, é interação, que requerem “tempos” e “espaços” apropriados para serem vivenciados (1999, p.4).

Faz-se fundamental esta diferenciação a fim de que não ocorram certas ambiguidades no processo de educação de jovens e adultos.

Soares (1999) alerta que, contraditoriamente a todas as conquistas já anunciadas, a Lei n.º 9.424/96, que criou o FUNDEF, veta a contagem das matrículas daqueles que frequentam os cursos supletivos nos sistemas públicos municipais, para efeito de obtenção de recursos financeiros. Nesse sentido, o FUNDEF vem representando um indicador de exclusão de jovens e adultos do direito à educação, uma vez que há a garantia constitucional do direito que, pela Lei, não é dever do estado.

... O FUNDEF se aplica tão só ao ensino fundamental no momento em que muitos trabalhadores e mães de família, afastados dos estudos por longos anos, pressionam por uma entrada ou retorno na educação escolar, seja para melhorar a renda familiar, seja para a busca de mobilidade social. O aluno da EJA, integrante da etapa correspondente ao ensino obrigatório da educação básica, na forma de ensino presencial e com avaliação no

processo, não é computado para o cálculo dos investimentos deste fundo (PARECER CNE/CEB n.º 11, 2000, p.22).

O FUNDEB quer substituir o FUNDEF, o qual só prestava atendimento ao ensino fundamental. O FUNDEB se propõe a abranger toda a educação básica- educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, incluindo, deste modo, a EJA. Mas, será que de fato vai haver um maior financiamento para contemplar a toda educação básica, ou será mantido o atual financiamento dividindo-o para contemplar um maior número de pessoas?

Esperamos que o projeto sobre o FUNDEB, encaminhado no mês de junho para o Congresso Nacional, seja bem avaliado e somente aprovado se de fato contemplar os níveis e modalidades que se propõe, pois não admitimos mais exclusões de parcelas da população brasileira dos seus direitos.

3 RELATOS E REFLEXÕES SOBRE UMA REALIDADE NA EJA

3.1 Caracterização da realidade da EJA na Escola Estadual de Educação Básica João XXIII

Diante da recente implantação da modalidade de ensino EJA nas instituições de ensino, procuramos uma escola que a ofereça a fim de obter informações, através da pesquisa, quanto a estrutura e ao funcionamento de tal modalidade, bem como prováveis dificuldades e/ou facilidades que ela poderia oferecer, através de entrevista aos gestores educacionais.

Deste modo, o local escolhido para a pesquisa foi a Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, no município de São João do Polêsine/RS. A escolha desta foi devido ao fato da instituição de ensino pertencer ao mesmo município em que resido, por ter iniciado e concluído meus estudos nela, por ter efetivado minha prática de ensino e por ter um bom relacionamento com os professores que nela atuam.

A escola mantém atividades nos três turnos, oferece educação infantil (4 a 6 anos), ensino fundamental, ensino médio e a modalidade de ensino EJA nos níveis fundamental e médio. A EJA foi implantada no ano de 2002 e o trabalho é desenvolvido de forma presencial, durante quatro dias da semana e semi-presencial, na quarta-feira, onde os alunos pesquisam e estudam em casa ou nas dependências da escola e os professores aproveitam para estudar e realizar as reuniões pedagógicas. A escola conta com 15 professores que trabalham na EJA.

Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos da escola são:

I- Garantir acesso, permanência e aprendizagem aqueles que não tiveram na idade própria, gratuitamente, assegurando oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características de cada educando, seus interesses, condições de vida e trabalho nos termos da legislação vigente;
II- Oportunizar reflexões em favor do desenvolvimento ecológico auto-sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, de desenvolvimento sócio-econômico e científico, do diálogo, construindo assim uma nova identidade como cidadão e um novo significado da vida;
III- Desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, cultura e na sociedade, estimulando a participação crítica e criativa dos cidadãos, em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas sejam agentes de sua própria história (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p. 5).

O regimento escolar, conforme citação acima, destaca aspectos amplos no intento dos seus objetivos. Na verdade são objetivos educacionais que procuram apontar para o caminho da cidadania; primeiro faz referência à oportunidade de acesso a uma modalidade de ensino adequada, depois indica para princípios amplos de humanização e, no terceiro objetivo, visa caracterizar o caminho para autonomia digna do ser humano.

Quanto a organização curricular da escola:

A Educação básica de Jovens e Adultos é organizada por Etapas em regime anual, salvaguardando que as promoções poderão ser a qualquer tempo. As etapas apresentam-se da seguinte forma:

- Etapas 1 e 2 correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Etapas 3, 4, 5 e 6 correspondendo às séries finais do Ensino Fundamental;
- Etapas 7, 8 e 9 correspondendo ao Ensino Médio (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.7).

Anterior ao trabalho por etapas, a escola trabalhava com as Totalidades de Conhecimento (T1 à T10). Para acatar às determinações da 8ª. CRE, que objetiva manter uma homogeneidade de nomenclaturas entre as escolas, a escola pesquisada passou a organizar a EJA por etapas que, teoricamente, são distribuídas da número 1 a número 9.

Atualmente, a escola não está disponibilizando as etapas 1 e 2 que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em virtude da falta de alunos. Nas outras etapas o número de alunos matriculados assim está:

- etapa 3, que corresponde a 5ª série do Ensino Fundamental, com 7 alunos;

- etapa 4, que corresponde a 6ª série do Ensino Fundamental, com 5 alunos;
- etapa 5, que corresponde a 7ª série do Ensino Fundamental, com 8 alunos;
- etapa 6, que corresponde a 8ª série do Ensino Fundamental, com 12 alunos;
- etapa 7, que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio, com 34 alunos;
- etapa 8, que corresponde ao 2º ano do Ensino Médio, com 39 alunos (em duas turmas);
- etapa 9, que corresponde ao 3º ano do Ensino Médio, com 20 alunos.

O número total de alunos atendidos é de 125 pessoas. Além de alunos do município a escola recebe alunos de municípios vizinhos e, no ensino médio, recebe, em maior número, alunos oriundos do município de Agudo. Os professores relatam que, no início, a grande maioria dos alunos da EJA era de adultos e que, atualmente, na maioria são jovens.

