

Versão On-line

ISBN 978-85-8015-039-1

Cadernos PDE

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2008

VOLUME I

A caracterização do aluno adulto frente ao desafio de assegurar sua permanência na escola

Rosângela Maria Cestari – professora PDE*

Adriana Medeiros Farias- professora orientadora da IES**

Resumo

O presente trabalho é parte integrante e conclusiva do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, realizado nos anos de 2008 e 2009. É um relato e análise dos dados obtidos sobre a caracterização socioeconômica e escolar dos alunos do CEEBJA Herbert de Souza, bem como o relato das experiências do Grupo de Estudos formado durante o período de implementação do projeto. Elencou como objetivo específico o de discutir a evasão na Educação de Jovens e Adultos. Apresenta as considerações do Grupo de Estudos acerca do tema, assim como as necessidades e expectativas sobre sua atuação profissional nesta modalidade de ensino. Finalizamos este trabalho com uma reflexão sobre a necessidade de uma formação continuada para todos os envolvidos com EJA bem como sugestões a serem implementadas pelo coletivo escolar.

Abstract

The present report is an integrant and conclusive part of the Programme of Educational Development - PDE - of Paraná State Education Departement, done in the years of 2008 and 2009. It is an account and an analysis of the obtained data about the socioeconomical and school characterization of the students of Herbert de Souza CEEBJA, as well as the report of the experiences of the Studies Group formed by teachers who worked at CEEBJA during the period of implementation of the project. This Study Group focused as its specific objective to discuss the evasion on the Young and Adults Education. It presents the considerations of the Studies Group about the theme, as well as the needs and expectations about their professional actuation in this kind of teaching. We ended this report with a reflection about the need of a specific and continuous formation for all those involved with EJA (Young and Adults's Education) and also with suggestions to be implemented by this collective group.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Caracterização do educando. Evasão escolar. Formação docente.

* Pedagoga do CEEBJA Herbert de Souza atuando na EJA desde 2004. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

** Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Doutora em Educação pela FE/ UNICAMP.

1 Introdução

O Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED, trouxe a oportunidade para que nós educadores voltássemos aos bancos escolares num exercício de estudo e reflexão acerca dos diferentes aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Dentre as inúmeras temáticas que interferem neste processo, selecionamos a evasão escolar que ocorre no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, CEEBJA, Herbert de Souza localizado na cidade de Londrina/PR. Temática que é justificável pelos significativos índices de evasão que acompanhamos todos os anos nesta modalidade¹ de ensino, por meio dos indicadores de resultados educacionais. Assim, traçamos como meta de nosso trabalho refletir coletivamente acerca da dinâmica da Educação de Jovens e Adultos, sua estrutura de funcionamento, seus sujeitos e suas histórias e a formação continuada dos profissionais envolvidos com esta modalidade de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos, EJA, sempre esteve relacionada a um número expressivo de desistências na medida em que atende, preferencialmente, adultos trabalhadores e pessoas que estiveram por longos períodos afastados da escola. A história da Educação Escolar no Brasil mostra que esta foi marcadamente elitista, procurando de certa forma, articular a escola às exigências do modelo econômico que exigia um contingente cada vez maior de trabalhadores alfabetizados para atender a demanda originada pelo aumento da industrialização e o conseqüente e esperado crescimento do país (BEISIEGEL, 1997). Razões diversas como políticas inadequadas e fatores socioeconômicos muito contribuíram para que a escola formalmente instituída falhasse na sua função, ou seja, oferecer a todos indistintamente, uma educação básica completa e de qualidade. Entretanto, os mecanismos internos da escola (organização curricular, número elevado de alunos em sala de aula, falta de professores, professores despreparados, condições físicas precárias, etc.) também devem ser considerados ao analisarmos os fatores responsáveis pela manutenção desta situação negativa (CURY, 2000). Mecanismos estes que associados às dificuldades encontradas pelo jovem e adulto que retornam à escola (o desemprego, falta de moradia, transporte, saúde precária dentre outros),

¹ Com a aprovação da lei nº 9394/96, LDB, no Título V, Cap. II, Seção V (da Educação de Jovens e Adultos) a EJA passa a compor a Educação Básica como Modalidade de Ensino.

acabam por acentuar ainda mais a distorção idade/série, gestada durante o processo de escolarização das crianças e adolescentes. Distorção que gerará, portanto, uma expressiva demanda para a EJA , como afirma Cury

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acervo definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças do ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (CURY, 2000, p.4).

