

IX ANPED SUL
SEMINÁRIO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL 2012



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romilda Teodora Ens¹ – PUCPR
Marciele Stiegler Ribas² – PUCPR
Agência Financiadora: CAPES

Resumo: O estudo apresenta uma reflexão sobre o acesso e permanência dos alunos na educação de jovens e adultos frente às políticas educacionais para esta modalidade de ensino. A partir das contribuições de estudantes de EJA, buscou-se identificar as principais causas da evasão escolar, com o apoio do levantamento bibliográfico acerca do tema, o qual enfatizou a trajetória das políticas educacionais para a educação de jovens e adultos. Os dados obtidos com aplicação de questionários abertos a trinta alunos da EJA do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do município de Curitiba apontam dificuldades encontradas no cotidiano escolar, tais como: pouca flexibilização de horários, conteúdos trabalhados fora de contexto e também fatores externos, como cansaço, distância da escola, dentre outros. Esses aspectos mostram que mesmo com ofertas para o acesso, a permanência se faz com várias limitações, principalmente as situações externas que advêm de questões socioeconômicas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação de jovens e adultos. Acesso e permanência.

Introdução

Atualmente, pensar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino que atende adultos e idosos que buscam a alfabetização é um equívoco, pois muitos dos jovens que frequentam a EJA são adolescentes que, por diversos motivos, abandonaram o ensino regular, talvez por uma frequente repetência e a pressa em escolarizar-se, devido às exigências do mercado de trabalho e à necessidade de inserção na sociedade. Segundo Brunel (2004), o fenômeno do rejuvenescimento nesta modalidade de ensino começou a surgir no panorama brasileiro a partir dos anos 90.

A política educacional para essa modalidade de ensino vem permitindo que os jovens ingressem cada vez mais cedo, uma vez que, atualmente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos (BRASIL, 1996).

¹ Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR/PPGE. Licenciada em Pedagogia. Bolsista CAPES.

De acordo com a Deliberação n. 008/00, do CEE-PR, o ingresso na EJA pode se dar aos 14 anos para o Ensino Fundamental e aos 17 para o Ensino Médio (PARANÁ, CEE, 2000).

Assim, os professores de EJA deparam-se com alunos cada vez mais jovens já desmotivados com a instituição e com eles próprios. Na maioria das vezes, atribuem a si um fracasso que não é só deles, mas de questões políticas, econômicas e sociais. Segundo Brunel (2004), é importante ouvir os jovens excluídos do ensino regular, fala que muitas vezes é interdita pela escola e até pelos professores, ou seja, “é necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo”, como explica Brunel (2004, p. 21). Pois, como nos orienta Freire (1997, p. 46)

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Reconhecer que esses jovens têm capacidades individuais e criativas é uma importante iniciativa para fazer com que permaneçam na escola. É preciso ouvir, conhecer o educando, sua história, sua realidade para que possam construir outra realidade escolar, desmistificando ideias preconcebidas que julgam esses alunos fracassados. Isso é o que a sociedade vem fazendo ao longo dos anos, rotulando esses alunos que não conseguiram concluir seus estudos nos padrões definidos pela escola regular.

A EJA, a cada ano, recebe um contingente cada vez maior de jovens e adolescentes, seja na rede privada ou pública. No passado, a EJA estava ausente de boa parte dos debates das políticas públicas, mas com o passar dos anos, devido ao crescimento econômico, político e social do país, ela ganhou ressignificação. O Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer 11/2000, reconhece a dívida social e a urgência de investimento pedagógico nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, a oferta desta modalidade de ensino aumenta, surgem novos programas de incentivo para os alunos buscarem a escolarização, mas mesmo assim os resultados não têm sido satisfatórios para os órgãos competentes, pois ainda existe uma grande evasão escolar desses educandos. Mas quais são as causas dessa evasão frente às políticas educacionais? Como garantir não só o acesso, mas a permanência dos alunos na EJA? Partindo desses questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é analisar as razões dessa

crecente desistência e identificar as contribuições dos estudantes de EJA para elucidar essas questões.

A partir da problemática e do objetivo, definiu-se a metodologia da pesquisa, que partiu de estudo bibliográfico e de campo em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, localizado no município de Curitiba. Para coletar os dados da pesquisa, escolhemos um grupo de alunos da EJA. A técnica utilizada foi questionário aberto.