Para o ingresso na EJA o aluno interessado deve ter idade conforme a legislação vigente (15 anos para ingressar no ensino fundamental e 18 anos para ingressar no ensino médio), comprovando através da apresentação da carteira de identidade e demonstrando ou comprovando, através de histórico escolar ou avaliação da escola, conhecimentos que o credencie a situar-se na etapa correspondente ao seu nível de adiantamento.

A carga horária da EJA está organizada da seguinte forma:

Alfabetização: 1.600 horas.

Pós-Alfabetização: 3.200 horas.

Ensino Médio: 2.400 horas.

No Regimento Escolar (2005) é ressaltado que a EJA deve preocupar-se não somente com a qualidade metodológica e técnica para a aprendizagem efetiva, mas também com a formação das pessoas.

Os professores elegeram como suporte metodológico os temas geradores. Para eles, estes favorecem o processo de construção do conhecimento.

O Tema Gerador impulsiona a análise da realidade e os conteúdos passam a ser significativos, instrumentos de compreensão e visão crítica do cotidiano, sendo usados para a busca de soluções de problemas. Também há valorização de todos os saberes pois a interdisciplinaridade é

fundamental para um trabalho onde os educadores e educandos precisam estar abertos aos conhecimentos que surgem neste processo dialógico (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p.10).

Destacamos a iniciativa dos professores partirem da realidade dos educandos, como já postulava Paulo Freire. Eis a importância da escolha de um tema gerador condizente com as características sócio-culturais dos alunos. Isso se faz fundamental para que de fato os educandos se sintam integrantes do processo de aprendizagem e que percebam que seus conhecimentos, construídos no decorrer de suas vidas, tenham, de fato, importância no processo de escolarização. Para tanto, é fundamental a abertura ao diálogo.

Quanto à avaliação dos educandos:

Na EJA, os educandos avançam nas etapas conforme o desempenho que é expresso através do Parecer Descritivo por componente curricular. A avaliação nesta modalidade é emancipatória, processual, contínua, diagnóstica e permanente (REGIMENTO ESCOLAR, 2005, p. 12).

Como está colocado acima, o tipo de avaliação apresentada pela escola é pertinente uma vez que não se detém ao quantitativo, ou seja, “medir” o conhecimento dos alunos através e somente pelas provas. O Parecer Descritivo é muito importante quando o professor conseguir expressar nele os pontos significativos da aprendizagem do educando. É, também, um grande aliado para que o professor reflita sobre sua prática.

No processo de progressão dos alunos nas etapas, os critérios de avaliação se orientam mais pela dimensão humana do que pela sequência da lógica científica dos conhecimentos e, de acordo com a legislação vigente, a escola passa a disponibilizar a certificação conforme as conquistas dos educandos no decorrer da escolarização. Para esta modalidade de ensino, a certificação será parcial ou de conclusão conforme LDBEN 9.394/96.

3.2 Caracterização da pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem sociológica, do tipo estudo de

caso, em que buscamos conhecer a realidade de uma escola estadual e dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Pois, a pesquisadora já foi aluna da referida escola e as informações levantadas tiveram influência das experiências de convívio no ambiente daquela escola.

Como instrumentos de pesquisa foi realizada uma entrevista estruturada aos professores que trabalham na modalidade, num total de 15 professores, contabilizadas a diretora e a vice-diretora da EJA, durante uma reunião pedagógica dos professores (quarta-feira à noite). Ainda, contamos com informações obtidas através de diálogos com os professores em outras oportunidades, e, também, nos utilizamos de importantes informações oriundas da construção teórica.

Observamos que antes de iniciar a entrevista alguns professores mostraram-se apreensivos e não muito confiantes para responder o que lhe seria proposto.

3.3 Apresentação e discussão das informações

Os 15 professores entrevistados atuam no ensino regular durante o dia e na EJA à noite. No ensino regular o tempo de experiência/prática profissional dos professores varia de 5 à 28 anos de atuação; na EJA, de 4 meses à 4 anos de atuação.

Passamos, a seguir, a apresentar as questões propostas aos professores e a discorrer sobre o resultado das entrevistas. Optamos por registrar as respostas dos professores de maneira decrescente, ou seja, da resposta com maior incidência a de menor incidência. Além disso, serão citadas as falas dos professores e seus respectivos nomes no decorrer da apresentação e discussão das informações, afim de enriquecer a investigação.

Salientamos que será apresentado o número de vezes que determinada resposta foi colocada somente como forma de enfatizar alguns aspectos. Porém, na análise está priorizada a relevância da informação e não a quantidade representativa da frequência das respostas.

Questão n.º 1- Por que foste trabalhar na EJA?

Respostas mais evidentes:

- necessidade da escola (12 pessoas);
- aproveitar a oportunidade (3 pessoas).

Com esta questão procuramos entender o motivo que levou os professores a trabalhar na EJA. Verificamos que a maioria das respostas foi por necessidade da escola, como observamos nas falas a seguir:

Fui trabalhar por necessidade da escola (Prof. Irton).

Quando iniciei foi por não ter outra professora com disponibilidade para trabalhar à noite, depois fui me adaptando e gostando do trabalho com jovens e adultos, por isso, optei por continuar o trabalho na EJA (Profª. Márcia).

Também ficou evidente que os professores passaram a trabalhar na EJA com alguns receios, devido à falta de formação e de informações para atuar na modalidade. Isso pode ser evidenciado na resposta a seguir: “Por necessidade da escola, não tive escolha e nem formação para trabalhar nessa modalidade de ensino” (Prof. Vicente).

Verificamos que os professores entrevistados não tiveram, em sua formação inicial, uma formação específica para atuar na EJA. Ainda, houve o relato de uma professora, que participou desde o início do processo de implantação da EJA na escola, que disse: “Como não tínhamos uma formação para trabalhar na EJA prometeram uma capacitação; estou até hoje esperando” (Profª. Lourdes). Isso vem a comprovar o clima de insegurança que muitos professores possuem, em seu trabalho, ao ingressar na modalidade, uma vez que não tiveram tal capacitação nem na formação inicial e nem posteriormente, através de uma formação continuada.

A LDBEN/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com jovens e adultos. Esta pode ser evidenciada no artigo a seguir:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características

de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.
I- a associação entre teorias e práticas, inclusive a capacitação em serviço...

Observamos que pela Lei a formação deve atender as peculiaridades dos educandos, nos níveis e modalidades de ensino, tanto pela associação entre teoria e prática, quanto pela capacitação em serviço.