Apesar de toda a legislação prever investimentos e estabelecer metas para reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, os “dados estatísticos têm demonstrado que ainda é significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização” (PARANÁ, 2006, p. 23) na população correspondente a 15 anos ou mais, fazendo com que a taxa de analfabetismo no Brasil continue em índices elevados em pleno século XXI: a taxa apresentada em 2001 era de 27,3% (idem, 2006). A EJA, que surgiu com o objetivo de suprir as necessidades daqueles que não tiveram oportunidade de ingressar na escola e dos que nela não conseguiram permanecer, continua sendo alimentada por esta demanda, uma vez que a escola de ensino regular ainda não consegue atender quantitativa e qualitativamente o público que lhe é destinado.

A preocupação em encontrar mecanismos que reduzissem esses números vem desde a década de 1940 quando se constatou pela primeira vez no país um índice alarmante de jovens e adultos maiores de 15 anos não alfabetizados (BEISIEGEL, 1997). Este fato associado à necessidade de atender a crescente demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização, deram origem a programas de erradicação do analfabetismo sem, no entanto, alcançar êxitos. Em meio a esses programas e iniciativas populares, o governo militar promulgou a Constituição de 1967 trazendo em seu contexto a obrigatoriedade da escola até os 14 anos, incluindo a categoria dos adolescentes na escolaridade (idem, 1974). Este fato dá origem ao conceito de jovem a partir dos 15 anos, conceito este que seria a partir de então referência para o ensino supletivo (CURY, 2000, p. 20) que foi

regulamentado pela Lei nº 5692 em 1971. Esses cursos, que inicialmente deveriam ser temporários, tornaram-se permanentes em virtude da crescente demanda configurando-se em um meio facilitado para a obtenção da certificação da escolaridade uma vez que tinham uma carga horária reduzida (PARANÁ, 2006).

Somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, o ensino supletivo fica restrito à certificação através da aplicação de exames de suplência coordenados pelos Sistemas Estaduais de Ensino. No entanto ainda permitindo a participação de adolescentes², com 15 anos completos, nos exames de suplência e no ingresso das séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) trazendo para a EJA uma diversidade ainda maior quanto às especificidades de sua demanda. Especificidades que devem ser consideradas como condição *sine qua non* para o atendimento do aluno jovem, adulto ou idoso nas escolas de EJA.

A dinâmica do processo ensino-aprendizagem para esses alunos é, muitas vezes, construída na suposição de que os mesmos tiveram uma história escolar regular levando à inadequação das práticas educativas voltadas para este público caracterizado por Oliveira (1999) como

trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência[...].Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber[...] Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes[...] (idem, p.27).

O adulto já incorporado ao mundo do trabalho é marcado por inúmeras experiências de vida, conhecimentos adquiridos na dinâmica social e opiniões formadas. Essas características influenciam no seu retorno à escola na medida em que lhe dá condições de refletir sobre o seu próprio conhecimento, seus limites e o seu processo de aprendizagem. O aluno adulto, muitas vezes, sente vergonha de frequentar a escola acreditando não ser mais capaz de aprender, que é o único que não estudou na “idade certa”, o que leva a um sentimento de inferioridade e incapacidade (CARVALHO, 1994).

² O Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069/90 considera como adolescente o indivíduo até 17 anos e o jovem aquele com 18 anos completos.

Ao dissertar sobre essas dificuldades o autor chama a atenção para a necessidade de se aprofundar os estudos “da relação entre escola e processo produtivo, já que essa relação perpassa o cotidiano escolar e caracteriza tanto o corpo discente quanto o docente” (CARVALHO, p. 13), indo além das necessárias adaptações didáticas e administrativas. A escola de EJA deve estar em sintonia com as especificidades do aluno jovem, adulto, trabalhador oferecendo não apenas o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, mas proporcionando momentos de trocas de experiências, de contato com as diferentes produções culturais assim como momentos que levem à reflexão sobre as relações sociais e a sua própria condição como aluno trabalhador. Somente através de um projeto pedagógico voltado para o atendimento das necessidades específicas deste educando, respeitando sua individualidade, seu ritmo de aprendizagem, é que a escola contribuirá para a construção de uma educação progressista preconizada por Paulo Freire que concebe o educando como o cidadão “(...) no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (FREIRE, 1997, p. 45).