Na sequência, as contribuições dos participantes da investigação foram sistematizadas e analisadas com base numa abordagem qualitativa. Optou-se por esta abordagem, pois a flexibilidade constitui-se como marca no que se refere às técnicas de coleta de dados, bem como à sua interpretação, no entanto:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. (MARTINS, 2004, p. 292).

Políticas educacionais ao longo da história da EJA

Com a chegada dos jesuítas, no período colonial, ocorreram as primeiras iniciativas de educação de adultos no Brasil. Mas em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino destinou-se cada vez mais às elites (PAIVA, 1973).

A primeira constituição brasileira, de 1824, afirmava a garantia da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas durante todo o período imperial, ela esteve praticamente ausente (HADDAD, 1987).

Em 1920, o censo realizou um levantamento sobre o índice de analfabetismo no Brasil e revelou que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta. No período da Primeira República, foram realizadas muitas reformas educacionais, mas sem efeito prático para a Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A divulgação de que 55% dos brasileiros com 18 anos eram analfabetos, no ano de 1940, despertou o país para o combate nacional ao analfabetismo, fato esse que, ligado às campanhas de alfabetização propostas posteriormente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em países com grandes desigualdades sociais, impulsionaram a projetar a implantação de uma rede de ensino primário supletivo para adultos analfabetos (PAIVA, 1973).

Assim, em 1958, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que tinha o plano de oferecer oportunidade de escolarização, em cinco anos, à toda população de 7 a 15 anos, juntamente a serviços assistenciais. “Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Muitas foram as críticas ao método de alfabetização de adultos, pois na época não existia nenhuma diretriz curricular adequada a esses alunos. A partir de então, uma nova visão pedagógica foi surgindo, voltada para a alfabetização de adultos, tendo como principal referência o educador Paulo Freire. Mas o golpe militar de 1964 causou uma ruptura nesse trabalho que vinha sendo realizado sobre a liderança de Freire, por causa da sua ação conscientizadora, pois tudo o que se referia à conscientização, à intervenção e à mudança era percebido como ameaça para o governo.

Em 1967, o governo criou o MOBREAL³ por meio da Lei n. 5.379. Nos quatro primeiros meses, o movimento atingiu uma média de 500.000 alunos, fato que demonstrou a necessidade de continuar com o projeto (PAIVA, 1973). Posteriormente, por meio da LDB⁴ n. 5692, incluiu o ensino supletivo, em 1971.

Haddad (1987) evidencia que a política educacional de adultos caracterizou-se como incorporação das práticas de temas ligados ao desenvolvimento, educação e investimento, teleducação e tecnologia educacional, ou seja, a educação era alinhada ao modelo global, buscando racionalizar os recursos e estabelecendo metas, como evidencia ao comentar o Informe Brasileiro para a 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos preparado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura em meados de 1972:

A aceleração da revolução educacional no Brasil deve basear-se na formação de uma infraestrutura adequada de recursos humanos, apropriada às necessidades socioeconômicas, políticas e culturais, bem como na crescente produtividade, rendimento e eficiência do próprio sistema educacional. Esta meta será atingida através da melhoria da qualidade de ensino, eliminando a capacidade ociosa, planejando um aumento quantitativo de oportunidades, adaptando os currículos à realidade nacional e às peculiaridades regionais, e pela interrelação da educação, pesquisa e tecnologia com o desenvolvimento global do país (HADDAD, 1987, p. 16).

Com a constituição promulgada, em 1988, pelo artigo 208, o Estado amplia seu dever com a educação de jovens e adultos, determinando a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tivessem acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

³ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

⁴ Lei de Diretrizes e Bases.

A partir dos anos 90, o Banco Mundial exerce seu poder direcionando países ao desenvolvimento, sendo o Brasil um deles, e fixa, entre outras prioridades para o país, a seguinte medida educacional:

Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos preveem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; preveem também a avaliação dessas atividades e sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula (TOMMASI, 2000, p. 198).