Haddad e Di Pierro (1994, apud SOARES e SIMÕES, 2004, p. 6540) expõem a real situação da maioria dos professores que atuam na EJA:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Concordamos com Haddad e Di Pierro quanto a questão da despreparação dos profissionais que atuam na EJA. A maioria são professores com experiência com crianças e/ou adolescentes e que passam a atender outra faixa etária. Por ser uma nova experiência gera insegurança por parte dos educadores uma vez que sua postura precisa ser diferenciada a fim de que não ocorram certas ambiguidades no processo de escolarização.

Questão n.º 2- Há alguma diferença entre o ensino regular e a modalidade EJA?
Comente.

Respostas mais evidentes:

Quanto ao ensino regular:

- no ensino regular há uma cobrança em vencer os programas pré-estabelecidos (9 pessoas);
- o objetivo dos alunos é a preparação para o vestibular, concursos em geral e a continuidade dos estudos (6 pessoas).

Quanto a EJA:

- na EJA ficamos livres para adaptar à realidade do aluno e fazer um trabalho diferenciado (7 pessoas);
- o objetivo dos alunos é a conclusão do ensino médio para a obtenção do certificado (5 pessoas);
- os alunos trazem uma vivência e uma experiência de vida enriquecedora (1 pessoa);
- por terem vivências, leituras de mundo, possibilita uma maior participação por parte dos alunos (1 pessoa);
- os alunos que ficaram muito tempo fora da escola apresentam uma defasagem no fator cognitivo(1 pessoa).

Devido a experiência dos professores entrevistados, no ensino regular e na EJA, buscamos identificar as prováveis diferenças que eles evidenciaram no decorrer de sua prática pedagógica.

A questão relacionada ao currículo recebeu destaque nas respostas, como podemos verificar:

Muitas diferenças: começando pelos alunos, maioria adultos e muitos anos fora da escola [...] o conteúdo não é ministrado como no regular, são conteúdos mais comentados para se chegar ao aluno, a sua realidade de vários anos fora da escola. São pessoas com uma bagagem de vida muito boa mas referente a conteúdos... (Profª. Maria Estela).

Há muita diferença. O ensino regular está mais direcionado ao conteúdo, às provas; enquanto que a modalidade EJA é um trabalho mais direcionado à vivência e convivência com o aluno e do aluno. Experiências pessoais de ambas as partes colaboram muito para trabalharmos de modo diferenciado sem deixar de lado a responsabilidade e a cobrança (Profª. Aneluci).

No ensino regular os conteúdos são pré-estabelecidos, e os professores se sentem responsáveis por vencê-los, pois tem que cumprir os objetivos dos alunos, qual seja a continuação dos estudos e a preparação para o vestibular e concursos em geral. Na EJA, pela proposta diferenciada, os professores sentem-se mais livres para adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, até porque o objetivo da EJA não é o mesmo que o ensino regular, ou seja, a preocupação conteudista. Ainda, porque “Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes

nacionais dos conteúdos curriculares” (PARECER CNE/CEB N.º 11, 2000, p.54).

Além disso, salientamos que:

O conteúdo da instrução não deve ser imposto e sim proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como o saber corrente (nos diversos ramos das ciências) pelas possibilidades que oferece de domínio da natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem (VIEIRA PINTO, 2000, p.87).

Complementando, Freire (apud MAYO) defende o processo de educação democrático e que possua uma dimensão de aprendizagem coletiva. Postula, em sua pedagogia, que:

... as vozes dos aprendizes são valorizadas e inseridas em um engajamento crítico em todo o processo de aprendizagem. É uma abordagem pedagógica diretiva que não nega a autoridade do professor, desde que essa autoridade, derivada de sua competência, não degenera em autoritarismo (2004, p.72).

Outro aspecto muito importante citado nas respostas dos professores foi sobre o interesse/objetivo em procurar a EJA. Para os professores ficou nítido que os alunos que procuram a EJA querem concluir rapidamente o ensino médio a fim de obter certificação, não apresentando interesse, em muitos casos, em prosseguir os estudos. Para confirmar o posicionamento de alguns professores, ilustramos com o relato a seguir:

No ensino regular a maioria dos alunos têm como objetivo a preparação para o vestibular e concursos em geral, enquanto que na EJA os objetivos dos alunos são outros. No ensino regular devemos seguir uma programação pré-estabelecida, na EJA devemos levar em conta o ritmo do aluno (Profª. Neide).

Muitos dos alunos que voltam a estudar são premidos pela necessidade de escolarização para continuar e/ou ingressar no mercado de trabalho, pois sabemos que uma das exigências da sociedade atual é a qualificação para o trabalho, ou seja, querem profissionais capacitados a desenvolver o trabalho que demanda, e para tanto necessita-se de escolarização.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (PARECER CNE/CEB Nº 11, 2000, p.9).

Libâneo, quanto a isso, comenta:

... o usufruto ou a falta de educação básica (incluindo novas habilidades cognitivas e competências sociais) passa a ser um determinante da condição de inclusão ou exclusão social, porque o mercado de trabalho não aceita mais a mão-de-obra não qualificada (2001, p.36).

Outra diferença apontada pelos professores diz respeito a rica experiência de vida das pessoas adultas que estudam na EJA. São pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar, mas que possuem uma visão de mundo que em muito colabora nas trocas dialógicas em sala de aula. Apresentam conhecimentos construídos em suas vivências cotidianas mas, em contrapartida, os professores relatam que há uma grande dificuldade para apreenderem os conteúdos escolares, o que por eles foi caracterizado como uma defasagem no fator cognitivo.

Questão n.º 3- Cite e explique algumas dificuldades e algumas facilidades que vivenciaste ao iniciar a trabalhar na modalidade de ensino EJA.

Respostas mais evidentes:

Dificuldades:

- não fomos preparados para atuar na EJA (8 pessoas);
- os diferentes níveis de conhecimentos e interesses; faltam pré-requisitos básicos para a compreensão dos conteúdos (2 pessoas);
- heterogeneidade da turma: pessoas com mais facilidade e menos facilidade de aprender- quem devemos priorizar? (2 pessoas);
- dificuldade em estruturar o currículo e também de escrever os pareceres (1 pessoa);
- trabalhar com tema gerador, com projetos e interdisciplinaridade (1 pessoa);

- cansaço do trabalho diário (1 pessoa).