Portanto, não há como analisar, discutir e refletir sobre evasão na Educação de Jovens e Adultos sem antes conhecermos quem é este aluno, quais motivações tem para voltar a estudar, quais suas expectativas quanto à escola e aos estudos.

O educando deve ser reconhecido pela escola como sujeito sócio-histórico-cultural, que traz consigo experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Assim como Freire (1997), Arroyo (2001) enfatiza que a concepção de Educação de Adultos está diretamente relacionada à concepção de educando, de como este adulto é visto, reconhecido e respeitado nas suas especificidades. Do mesmo modo, nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (2006) está presente tal concepção de aluno adulto trabalhador delimitado em três eixos articuladores da ação pedagógica nas escolas: a cultura, o trabalho e o tempo.

Tais eixos foram definidos tendo em vista a concepção de currículo como um processo de seleção da cultura, bem como a necessidade de se atender ao perfil do educando de EJA. Segundo essa diretriz, a EJA deve constituir-se uma estrutura

flexível, onde o aluno adulto possa ser atendido de acordo com suas necessidades e especificidades, permitindo que ele próprio construa sua trajetória de acordo com seu ritmo de aprendizagem e sua disponibilidade de tempo para os estudos. Os cursos de EJA no Paraná atendem a esta flexibilização ofertando as matrículas por disciplinas e permitindo que o educando faça suas escolhas com relação as quais irá cursar simultaneamente e em que tipo de organização prefere, a coletiva ou a individual. A organização coletiva é destinada àqueles que podem comparecer às aulas de acordo com um cronograma estabelecido e a organização individual atende àqueles que não podem frequentar diariamente a escola por motivos de trabalho, por exemplo.

Cabe à escola, portanto, que se configura essencialmente num espaço social, adequar sua organização, buscar estratégias que atendam a essa diversidade e estar “alerta às manifestações da complexidade da natureza e da sociedade, às particularidades das culturas e dos indivíduos, às diferenças, aos efeitos da doutrinação e da submissão” (RIBEIRO, 1996, p. 14), garantindo ao jovem e adulto o alcance de seus objetivos.

Ainda que a viabilidade do acesso e a permanência deste educando estejam assegurados por toda legislação pertinente, na prática isto não é garantia de permanência e terminalidade. O educando de EJA é marcado por uma história escolar que continua reforçando a sua “exclusão” deste espaço. Necessidades de conciliar escola, trabalho e problemas familiares têm sido fatores relevantes para isso, assim como a inadequação dos currículos, o despreparo dos professores, a falta de material adequado e uma organização que não oferecem condições de permanência, podem contribuir, segundo Oliveira (1999) para a perpetuação da “exclusão” do jovem e adulto do sistema escolar.

Tendo em vista essa realidade estudada e analisada por educadores como Freire (1997, 2000, 2004), Arroyo (19__, 2000, 2008) e Oliveira (1999), minha experiência como pedagoga na EJA e os estudos desenvolvidos através do PDE, tracei como meta para minha intervenção na escola a caracterização socioeconômica do nosso educando e a realização de Grupos de Estudos com os professores da escola, em especial com aqueles que estão iniciando sua experiência profissional na EJA, com o objetivo de conhecer e analisar nosso aluno quanto às suas especificidades e a necessidade de rever e conhecer as

metodologias aplicadas ao ensino do aluno adulto. Concordando com Arroyo (2001) “Um reconhecimento mais rigoroso da realidade de nossa escola é condição necessária para combater essa escola e reinventar, dia a dia, a escola necessária” (idem, p. 21), uma escola que esteja atenta e preparada para receber e atender o aluno jovem, adulto ou idoso, respeitando suas especificidades, afim de que este permaneça na escola até completar sua escolarização e tenha condições de prosseguir nos estudos se assim o desejar.