Na década de 90, o Brasil passou por mudanças significativas nas áreas econômica, social e política. Com a globalização, houve um grande crescimento econômico, sendo assim, a educação também passa por transformações. Era preciso suprir a falta de formação educacional do trabalhador, fato que aumenta a demanda por educação de jovens e adultos. Essas mudanças fazem o governo assumir, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o compromisso de ampliar a educação básica para que possa atingir, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar, além de oferecer oportunidades de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos (BRASIL, 1993).

Mas devido à falta de recursos financeiros para manter os projetos educacionais que já existiam e outros que estavam surgindo, a EJA passa por uma crise. No governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2001), quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, a EJA é colocada como modalidade de ensino, desaparecendo a função de suplência. Mesmo constando o dever do poder público em oferecer educação gratuita, não aparece nenhuma referência sobre a questão de redução do analfabetismo.

A demanda por Educação de Jovens e Adultos aumentou significativamente com a redução da idade para ingresso nessa modalidade de ensino. De acordo com a LDB n. 9394/96, a idade passa de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos. Essa alteração ocasionou grande demanda nas inscrições dos exames supletivos e nas matrículas dos cursos de EJA.

Em 2002, o Ministério da Educação propõe o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA)⁵, que apresenta como objetivo:

Possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos de acordo com os preceitos legais, que atenda às necessidades e ao perfil dessa população que não teve oportunidade de acesso à escolaridades regular na idade própria (BRASIL, 2002).

⁵ Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

Essa avaliação passou a fazer parte do calendário da educação brasileira e novas ações, por parte do governo, foram surgindo para reduzir o índice de analfabetismo. Assim, o departamento de educação de jovens e adultos do MEC compreende três coordenações: Coordenação Geral de Alfabetização, responsável pelo programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 com o objetivo de erradicar o analfabetismo; a Coordenação Geral Pedagógica, que busca organizar as ações do departamento de EJA, que atuam nesta modalidade de ensino; e a Coordenação-geral de EJA, que visa apoiar e ampliar a oferta e a melhoria da qualidade do ensino na EJA com perspectiva de educação continuada (BRASIL, 2005).

Em 2005, o governo federal instituiu o primeiro Decreto do PROEJA, n. 5.478, que em seguida este foi substituído pelo Decreto n. 5.840, que introduz novas diretrizes, incluindo a oferta de cursos do PROEJA⁶ para o público do ensino fundamental de EJA. Esse programa tem como benefício a educação profissional, integrando o ensino fundamental e médio, buscando a inserção do educando no mercado de trabalho (BRASIL, 2006).

Acesso e permanência *versus* evasão escolar

Alunos que frequentam a educação de jovens e adultos, em sua maioria, são trabalhadores, que já no passado tiveram o seu direito à educação negado e quando voltam para o espaço escolar, mais uma vez encontram inúmeras dificuldades para permanecer na escola. Existe falta de flexibilidade principalmente em relação aos horários. Em 2006, foi implementada uma nova Proposta Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. O ensino na EJA passa a ser presencial, com carga horária de 12 horas para o ensino fundamental fase II e 12 horas para o ensino médio, tanto na forma coletiva como no atendimento individual. Assim, essa flexibilidade que muitos procuram não é mais possível.

Os problemas relacionados à evasão escolar muitas vezes são tratados pelos órgãos governamentais como sendo de responsabilidade do próprio aluno, atribuindo a eles a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Segundo Arroyo (2003), fala-se de aluno evadido, não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno, não do fracasso da escola. Nesse sentido, quando o estado responsabiliza o educando pelo seu fracasso, considerando somente as questões individuais, esquece que estas são provocadas por fatores de ordem socioeconômica, que deixam ainda mais evidentes as desigualdades.

⁶ Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na história da educação brasileira, as dificuldades de acesso e permanência na EJA se repetem intensamente, seja por questões de oportunidades, como também por questões oriundas à própria escola, sendo o currículo uma delas. No processo de ensino e aprendizagem, os professores trabalham com estes jovens e adultos com conteúdos da escola regular, assim, o ato de aprender fica fora de contexto, não despertando interesse do aluno. É preciso trabalhar partindo da realidade, saberes e cultura do educando. Nesse sentido, Freire propõe:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p. 30).