Facilidades:

- boa comunicação devido a rica bagagem de conhecimentos/experiências de vida dos alunos (7 pessoas);
- devido à maturidade da maioria dos alunos é criado um bom clima em sala de aula (6 pessoas);
- em relação à disciplina (de português) não há problemas como no ensino regular (1 pessoa);
- não foi encontrada facilidade na modalidade (1 pessoa).

Com esta questão buscamos saber das dificuldades e/ou facilidades que os professores vivenciaram (ou ainda vivenciam) quando começaram a atuar na EJA. Todos os professores elencaram alguns itens, tanto de facilidades quanto de dificuldades.

Uma das respostas mais evidentes refere-se a falta de preparação dos professores para atuar na EJA, ou melhor, alegam que além da falta de uma preparação para ingressar na modalidade de ensino faltaram muitas informações sobre a estrutura e o funcionamento da modalidade, tanto na implantação quanto no decorrer das atividades, como percebemos nas falas seguir:

As dificuldades foram em relação ao modo de trabalhar com os alunos, o quê trabalhar, basear-se em quê para relacionar vida x conteúdo x trabalho profissional x EJA e o tempo que alguns alunos não estavam frequentando a escola e o pouco tempo que muitos têm para estudar em casa (Profª. Aneluci).

Como a EJA é uma modalidade para atender a necessidade escolar voltada para a realidade do aluno, temos dificuldade em estruturar o currículo e também de escrever os pareceres, pois trabalhar com as diversidades ainda não é tarefa fácil para quem teve uma formação linear (Profª. Maria de Fátima).

A falta de uma formação inicial para atuar na EJA e a não oferta de formação continuada, fez com que surgissem muitas dúvidas na implantação e na efetivação da EJA, como verificamos nas falas anteriores.

Outro ponto fundamental a ser ressaltado é a questão da heterogeneidade das turmas da EJA. Sem dúvida uma turma composta por pessoas de diferentes idades é muito rica no sentido de visões de mundo e de experiências de vida que poderão ser relatadas, mas o que os professores estão verificando é que muitos alunos do ensino regular, com dificuldades de acompanhar os estudos, estão esperando completar a idade mínima para ingressar na EJA. Estes são os que muitas vezes atrapalham as pessoas que ficaram muito tempo sem frequentar a escola e que buscam aproveitar ao máximo a oportunidade. A já comentada heterogeneidade das turmas pode ser verificada na fala a seguir:

Para mim que trabalho com Matemática a maior dificuldade é a heterogeneidade das turmas, acho que alunos com pouca idade que saem do regular e vão para a EJA querendo "facilidade" acabam atrapalhando aqueles que querem realmente aprender e têm muita dificuldade por estarem afastados da sala de aula por muito tempo (Profª. Giseli).

A fala da professora remete a uma questão muito significativa, qual seja, a quem se deve priorizar? Os alunos oriundos do ensino regular ou os alunos que não tiveram realmente o acesso à escolarização? Se for os primeiros parte-se de conhecimentos já adquiridos no decorrer da escolarização; se, os segundos, parte-se do início, ou seja, dos princípios básicos.

Quanto a este item, cabe ressaltar o que o Parecer CNE/CEB N.º 11 (2000) coloca a importância da consideração cuidadosa pela heterogeneidade do público da EJA, no que diz respeito ao tempo, espaço experiências de trabalho, de vida, bem como as práticas culturais e valores já constituídos.

Não podemos deixar de destacar o grau de decepção de um professor que disse não ter encontrado facilidade alguma ao trabalhar nessa modalidade de ensino.

Questão n.º 4- Tu já leste e refletiste individualmente e/ou em grupo sobre a base legal da EJA? Comente.

Respostas mais evidentes:

- fizemos algumas leituras e reflexões sobre a EJA, no decorrer da organização do

PPP e nas reuniões pedagógicas da EJA, mas temos que melhorar, pois não há uma segurança (9 pessoas);

- a base legal imposta gerou passividade (2 pessoas);

- sem resposta (2 pessoas);

- durante as reuniões e no I e II Encontro Regional de Professores do Ensino Fundamental de EJA (Santa Maria) (1 pessoa);

- não. Pois não possuo interesse de trabalhar nesta modalidade (1 pessoa).

Formulamos esta questão a fim de investigar se os professores buscam uma fundamentação legal, ou seja, se efetivam estudos relacionados ao tema. Ainda, para verificar a concepção de estudo dos professores, uma vez que para muitos professores o estudo das Leis deve ser somente realizado pela coordenação pedagógica da escola.

Observamos que muitos professores já fizeram leituras e reflexões sobre a EJA, seja na organização do PPP ou nas reuniões pedagógicas da EJA, mas ainda há uma insegurança pelas inovações que esta modalidade trouxe.

As escolas que ofertam a modalidade e que trabalham de forma presencial, dispõem de uma noite por semana de aula semi-presencial (quarta-feira), para que os professores estudem, deliberem sobre a tomada de decisões e ações administrativas, financeiras e pedagógicas, bem como, para atender os alunos que por ventura necessitem de maiores explicações.

Além disso, observamos que a imposição de algumas normas pela 8ª. CRE gerou um clima de passividade entre os professores, pois acatavam as determinações uma vez que não têm formação e nem experiência na área, como verifica-se na fala a seguir:

Mais ou menos. Muitas coisas no início foram impostas aos professores e daí você acostumou naquele embalo. Mudanças muitas vezes acarretam em dificuldades, tempo e isso cada vez é mais escasso. A mudança tem que ser no conjunto, senão não funciona (Profª. Jocenira).

Acreditamos que diante do descaso do poder público pela formação e preparação de professores para atuar na EJA, os mesmos devem empenhar-se ao máximo para a efetivação de melhorias no sistema de ensino. Para tanto, devem

estar cientes sobre as leis, pareceres e resoluções, tanto a nível federal como estadual, a fim de compreender e interferir nas decisões que são impostas.

Ainda, verificamos que um dos professores não tem interesse em trabalhar na EJA e que por este motivo não lê sobre este tema.

Questão n.º 5- O que achas da proposta da EJA como modalidade de ensino? Comente.

Respostas mais evidentes:

- interessante, para atender os que não tiveram acesso na idade própria e que, por algum motivo, necessitaram voltar (7 pessoas);
- proposta boa, mas deveria ser melhor executada (3 pessoas);
- forma de regularizar a situação de várias pessoas que de outra forma não completariam seus estudos (2 pessoas);
- péssima. Para a maioria é uma forma de distribuir certificados (2 pessoas);
- boa. Não concordo que seja uma maneira rápida e facilitada para a obtenção de certificado (1 pessoa).