2 O educando do CEEBJA Herbert de Souza

Quando do início das atividades referentes ao PDE/2008, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, CEEBJA/UEL, funcionava nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, UEL. Porém, a partir do mês de março de 2009, devido a diversos fatores, dentre eles a necessidade de um espaço fixo e permanente para a localização da escola, número de salas de aula compatível com o número de matrículas no CEEBJA e um espaço adequado para o atendimento ao educando jovem e adulto, motivaram a transferência deste CEEBJA do Campus Universitário.

Os trâmites para a mudança ocorreram rapidamente após o consenso entre UEL, Secretaria de Estado da Educação, Núcleo Regional de Ensino Londrina, NRE, docentes e discentes da escola que seria inviável a permanência do CEEBJA/UEL no espaço do Campus. Concomitantemente, ações do NRE/Londrina concorreram para que um novo espaço fosse viabilizado para abrigar o CEEBJA/UEL transferindo-o para as dependências do Colégio Estadual Dario Vellozo possibilitando seu funcionamento nos mesmos horários de atendimento existente, vespertino e noturno.

Após autorização do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e a acomodação no novo espaço, realizou-se uma campanha envolvendo toda a comunidade escolar para a escolha do novo nome deste Centro. Dentre os nomes sugeridos, foi eleito o nome do Sociólogo Herbert

José de Souza, ficando assim estabelecida a nova denominação da escola como “CEEBJA Herbert de Souza”.

A escola está situada na região oeste da cidade, em bairro residencial de classe média, porém atendendo alunos oriundos de bairros vizinhos caracterizados por menor nível econômico. Apesar da mudança de endereço, a escola continua atendendo, ainda que em menor número, alunos que são funcionários da UEL e alunos residentes nos bairros próximos a ela. Evidentemente, a mudança de localidade da escola provocou transtornos organizacionais em relação à adaptação ao novo espaço e, principalmente, em relação ao atendimento dos alunos devido ao novo endereço. Houve algumas demonstrações de insatisfação quanto à localização, o acesso para quem mora muito distante do novo endereço, quanto ao transporte público, enfim, situações adversas que foram surgindo e na medida do possível, sendo discutidas e solucionadas.

Atualmente, o CEEBJA Herbert de Souza funciona em dois turnos, vespertino e noturno, e também é responsável pela organização administrativa e pedagógica das APEDs, Ações Pedagógicas Descentralizadas. As APEDs se constituem em uma extensão da escola-sede com o objetivo de levar a escolarização às localidades onde não há oferta de ensino regular no período noturno e funcionam, no momento, em duas regiões distintas: três estão localizadas na região sul da cidade, sendo que duas em bairros da periferia (uma na Escola Municipal Tereza Canhadas Bertan no Conjunto União da Vitória e outra na Escola Municipal Ruth Ferreira Souza no Parque Universidade) e uma nas dependências do IAPAR, Instituto Agrônomo do Paraná, para atendimento dos funcionários; duas APEDs na região leste da cidade: uma no Hospital Universitário também para atender os funcionários e uma nas dependências da Escola Estadual João Rodrigues que não oferta ensino regular noturno.

As turmas de APEDs coordenadas pelo CEEBJA Herbert de Souza, localizam-se em bairros que se configuram eminentemente residenciais, porém com características bem diferentes quanto ao nível socioeconômico. Enquanto as APEDs da região leste localizam-se em bairros próximos ao centro da cidade, com um nível socioeconômico considerado de classe média, as APEDs da região sul localizam-se em bairros da periferia e muito distantes da região central, com população de nível socioeconômico baixo. Os dois bairros ainda são bastante prejudicados com a falta

de infraestrutura básica (asfaltamento e saneamento básico precários assim como a assistência médica, que no caso do bairro Universidade não conta com nenhum posto de saúde nas imediações).