A prática educativa na EJA deve ser pautada na realidade do aluno, nos conhecimentos construídos historicamente, para que a construção do saber seja consolidado de maneira crítica. Para Freire (1997), é preciso assumir a realidade concreta para transformá-la. Seu pensamento abre-se em uma nova dimensão na prática educativa. Como afirma: “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (p. 115).

Por meio da reflexão, não só se pensa a respeito da vida cotidiana e de sua prática na atualidade, como também se desenvolve o discurso e linguagem crítica, de modo a promover mudanças. É importante que os educandos e educadores se manifestem contra as injustiças econômicas, políticas e sociais na escola e na sociedade (GIROUX, 1997).

Ao longo da história, as políticas públicas tratam a EJA de maneira isolada, vários programas são desenvolvidos para esta modalidade de ensino, mas sempre de maneira pontual e não como um processo. Segundo Arroyo (2005, p. 48-49):

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que volta à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também

avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

É fundamental que o poder público não ofereça a esses alunos trabalhadores, já marcados pela exclusão, apenas o acesso à educação de jovens e adultos, mas também meios que possibilitem a permanência deles na escola, tendo como princípios as especificidades dos educandos.

Caminhada na pesquisa: análise das contribuições dos estudantes de EJA em relação às dificuldades encontradas no cotidiano escolar

Perfil socioeconômico

Para a compreensão da realidade dos alunos da EJA, é necessário considerar o seu perfil socioeconômico. Esses aspectos tornam-se totalmente relevantes, pois os fatores da realidade do educando influenciam diretamente na organização pedagógica da escola. Assim, é extremamente importante que se faça uma leitura e uma interpretação da realidade vivida por esses alunos.

Trinta alunos de diferentes turmas de EJA responderam ao questionário que procurou traçar o seu perfil socioeconômico. A faixa etária constatada varia de 17 a 61 anos, sendo que a maioria tem entre 18 e 33 anos. Destes, 23 têm vínculo empregatício cumprindo uma carga horária de trabalho de 8 horas por dia. Assim, foi possível constatar que a maioria é aluno trabalhador.

Quanto à moradia, a maioria dos alunos reside em casa de familiares, sendo solteiros e morando com os pais e irmãos. Mas existe grande diversidade no tocante à estruturação e à organização familiar, pois boa parte dos alunos reside com avós, tios, apenas com mãe ou só com pai, o que, segundo a orientadora da escola, reflete dentro do espaço escolar. Dentre esses, somente 3 moram com cônjuge e filhos.

A parte financeira da casa, na grande maioria, é mantida por apenas duas pessoas. A renda *per capita*⁷ das famílias varia de um a três salários mínimos e de quatro a seis salários mínimos. Quanto à escolaridade dos pais dos respectivos alunos, a maioria tem ensino

⁷A renda *per capita* ou rendimento *per capita* é um indicador que ajuda a saber o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região (é a soma dos salários de toda a população dividido pelo número de habitantes) e consiste na divisão da renda nacional (produto nacional bruto menos os gastos de depreciação do capital e os impostos indiretos) pela sua população. Por vezes, o produto interno bruto (PIB) é usado.

fundamental incompleto. Os meios de informação mais utilizados pelos alunos são televisão, rádio e internet. Como forma de lazer, costumam frequentar cinemas e parques. Todos os alunos questionados já tiveram a oportunidade de realizar viagens.

Vale ressaltar que grande parte dos alunos tem uma situação econômica caracterizada como classe média-baixa, situação que vem acontecendo, segundo Pimenta (1991, p. 121), desde 1960:

[...] apesar da pretensa unificação expressa na lei de diretrizes e bases da educação nacional (4024/61), legalizou-se nova dualidade: do ensino público e do ensino particular. Com a expansão da escola pública para os segmentos da classe média e baixa, que até então buscavam as escolas particulares de baixa qualidade, uma vez que o reduzido ensino público de boa qualidade era frequentado pela elite dirigente bem como o eram os grandes colégios particulares, especialmente os católicos, estes segmentos passaram a constituir a clientela das escolas públicas.