Nesta, intencionamos saber o que cada profissional pensa sobre a modalidade de ensino EJA. Voltamos a obter respostas que remetem aos já citados temas: capacitação profissional e alunos da EJA. A realidade da escola apresenta-se da seguinte forma: no início a maioria dos alunos da EJA era de adultos; hoje, a maioria dos alunos são jovens. Esta é uma das grandes preocupações dos profissionais para com o futuro da EJA: como evitar que os alunos do ensino regular migrem para EJA? Isso se deve pelo fato de alunos da própria escola estarem esperando alcançar a idade para ingressar na EJA, uma vez que na visão deles é o caminho mais rápido/fácil para concluir os estudos.

Observamos que o que está acontecendo na escola pode ser uma das lacunas deixadas pela Lei. Como proceder diante de tal realidade?

Os professores estão conversando com estes alunos com intuito de conscientizá-los e alertá-los sobre a proposta diferenciada que a EJA nos traz.

Através das respostas obtidas, observamos que os professores se

preocupam com os rumos da EJA pelo fato de os alunos do ensino regular estarem emigrando para a EJA.

A proposta pode ser boa, mas deveria ser melhor executada, principalmente preparando o professor que se dispõe a trabalhar nessa modalidade e estabelecer critérios para evitar que alunos do ensino regular caiam de pára-quadras no ensino da modalidade EJA (Prof. Vicente).

É uma proposta muito boa, se não tivesse fugido do público alvo, ou seja, adultos com um longo período fora da escola e que não tiveram oportunidade de estudo no tempo hábil (Profª. Jucemara).

Outra resposta pertinente é quando uma professora relata a preocupação com o aspecto qualitativo da educação, mostrando que seu enfoque principal são as pessoas e não os conteúdos.

Muito boa. Porém não deve ser trabalhada como deseja o governo, simplesmente para diminuir ou acabar com o analfabetismo. Nós, como profissionais, temos o dever de trabalhar com responsabilidade, com muita consciência, pois é preciso mostrar uma educação de qualidade, onde o conhecimento seja transmitido para suas vidas, ou seja, melhorar a qualidade de vida, trabalho... (Profª. Elaine).

Foi constatado, ainda, o posicionamento de uma professora que considera a proposta da EJA péssima, pois acredita ser uma forma de distribuir certificados para os alunos.

Péssima. Para a maioria é uma forma de distribuir certificados. Obs.: como professora eu gosto de dar aulas, é ótimo mas para o aluno essa modalidade nem deveria existir, porque a gente ouve dos próprios alunos que o que interessa para eles é o certificado (de porque o serviço quer que o aluno tenha escolaridade ou para encurtar o tempo do aluno na escola- 3 anos do ensino médio em um ano e meio) (Profª. Tânia).

A frustração da professora citada acima representa um aspecto que está presente em todas as modalidades de ensino. Mesmo nos cursos diurnos muitos alunos declaram (principalmente adolescentes) seu interesse pela certificação sem uma preocupação maior com a aprendizagem. Portanto, esta idéia que manifestam não foi concebida na EJA, mas nela adentrou.

Questão n.º 6- Como percebes a gestão da EJA em sua escola? Comente.

Respostas mais evidentes:

- por ser uma novidade falta preparação maior dos professores para trabalhar na modalidade (4 pessoas);
- a escola ainda está voltada para o trabalho através da exposição de conteúdos; em algumas disciplinas é possível realizar trabalhos voltados para a realidade do aluno (2 pessoas);
- já melhoramos em alguns pontos, mas ainda precisamos rever e discutir melhor o tempo (2 pessoas);
- sem resposta (2 pessoas);
- desde o início faltaram critérios claros (2 pessoas);
- boa, pois temos a liberdade para implantar projetos, etc (1 pessoa);
- o comprometimento com tudo o que se refere a EJA poderia ser mais sério (1 pessoa);
- está indo bem. As reuniões semanais servem para discutirmos e aperfeiçoarmos as dificuldades e as idéias que deram certo ou estão dando certo (1 pessoa).

Procuramos descobrir o posicionamento dos professores quanto ao funcionamento e estruturação da EJA na escola. Mais uma vez foi evidenciada a falta de preparação dos professores para atuar na modalidade e a falta de informações/critérios claros que pudessem contribuir para uma maior compreensão. Por falta desses os professores buscam estruturar a EJA a partir de suas experiências na modalidade, como verificamos na fala a seguir: “A EJA foi basicamente estruturada por nós professores que fomos aos poucos buscando melhorar nosso trabalho” (Profª. Giseli).

A autonomia e a gestão compartilhada proporcionada aos estabelecimentos de ensino pela LDBEN/96 possibilita aos professores uma maior participação na elaboração, na estruturação e na implantação de propostas na escola. É o trabalho em conjunto que poderá contribuir para a busca de uma educação de qualidade, uma vez que a participação de diferentes pessoas e, conseqüentemente, de diferentes pensamentos/concepções enriquece e fortalece o processo educacional. Para tanto, é fundamental o comprometimento de todos os

envolvidos no processo educacional, ou seja, a comunidade escolar, para de fato se efetivar melhorias na escola.

Com a entrevista observamos que há ainda alguns professores que não estão assumindo essa postura, deixando, deste modo, de contribuir mais eficazmente no processo educacional.

Questão n.º 7- Como te sentes ao trabalhar na EJA com pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças e/ou não puderam seguir seus estudos? Comente.

Respostas mais evidentes:

- é muito gratificante trabalhar com pessoas que realmente não tiveram a oportunidade de estudar e que retornam à escola em busca de algo que não tiveram e que realmente necessitam (14 pessoas);
- útil para quem tem o interesse em aprender; inútil para quem não o tem (1 pessoa).

Procuramos descobrir como os professores se sentem ao trabalhar com o público alvo da EJA.

Sinto-me agraciada porque alguns alunos trazem histórias de vida que enriquecem-me como professora e ser humano. É gratificante ajudar e fazer parte de um processo de ensino tão importante quanto a EJA (Profª. Terezinha).

É muito gratificante trabalhar com alunos que retornaram à Escola em busca de algo que não tiveram e que realmente necessitam. Os alunos trazem os saberes que a vida lhes proporcionou mas precisam e acreditam nos saberes da Escola. Os alunos firmam seus conhecimentos, constroem novos conhecimentos sempre valorizando o professor e chegam agradecer a cada coisa que aprendem. Sou apaixonada pelo trabalho na EJA (Profª. Lourdes).