Com relação ao processo de caracterização dos educandos da EJA e desse modo da temática do presente trabalho, ao iniciar as discussões com o coletivo da escola acerca da temática proposta, o grupo sugeriu que a pesquisa para a caracterização do aluno do CEEBJA Herbert de Souza deveria abranger os dois níveis de ensino, fundamental e médio, para que pudéssemos obter uma visão mais ampla de nossa realidade, mesmo encontrando no ensino fundamental um índice maior de evasão como demonstrado na tabela abaixo. Para análise destes dados tomamos como base de comparação apenas as disciplinas comuns nos dois níveis de ensino (Fundamental e Médio), ou seja, as disciplinas de Biologia, Química, Física, Sociologia e Filosofia não foram mencionadas aqui por comporem apenas a matriz curricular do Ensino Médio.

Quadro 1: Matrícula inicial e concluintes por disciplina no ano de 2007 no CEEBJA/UEL

Disciplina	Ensino Fundamental – Fase II			Ensino Médio		
	Mat.in.	Mat.fi.	%conc.	Mat.in.	Mat.fi.	%conc
Português	107	61	57	88	76	86
Matemática	123	74	60	147	104	85
História	34	28	83	74	72	97
Geografia	29	17	59	94	74	79
Arte	109	79	73	182	132	73
Ed. física	26	21	81	78	69	88
Inglês	79	56	71	23	20	87

Fonte: Secretaria do CEEBJA/UEL

A aplicação do instrumento de pesquisa aconteceu durante o mês de abril de 2009, como tarefa integrante dos trabalhos desenvolvidos pelos professores participantes do Grupo de Estudos e continuidade do processo formativo PDE. Cada professor aplicou o instrumento de coleta de dados com quinze questões fechadas, em uma das turmas em que atuava naquele momento (turmas pertencentes à escola-sede e turmas pertencentes às APEDs).

No período da realização da pesquisa, a escola contava com aproximadamente 620 alunos matriculados³ nos dois níveis de ensino, Fundamental - fase II e ensino Médio. Foram aplicados 166 questionários, o que equivale a 26% do total de alunos de 2009. Com este instrumento procurou-se caracterizar o aluno da EJA em nossa escola quanto aos aspectos socioeconômicos e de escolarização.

O Parecer CEB nº 11/2000 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos chama a atenção para a necessidade de se observar “O perfil do aluno da EJA e suas situações reais” (CURY, 2000, p. 22) como princípio da organização do Projeto Pedagógico das escolas que atendem jovens e adultos. Assim, a situação escolar, a idade dos educandos bem como suas especificidades quanto a trabalho, sexo, situação socioeconômica devem se constituir em fonte de pesquisa para que o fazer pedagógico atenda os princípios da equidade (igualdade de direitos e de oportunidades à educação), da diferença (reconhecimento da alteridade, valorização e desenvolvimento de seus conhecimentos e valores) e da proporcionalidade (adequação do currículo respeitando-se as necessidades do aluno adulto) (BRASIL, 2000).

No universo de alunos pesquisados, 42% cursava no momento da pesquisa, o ensino fundamental – fase II e 57,8% cursava o ensino médio; 12% estudava no período vespertino enquanto que 88% estudava no período noturno.

O período noturno é de longe o mais procurado quando tratamos do aluno trabalhador e especificamente da EJA que atende exclusivamente alunos maiores de 18 anos no Paraná. Estudos realizados por Carvalho (1994) sobre o público do ensino regular noturno demonstram as dificuldades enfrentadas pelo aluno

³ A matrícula nos CEEBJAS do Estado do Paraná acontecem diariamente uma vez que o educando tem a possibilidade de iniciar seus estudos no modo individual (o educando frequenta as aulas de acordo com sua disponibilidade de tempo).

trabalhador, seja ele jovem, adulto ou idoso. O ensino noturno, e deste a EJA responde com uma parcela significativa, sempre foi reservado àqueles que já têm uma carga de trabalho extenuante durante o dia, ou enfrentam o desemprego e a falta de dinheiro até para se deslocar para a escola, tem filhos pequenos que requerem maiores cuidados e que muitas vezes não têm com quem ficar para que a mãe e/ou o pai possam estudar. Dificuldades estas que podem exercer influência no abandono ou na exclusão velada da escola. Apesar das grandes dificuldades encontradas em conciliar os estudos à carga horária de trabalho, o aluno adulto persiste, retornando à escola, numa tentativa de superar os contratempos e muitas vezes os fracassos escolares, acreditando que somente a escolarização oportunizará alcançar um melhor trabalho e conseqüentemente uma melhor condição de vida.