Quanto às expectativas dos alunos em relação ao futuro, estas são baixas, pois menos da metade sonha em cursar uma faculdade, mas expressa uma expectativa de crescimento no seu emprego atual. Almejam também ser bem-sucedidos e ter um “bom futuro”. Mas um dado que chamou a atenção foi que 5 dos alunos não têm expectativa alguma em relação ao seu futuro e nenhum dos alunos apresentou expectativas quanto ao futuro da humanidade. A pergunta realizada foi: quais as suas expectativas em relação ao futuro? Assim, dentro dos moldes de uma sociedade individualista, todos apresentaram respostas em relação ao “seu” futuro. De acordo com Libâneo (2001, p. 35), “No aspecto individual, as pessoas são estimuladas a se preparar para competir, por si mesmas, no mercado de trabalho e gerar seus meios de vida”.

Interpretação dos alunos sobre o trabalho realizado pela escola

Com base nas repostas dos alunos, constatou-se que a maioria gosta da escola e também de disciplinas variadas. Este “gostar” está relacionado ao desenvolvimento na aprendizagem e o referencial que cada aluno tem de um determinado professor. Quanto ao aspecto de gostar da escola, destacaram os relacionamentos e o convívio com os amigos:

“Gosto da escola porque fiz muitas amizades.” (Aluno 15)

“Adoro português a professora é muito legal e também tiro notas boas nessa matéria.” (Aluno 26)

“Gosto da escola porque tenho vários amigos, foi um amigo que me indicou no meu emprego.” (Aluno 29)

De acordo com as críticas apontadas pelos alunos em relação à escola, algumas estão relacionadas com a indisponibilidade de recursos materiais. Também apontaram problemas de comunicação com a diretoria. Os alunos fazem uma estreita ligação com o trabalho da direção e os recursos disponibilizados pela escola, o que mostra que há falta de clareza para com o papel do Estado quanto à escola pública. Portanto, cabe à gestão da escola administrar os recursos, mas estes precisam ser ofertados pelo governo. Conforme Saviani (2003, p. 117), a questão material do sistema e das escolas é um desafio organizacional tanto para o Estado como para as escolas:

[...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o estado e o conjunto da sociedade, no intuito que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas.

Quanto à questão que tratava da metodologia utilizada em sala de aula pelo professor, a maioria reivindicou maior aproximação do conteúdo com a realidade da turma. Muitos dizem que as aulas são cansativas por serem muito expositivas:

“Trabalho o dia todo chego sempre cansado. Queria que o professor trabalhasse assuntos diferentes que chamasse a minha atenção.” (Aluno 2)
 “Não gosto de matemática e pra piorar o professor fica a aula toda resolvendo exercícios no quadro não consigo acompanhar.” (Aluno 11)
 “A matéria é muito chata não sei no que posso usar tanta coisa na minha vida.” (Aluno 22).

O cenário para uma aprendizagem seria eficaz se, partindo do contexto existencial, não fosse apenas uma repetição sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de ideias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo, capaz de transformá-lo com seu trabalho. O aluno aprenderia melhor, pois o conteúdo teria significado. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

Quanto à avaliação, os alunos alegam que são avaliados por meio de provas, trabalhos individuais e em grupo e participação. Divergem em sua forma de pensar sobre os métodos pelos quais são avaliados. Enquanto que um aluno critica a prova por achar que os alunos só estudam para tirar uma nota boa na prova, por outro lado, uma das alunas gosta de fazer provas porque tem medo de falar em público. A maioria relatou que gosta de ser avaliado porque assim há uma cobrança para verificar o seu nível de aprendizagem.

Acesso, permanência e evasão escolar: aspectos gerais e específicos

Com relação à última questão, que trata das dificuldades vividas pelos alunos para permanecer na escola, percebemos que elas são bastante diversificadas. Dentre as mais citadas, estão:

- Horário das aulas – muitos têm uma carga horária excessiva no trabalho e devido à distância do trabalho e da escola chegam atrasados e também muito cansados.
- Trajeto até a escola – falta de dinheiro para o transporte; insegurança no retorno para casa, devido o horário e também por residir em regiões de risco.
- Conteúdos fora de contexto – muitos reivindicam um conteúdo relacionado com o seu cotidiano; dificuldades na compreensão das matérias.