O que mais me cativa na modalidade EJA é principalmente este ponto pelo fato que estes alunos vêm para a escola resgatar aquilo que ficou perdido para trás; não sei se a maneira conforme trabalho preenche aquilo que eles estão em busca, sendo esta a minha preocupação: a falta de preparo de minha parte (Profª. Gladis).

Nas respostas acima, verificamos o quanto os educadores sentem-se felizes em colaborar com o processo de escolarização destas pessoas, pois segundo

eles, a profissão de professor proporciona muita satisfação aos educadores ao ver seus educandos felizes e atingindo suas metas.

Mais uma vez observamos que a realidade da escola está se modificando. Muitos dos alunos deixam de estudar para posteriormente ingressar na EJA e concluir seus estudos em menor tempo. Isso pode ser comprovado na fala a seguir:

Na minha opinião são poucas as pessoas que não estudaram na idade apropriada por falta de oportunidade, na realidade a grande maioria das pessoas abandonaram a escola por falta de interesse, por irresponsabilidade. Ensinar pessoas, que realmente não tiveram oportunidade é muito gratificante (Profª. Neide).

O que há de bom na resposta da professora Neide é que ela classificou os alunos da EJA em dois tipos: os que não tiveram oportunidade de estudo na idade própria, que ela considera como interessados; e, os que abandonaram a escola, que ela considera como desinteressados.

Na verdade, esses alunos que parecem desinteressados voltaram à escola porque consideram os estudos e os conhecimentos como importantes. Eles querem aprender, mas não se adaptam ao que se ensina na escola e nem ao como se ensina. Assim, constatamos uma dissonância entre o desejo do aluno e o que ele encontra. Mas, há a ressalva de que esta professora não foi preparada para se confrontar com problemas dessa natureza.

Em relação aos alunos que abandonaram o ensino diurno, como ponto favorável à proposta da EJA, é a constatação de que vários alunos que a concluíram hoje estão frequentando as universidades.

Questão n.º 8- Como é a participação dos professores no processo de tomada de decisões no que se refere a EJA? Explique.

Respostas mais evidentes:

- bastante democrática (5 pessoas);
- ainda não temos uma homogeneidade na tomada de decisões por falta de conhecimento ou interesse em mudar a prática pedagógica (3 pessoas);

- nem todos participam (2 pessoas);
- 8.^a CRE dita as normas (2 pessoas);
- os professores deveriam ser mais unidos para que o trabalho fosse mais proveitoso. Precisamos ter um maior comprometimento por parte de alguns (1 pessoa);
- obrigação de trabalhar na modalidade e de participar das reuniões (1 pessoa);
- não posso responder (pouco tempo de atuação na modalidade) (1 pessoa).

Nesta, quisemos descobrir se existe ou não uma participação dos professores no processo de tomada de decisões, uma vez que a LDB 9.394/96 possibilita, de certa forma, uma gestão democrática. Diante desta nova concepção de participação/tomada de decisões, todos os professores devem ser responsáveis pela efetivação desta gestão, portanto, são considerados gestores educacionais.

Observamos que a maioria dos professores acreditam que a tomada de decisões quanto a EJA é bastante democrática. Um dado muito interessante, que também apareceu em uma das questões anteriores, diz respeito a quem dita as normas na EJA.

Ainda não temos uma homogeneidade na tomada de decisões, talvez por falta de conhecimento ou interesse em mudar sua prática pedagógica (Prof.^a Maria de Fátima).

A realidade vem da 8.^a CRE, os professores muitas vezes só acatam estas decisões, pois como falei no início ninguém teve formação específica para atuar na EJA e nos encontramos meios perdidos. Mas a participação, a vontade de acertar é notável (Prof.^a Maria Estela).

Observamos que as inovações geram um clima de insegurança por parte dos professores, uma vez que eles têm a intenção de sempre fazer o melhor pela educação. Diante deste clima, o que lhes é aconselhado, de início, passa a ser visto como regra, ou seja, na falta de conhecimentos específicos/capacitação profissional e de estudos aprofundados sobre as propostas da EJA os professores passaram a aceitar o que lhes foi oferecido. Mas, também é evidente que buscam construir, a partir das práticas, uma estruturação para novas atividades a desempenhar.

Fazendo uma síntese sobre as entrevistas, observamos que a maioria dos professores entrevistados foram atuar na EJA por necessidade da escola e, que diante da nova modalidade de ensino, sentiram-se inseguros quanto a tomada de decisões e quanto a efetivação de sua prática pedagógica. Isso aconteceu devido a falta de informações e de formação que lhes possibilitasse uma maior segurança.

Fica a pergunta: o que é mais eficaz? Implantar uma novidade no campo educacional sem uma preparação profissional e correr o risco de se desviar da proposta inicial, ou fazer uma grande preparação/capacitação dos profissionais, através de cursos e de uma formação continuada de qualidade, para depois implantar novidades?

4 DESAFIOS ATUAIS DA EJA

Por ser uma novidade no campo educacional, a proposta da EJA vem apresentando algumas facilidades e também algumas dificuldades.

As facilidades se referem ao comprometimento, interesse, dedicação e participação que os jovens e adultos apresentam. Esses são identificados como os que não tiveram a oportunidade de ingresso e/ou continuação dos estudos quando crianças e que, por esse motivo, se empenham para concluir sua escolarização na EJA.

Porém, mais urgente que apontar as facilidades na EJA faz-se necessário identificar e discutir sobre as dificuldades encontradas pelos professores, a fim de trazer contribuições ao campo educacional.

Sendo assim, passamos a apresentar alguns desafios que foram evidenciados ao se desenvolver esta pesquisa.

Um dos desafios diz respeito a formação de professores para atuar na modalidade de ensino. A EJA, com sua proposta diferenciada, exige uma mudança na prática pedagógica dos professores, uma vez que o público é diferenciado, bem como seus interesses e experiências de vida. Essa mudança não é fácil, gera insegurança, pois a maioria dos professores teve uma formação tradicional, predominantemente conteudista. Porém, salientamos que a tarefa não é fácil, mas não é impossível.