Em relação ao meio de transporte utilizado para se locomover até a escola, constatou-se que a maioria se utiliza de algum tipo de transporte próprio: 16,8% vai de carro, 19% de motocicleta e 6% utiliza bicicleta. A utilização de ônibus é feita por 27,7% dos pesquisados enquanto que 31% vai a pé para a escola. Este dado se justifica pelo fato da maioria dos alunos que estudam nas APEDs residirem próximo ao local de estudo dispensando assim a necessidade de algum meio de transporte. Temos também os alunos funcionários do IAPAR e do Hospital Universitário que saem de seu turno de trabalho e vão diretamente para as salas de aula que funcionam nas dependências destas duas instituições. Em relação ao destino de origem, verificou-se que 70% dos pesquisados sai de casa para a escola e apenas 30% vai para a escola diretamente do local de trabalho.

Os alunos que buscam a complementação de sua escolaridade no CEEBJA Herbert de Souza, são das mais diversas faixas etárias (de 18 a 64 anos), que por motivos diversos não puderam continuar seus estudos

Quadro 2: Caracterização dos alunos do CEEBJA Herbert de Souza quanto a idade

Idade	Quantidade	%
18 a 24 anos	41	24,6
25 a 34 anos	45	27
35 a 44 anos	54	32,5
45 a 54 anos	20	12
55 a 64 anos	06	3,6

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

O percentual de jovens até 24 anos não é tão expressivo em comparação com o percentual de adultos considerando-se os maiores de 25 anos (75%). Fatores como o estabelecimento da idade mínima de 18 anos para ingresso na EJA e o aumento da carga horária presencial dos cursos, dificultando o aligeiramento da escolarização, estabelecida pela nova proposta pedagógico-curricular⁴, merecem ser considerados ao analisarmos esses dados.

A questão da idade para ingresso e terminalidade na EJA vem sendo discutida em nível nacional desde 2004 com o pedido de revisão do Parecer nº 11/2000 e da Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, CEB, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Com a instituição das Diretrizes Operacionais para EJA em 2008, pela CEB do Conselho Nacional de Educação, a idade para ingresso na EJA passa a ser de 18 anos a partir de 2013 tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio ressaltando que os sistemas de ensino tem até aquele ano para desenvolver programas que atendam a contento os adolescentes de 15 a 17 anos que estejam fora da escola (BRASIL, 2009c). Enquanto perduram essas discussões em torno da idade certa ou mais adequada para o ingresso na EJA, no Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação, CEE, através da Deliberação nº 06/05, que estabelece as normas para a EJA, orienta que a idade mínima para o ingresso nas séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio é de 18 anos (PARANÁ, 2005).

A implementação da nova proposta curricular para a EJA no Paraná a partir do ano de 2006, trouxe como inovação a obrigatoriedade do cumprimento de toda a carga horária na forma presencial (1200h ou 1440h/a), tanto para o ensino fundamental – fase II como para o ensino médio. Com esta nova regulamentação, o tempo necessário para a conclusão dos cursos passa a ser de trinta meses aproximadamente (2 anos e meio), acabando com a concepção de “aligeiramento” que a EJA tinha até então.

A presença de alunos jovens, adultos e idosos na EJA, traz a dificuldade de se atender no mesmo espaço diferentes níveis de conhecimento assim como

⁴ Até 2005 os cursos ofertados pelos CEEBJA eram organizados em momentos presenciais e não-presenciais, sendo 30% da carga horária total do curso na forma presencial e 70% na forma não-presencial.

diferentes interesses. A entrada do jovem na EJA configura-se um desafio para os educadores na medida em que este jovem, além de se diferenciar do aluno adulto e idoso nas suas condições físicas e biológicas, possui certas “especificidades sócio-culturais”, está inserido no mundo do trabalho geralmente ocupando “funções não qualificadas” e que se encontra em uma “etapa de vida diferente da etapa da infância” (OLIVEIRA apud PARREIRAS, 2009, p. 1) e tem como motivação ou interesse maior a conclusão de sua escolaridade com vistas a alcançar melhores colocações no mercado de trabalho. Já para os adultos e idosos, o retorno aos bancos escolares significa ampliar seus conhecimentos, concluir sua escolarização bem como ter outras oportunidades de convivência social e realização pessoal. Essa diversidade exige que a escola atente para ações educativas que contemplem as características destes educandos durante todo o processo ensino-aprendizagem. (Paraná, 2006).