Foi significativo o número de alunos que citaram como principal dificuldade a flexibilização de horários, sendo 13 estudantes, e 17 reclamaram do cansaço devido à longa jornada de trabalho já percorrida:

“Sempre me atraso porque demoro uma hora e meia para vir do trabalho para a escola. Fico com a matéria atrasada. Já perdi uma prova porque o professor não deixou entrar na sala.” (Aluno 34)

“Depois de trabalhar tanto ainda tenho mais umas horas de aula, não consigo aproveitar levanto muito cedo pra trabalhar e dependendo do professor não consigo me manter acordado.” (Aluno 20)

Os problemas apontados pelos estudantes merecem maior atenção por parte da gestão da escola e também dos professores, pois se não é possível flexibilizar os horários em função das políticas educacionais para EJA, o que pode ser flexibilizado é a atitude do corpo docente. Estes alunos merecem maior dedicação e não se pode ignorar o fato de que já foram excluídos.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência técnica (FREIRE, 1997, p. 120).

Outras dificuldades apontadas pelos alunos, como problemas financeiros e medo no percurso de retorno para casa, ficam evidentes nas declarações:

“Como a minha casa não fica muito longe da escola não pego ônibus para economizar, mas fico com muito medo porque o bairro onde moro é bem perigoso.”
(Aluno 5)

“Na minha casa eu que sustento a família minha esposa perdeu o emprego e gasto muito com passagem já pensei em desistir pra economizar mas não posso tenho que terminar os estudos pra arrumar um emprego melhor.” (Aluno 12)

Fica evidente por meio das respostas dos alunos que não são apenas os fatores internos referentes à escola que dificultam a permanência desses estudantes na EJA, mas também questões sociais e econômicas, como problemas financeiros, exaustão em função do trabalho, entre outros. Mas dentre os fatores internos, o mais citado refere-se à metodologia ensinada em sala de aula, que está, muitas vezes, totalmente fora de contexto. Como exigir desses alunos que depois de um dia intenso de trabalho, ainda prestem atenção em um conteúdo que não condiz com a sua realidade? Como ensinar sem despertar interesse? Como ensinar adultos com conteúdos de escola básica? Frente a essas questões, torna-se urgente investir na formação de professores para trabalhar com esta modalidade de ensino.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor — que ensinar não é transferir conhecimento — não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de se — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1997, p. 47).

Considerações finais

A educação de jovens e adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhorar a sua qualidade como um todo e dentro desses desafios está a garantia da permanência na EJA, pois as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino garantem o acesso, mas quem garante a permanência? Se não houver qualidade, a evasão será consequência e mais uma vez a exclusão desse aluno trabalhador será inevitável.

Diversas são as propostas idealizadas em gabinetes para a EJA, mas na prática tudo é diferente. A estrutura para receber esses alunos é precária, o currículo é fora de contexto e os professores não têm formação adequada. Podemos até camuflar a realidade da EJA, pois, de fato, com o passar dos anos, o Estado está cumprindo uma das metas da Unesco, que é a

erradicação do analfabetismo e mesmo que ainda seja considerável o número de analfabetos no Brasil, este índice está diminuindo, porém estamos longe de propiciar uma educação de qualidade, que não se limite apenas ao ensinar ler e escrever, mas, sim, uma educação que propicie autonomia intelectual e moral, capacitando seus alunos a participar, de maneira crítica, na sociedade.

Apesar de as diretrizes da EJA enfatizarem as necessidades em se trabalhar com as especificidades do aluno adulto, afirmando ser a educação um direito a ser exercido ao longo da vida, o documento não condiz minimamente com a prática, pois este aluno já teve o seu direito negado, mas não tem consciência disso, por isso se julga incapaz, fracassado, culpado e o poder público, por sua vez, continua reafirmando que o indivíduo é o principal responsável pelo seu fracasso. Na verdade, por trás de tudo isso existe uma ideologia dominante, alicerçada pela política neoliberal.

Referências

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 11-54. (Coleção Educação Popular).

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria De Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 jan.2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica Parecer n. 11 de 7 de junho de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em:

<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos- Enceja**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria77.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto presencial n. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA: **Documento Base**. Brasília: ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, S. **Ensino supletivo no Brasil: estado da arte**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002519.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria prática**. 3 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação n. 08 de 15 de dezembro de 2000. Estabelece normas para a educação de jovens e adultos – ensino fundamental e médio. Conselheiro: Orlando Bogo. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 20 dez. 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 195-227.