As inovações geraram um clima de insegurança entre os professores pois “mexeu” com as estruturas da escola. De acordo com os professores esta insegurança foi agravada pela falta de informações mais precisas e também pela falta de uma preparação dos profissionais da educação. Não se trata de entregar a

“receita pronta”, mas ter o mínimo de preparação/estudo para disponibilizar um trabalho de qualidade. Esta foi uma das questões mais evidenciadas no decorrer da pesquisa.

Diante da falta de uma formação inicial específica para atuar na EJA, ou mesmo que se referenciasse ao tema, acreditamos que uma formação continuada de boa qualidade, a longo prazo e que parta da realidade da escola, vem a ser a alternativa para amenizar o clima de insegurança dos profissionais da educação.

E, para contribuir com essa formação, nada melhor do que criar parcerias. Parceria esta que a escola, neste ano, passou a ter com a UFSM, através do trabalho de campo realizado na escola, pelo interesse demonstrado pelos professores em buscar informações e pela disponibilidade e comprometimento do orientador desta pesquisa, onde foi iniciado um “Curso de Qualificação de Professores em Educação de Jovens e Adultos”. O curso objetiva trazer para a escola profissionais que contribuam com suas experiências e conhecimentos sobre a EJA, para professores da escola do município e do município vizinho de Faxinal do Soturno/RS.

O curso vem disponibilizando a troca de informações, de experiências (entre os professores das escolas e os professores visitantes) e o mais importante: “Este curso que estamos fazendo agora, com certeza, vai nos proporcionar repensar o nosso fazer” (Prof^a. Elaine).

Consideramos, no entanto, que a formação parta da realidade, ou seja, deve ser realizada na escola e que considere a experiência anterior dos professores. O trabalho exigido deve ser sensível à realidade e não pode exigir uma rápida mudança sem a conscientização, por parte dos professores, do real motivo que as trazem; essa mudança se dará gradativamente.

Mas, para que a EJA realmente tenha sua proposta efetivada e com êxito, é necessário que todos os professores tenham consciência da importância de seu trabalho e das mudanças que a EJA propõe, pois “A mudança tem que ser no conjunto, senão não funciona” (Prof^a. Jocenira).

Outro desafio diz respeito ao comprometimento dos professores. Observamos que nem todos os professores buscam seu espaço como gestores; alguns professores, seja pelo receio de mudar sua prática pedagógica ou mesmo pela dificuldade em trabalhar em conjunto, abdicam dessa abertura mais

democrática e passam a ser meros espectadores do processo de tomada de decisões.

Ressaltamos que a participação para a efetivação das mudanças propostas tanto na EJA, quanto no ensino regular, não pode se restringir à direção e coordenação pedagógica da escola. Pois, para que a gestão participativa se efetive é necessário o compartilhamento de autoridade, a valorização e a mobilização de todos os profissionais que formam a equipe, o compartilhamento de informações e experiências e a responsabilidade assumida em conjunto.

Quanto a gestão escolar, Lück coloca que:

O entendimento do conceito de gestão já é pressuposto, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (2001, p.15).

A educação é um compromisso que todos os profissionais da área devem assumir em conjunto, a fim de disponibilizar uma escolarização de qualidade e que permita, aos educandos, o exercício de sua cidadania e o seu comprometimento perante a sociedade.

Um outro desafio, muito salientado pelos professores no decorrer da pesquisa, diz respeito ao público jovem que está cursando a EJA. Estes jovens são caracterizados como aqueles que não apresentaram um bom rendimento no ensino regular, expressado por um índice elevado de reprovação, e que através da EJA buscam recuperar o tempo perdido em busca de uma alternativa para conclusão rápida dos estudos. Os professores alegam que tentam aconselhar estes alunos para permanecerem no ensino regular e se esforçarem mais, explicando sobre a proposta diferenciada que a EJA traz; mas este diálogo, na maioria dos casos, não surte o efeito desejado, uma vez que precisam de algo diferente daquilo que tinham antes. Pois, esses são jovens que ainda não descobriram bem qual o seu papel na escola.

Com o ingresso dos alunos oriundos do ensino regular na EJA, pode ocorrer duas situações: ou estes jovens se sensibilizam pelo interesse dos mais velhos e passam a atribuir valor ao estudo e permanecem na EJA, ou eles se

evadem, uma vez que os mais interessados passam a discriminá-los pela falta de interesse. Esse é um desafio real para os cursos de formação de professores, mais para os de ensino regular que para os da EJA.

Se os alunos optarem pelo primeiro caso, ou seja, de aproveitar a oportunidade e se dedicar ao máximo, pode ocorrer a seguinte situação, por exemplo: um aluno repetente por dois anos na 7^a. série alcança a idade mínima (15 anos) para ingressar na EJA e concluir o ensino fundamental. Na EJA, seja pelos exames supletivos ou pela participação presencial nas aulas, talvez ele consiga concluir o ensino fundamental com 16 anos. Este aluno passa a ter duas alternativas: ou ele retorna ao ensino regular para concluir o ensino médio, ou ele terá que esperar 2 anos até atingir a idade mínima (18 anos), previstos na Lei, para ingressar na EJA e cursar o ensino médio. Se optar pelo primeiro caso poderá concluir o ensino médio em 3 anos (se não houver reprovação); no segundo caso, a espera de 2 anos para continuar na EJA, o que vem se verificando, em muitos casos, é que o aluno pode não retornar depois deste período afastado dos estudos.

Outro desafio bem atual diz respeito aos professores que não queriam atuar na EJA mas que, por diferentes razões, tiveram que assumir o cargo. Conforme as informações coletadas no decorrer da entrevista a maioria dos professores passaram a trabalhar na EJA por necessidade da escola. Atualmente, muitos estão otimizando os potenciais que a realidade da EJA oferece. Alguns, estão acompanhando este processo educativo com naturalidade. Mas, houve alguém que ainda está se sentido deslocado.

Consideramos este registro conveniente, uma vez que no momento os professores da escola estão participando de um curso de formação continuada em EJA, pois desde a implantação desta modalidade, há três anos, não tiveram capacitação alguma. Assim, possivelmente, ao final desse pequeno curso de quarenta horas, este professor modifique sua postura.

Além dos desafios já citados somam-se a heterogeneidade das turmas que, compostas por diferentes saberes, dificultam o trabalho dos professores; o pouco tempo que os alunos trabalhadores dispõem para seus estudos; o cansaço dos alunos em virtude de seu trabalho diário; o pouco interesse de alguns professores em buscar atualização, ou seja, de efetivar estudos relacionados a sua área de atuação e a educação como um todo, entre outros.