Quanto ao gênero, identificamos um percentual maior de mulheres do que de homens estudando.

Quadro 3: Caracterização quanto ao gênero

Gênero	Quantidade	%
Masculino	70	42
Feminino	96	57,8

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Acompanhando os dados estatísticos oficiais, o número de mulheres em nossa escola também se mostra bastante representativo. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, publicado em 2009, o número de mulheres trabalhadoras em idade ativa passou de 40,1% em 2003 para 43,1% em 2008. Acompanhando o aumento no mercado de trabalho, a procura pela escolarização por parte das mulheres também tem aumentado: em 2008, 59,9% de mulheres tinha 11 anos ou mais de estudo, enquanto que entre os homens esse índice ficou em 51,9% (IBGE, 2009).

Ao longo da história, a mulher vem alcançando seu espaço no mundo do trabalho e conquistando seus direitos como cidadã plena. Hoje o número de mulheres que respondem pelo sustento da família sozinha vem crescendo

significativamente assim como a busca por melhores condições de vida e o retorno à escola é uma mostra disso. Apesar deste aumento significativo, as taxas de analfabetismo entre mulheres ainda corresponde a dois terços do total de adultos do mundo todo (NOGUEIRA, 2009). Em artigo publicado pela pesquisadora, esta apresenta uma análise da situação da mulher em relação a sua escolarização e os condicionantes impeditivos para sua conclusão. De acordo com Nogueira, diferentes organizações “(UNICEF, UNESCO, UNIFEM, BANCO MUNDIAL, OCDE); movimento de mulheres e governos nacionais”, têm levantado a questão da educação da mulher como meio “para reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável” (idem, p. 01). A educação da população feminina é vista portanto como uma das principais estratégias educativas de enfrentamento à pobreza e ao desemprego, na medida em que com o aumento de sua escolarização haverá conseqüentemente redução da fertilidade, aumento da produção econômica e melhora na qualidade de vida. (ROSEMBERG apud NOGUEIRA, 2009).

Um outro aspecto relevante constatado através dos dados foi a forma de estudo escolhida pela maioria. Entre o ensino coletivo e o individual, aquele é de longe o mais procurado.

Quadro 4: Forma de estudo escolhida

Forma de estudo	Quantidade	%
Coletivo	140	84
Individual	36	21

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Essa informação chamou a atenção devido ao fato de que a forma de atendimento individual foi criada pensando-se justamente no aluno trabalhador, que muitas vezes não tem possibilidade de frequentar com regularidade as aulas devido às condições de horários alternados de trabalho e para aqueles desistentes que, no momento do retorno à escola, não encontrem uma turma organizada coletivamente para sua nova inserção (PARANÁ, 2006).

Os alunos do CEEBJA Herbert de Souza são provenientes de diferentes regiões da cidade (os alunos das APEDs residem no mesmo bairro onde a escola está localizada ou em bairros adjacentes e os alunos que estudam na Sede são provenientes de bairros próximos à escola e de outros mais distantes). A maioria não frequentou a EJA nas séries iniciais, mas sim o ensino regular (85,5%).

Confrontando esses dados com os apresentados abaixo no Quadro 5 que mostra o tempo de afastamento da escola, podemos inferir que um número significativo de alunos saiu do ensino regular (evadido ou excluído) e depois de muito tempo retornou à escola.