Diante dos casos evidenciados, quanto mais estudos nesta área mais serão os caminhos encontrados para resolver tais dificuldades. Pesquisar a EJA torna-se, deste modo, uma grande contribuição ao campo da educação por ser uma temática importante na contemporaneidade.

CONCLUSÃO

Acreditamos ter atingido o objetivo do trabalho monográfico, qual seja de verificar como os gestores educacionais da Escola Estadual de Educação Básica João XXIII, no município de São João do Polêsine/RS, estão vivenciando as políticas públicas que implantaram a EJA como modalidade de ensino da educação básica.

A revisão bibliográfica foi de muita valia para compreendermos a história educacional do nosso país, bem como, a entrevista e o convívio com os professores, que proporcionou identificar e refletir sobre importantes aspectos oriundos da prática pedagógica dos professores entrevistados. Identificar e refletir sobre estes se faz fundamental uma vez que a EJA está se estruturando como prática nos estabelecimentos de ensino.

Sabemos que os sistemas educacionais de ensino refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade. Diante da realidade contemporânea, a escolarização vem sendo valorizada, uma vez que o mercado de trabalho requer mão-de-obra qualificada e pessoas que tenham acesso às informações e, portanto, sejam atualizadas.

Através da legislação vigente busca-se atribuir um novo sentido para a EJA, deixando para trás a visão assistencialista e dando abertura a uma educação que prime pelo compromisso dos profissionais, pela expansão do ensino e pela qualidade da educação oferecida. Não se busca uma educação compensatória, e sim uma educação de qualidade que atenda aos preceitos da sociedade atual.

Diante da necessidade de escolarização, seja para atender as exigências do mercado de trabalho, seja pela necessidade do educando de sentir-se

bem pessoalmente, os profissionais que atuam na EJA têm um papel fundamental. Estes são os responsáveis pela disponibilidade ou não de uma educação de qualidade que, além de procurar atender os objetivos imediatos de aprendizagem, ajude-os para a vida, através da reivindicação de seus direitos e reconhecimento de seus deveres.

Sendo assim, torna-se fundamental discutir e refletir sobre o papel da escola pública, a fim de identificar qual o papel a assumir diante da realidade social. Acreditamos que para além da qualificação, a escola deve primar pela libertação intelectual e cultural das pessoas. Para tanto, os educandos devem sentir-se participantes do processo de escolarização a fim de que haja um maior comprometimento e compreensão de seu papel.

São muitos os desafios que a EJA vem passando, mas acreditamos que diante das circunstâncias apontadas no decorrer do trabalho monográfico, a formação continuada e a troca de experiências entre as escolas e os profissionais que nelas atuam, torna-se indispensável para a estruturação e o bom funcionamento da modalidade de ensino. O trabalho em conjunto é fundamental, assim como o fortalecimento da democracia no processo pedagógico, à participação e o comprometimento de todos nas decisões para que de fato sejam efetivadas melhorias nos sistemas de ensino.

Finalizando, convém que os professores sejam preparados para qualquer implantação de novidades nas escolas. Uma vez que se deseja um ensino público, gratuito e de qualidade, os pressupostos dessa meta devem ser levados muito a sério.

Na Escola Estadual de Educação Básica João XXIII não houve iniciativa, por parte da administração superior a ela, em proporcionar o mínimo de preparação aos professores que trabalham com EJA. Portanto, como cumprir os objetivos de ensino e educacionais e seguir as diretrizes curriculares?

Os gestores desta escola esforçam-se para fazer o melhor que podem e, provavelmente, a partir do acesso às informações desta pesquisa vão se alertar e tomar consciência do conjunto de características que configura a realidade que retrata o seu trabalho. Pois, segundo Paulo Freire, a tomada de consciência da própria realidade é o ponto de partida para evolução emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Vera. **A construção da leitura e da escrita na perspectiva da educação popular**. Porto Alegre: SEC, 2000.

_____. **Paulo Freire para educadores**. 3.ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n.º 9.394, de 20 dez. 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 250, de 10 de novembro de 1999. Fixa as normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Porto Alegre, 10 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 1999.

_____. Parecer n. 323, de 10 de novembro de 1999. Fixa as diretrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio para o sistema estadual de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Porto Alegre, 10 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 1999.

_____. Parecer n. 744, de 10 de novembro de 1999. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Porto Alegre, 10 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, 10 de mai. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.org.gov>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança**. 20.ed. Traduzido por: Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1., 1993, Olinda. **Anais...** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1994. p.86-98.

_____. ; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. mai/jun/jul/ago, n. 14, p. 108-130, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa (et al). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Traduzido por: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed: 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES. 6.ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

POZZOBON, Vera Maria Neves. **Evasão e a educação de jovens e adultos: um desafio para as políticas públicas e para a gestão escolar**. 2001. 58f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria,

Santa Maria, 2001.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual de Educação Básica João XXIII. São João do Polêsine, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, Minas Gerais, set/out 1996. Disponível em: <<http://www.revistapresencapedagogica.com.br>> Acesso em: 20 mai. 2005.

_____. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Revista Presença Pedagógica**, Minas Gerais, nov/dez 1999. Disponível em: <<http://www.revistapresencapedagogica.com.br>> Acesso em: 20 mai. 2005.

_____; SIMÕES, Fernanda Maurício. **Formação e atuação do pedagogo da educação de jovens e adultos.** Curitiba-PR: XII ENDIPE, 2004.

TAUCHEN, Gionara. **Abrindo as portas:** revelações de uma prática docente com educadores de jovens e adultos. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO A- Entrevista aos gestores educacionais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

ENTREVISTA

Nome:.....

Área de formação:.....

Área de atuação:.....

Tempo de serviço: ensino regular.....; EJA.....

1 Por que foste trabalhar na EJA?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2 Há alguma diferença entre o ensino regular e a modalidade EJA? Comente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6 Como percebes a gestão da EJA em sua escola? Comente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7 Como te sentes ao trabalhar na EJA com pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças e/ou não puderam seguir seus estudos? Comente.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8 Como é a participação dos professores no processo de tomada de decisões no que se refere a EJA? Explique.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Obrigada pela colaboração!

**ANEXO B- Autorização dos gestores educacionais para publicação
das informações obtidas durante a entrevista**