Ainda que o acesso à escolarização no Brasil esteja contemplando quase a maioria da população em idade escolar (até 14 anos) na educação básica, a permanência e a terminalidade desta, continua comprometida. Para os órgãos oficiais, esse abandono ou “evasão” da escola se dá por culpa do próprio aluno, pela sua dificuldade de aprendizagem, pela desmotivação, falta de interesse. No ponto de vista exposto por Arroyo (2001), o discurso oficial fala do aluno evadido, de seu fracasso mas nunca do aluno excluído ou do fracasso da escola. Nesse sentido, a concepção de evasão passa a ser entendida como abandono da escola por parte do aluno tornando-o responsável pelo seu fracasso. Uma concepção eminentemente elitista, com o objetivo de ocultar ou camuflar a realidade.

Os índices que demonstram o tempo de afastamento da escola vêm reforçar a especificidade dos alunos de EJA e a necessidade do professor conhecê-los e utilizar estratégias de ensino diferenciadas daquelas utilizadas para atender crianças e adolescentes do ensino regular.

Quadro 5: Tempo que ficou sem estudar

Tempo sem estudar	Quantidade	%
1 a 5 anos	41	24
6 a 10 anos	31	18
11 a 20 anos	56	33
Mais de 21 anos	31	18
Não parou	05	3
Não respondeu	02	1,2

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Outro dado revelador está na identificação do local onde estudou o aluno de EJA: apenas 10,8% estudou em alguma escola que ofertava educação de jovens e adultos enquanto que 85,5% é oriundo de alguma escola de ensino regular (3,6% não respondeu a esta questão).

Estudo realizado por Arelaro (1988) comprova os altos índices de reprovação e/ou evasão da escola desde a 1ª série do ensino fundamental. Segundo

a autora, os dados do censo de 1980 mostram que, do total de matrículas nas quatro primeiras séries, 55,3% era constituída por alunos oriundos de famílias com renda mensal de até três salários mínimos; nas quatro séries seguintes, esses alunos representava 30,4% e apenas 15,6% chegava no 2º grau. Ou seja, somente 23 de cada 100 crianças destas famílias consideradas “pobres ou muito pobres” chegariam a frequentar as séries seguintes e destas, apenas seis frequentariam o 2º grau (correspondente ao ensino médio atualmente).

As dificuldades de acesso e permanência na educação básica elementar é uma das marcas mais significativas do sistema educacional brasileiro, se manifestando tanto através da limitação de oportunidades como de mecanismos oriundos do interior da própria escola que levam jovens e adultos a interromper precocemente ou novamente os estudos. Assim a marca da exclusão confere uma identidade sócio-histórico-cultural ao aluno da educação de jovens e adultos que traz consigo histórias diferenciadas porém na maioria das vezes, com uma mesma trajetória de insucesso escolar em decorrência de inúmeras reprovações, entrada prematura no mercado de trabalho dentre outras.

Para Patto (1996), numa sociedade de classes, ao se falar em evasão escolar, evidencia-se uma intenção “velada” de abster o poder público e a classe dominante (que mantém esse poder) de sua culpa por terem negado o direito à educação, bem como o acesso às demais condições básicas de sobrevivência (saúde, alimentação, saneamento básico, moradia digna) às camadas populares. No entanto, quando se fala em exclusão, alguém, obrigatoriamente, assume a responsabilidade pelo não acesso aos direitos básicos que uma vida digna exige. Portanto, no discurso oficial, se o aluno evade, ele o faz por conta própria, sendo ele o único responsável por continuar vivendo em condições precárias, trabalhando em subempregos, recebendo baixos salários, enfim, é responsável por sua ignorância e seu fracasso, enquanto a classe dominante e o poder público continuam “... reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar” (idem, p. 51), utilizando-se de justificativas preconceituosas que consideram o aluno pobre como “carente cultural” e desinteressado.

As explicações utilizadas pelo governo e pela classe dominante para tentar justificar o fracasso escolar e a conseqüente evasão, continuam centradas nas diferenças individuais, mesmo que estas sejam ocasionadas por fatores sociais que reforçam as desigualdades e mantêm a condição dos excluídos no Brasil. Condição

esta que se configura como “a marca inquestionável do desenvolvimento capitalista brasileiro” (POCHMANN, 2004, p.33) reforçando aquela concepção de evasão definida por Arroyo (2001) como ocasionada pelo próprio aluno com o objetivo de ocultar ou camuflar a realidade da educação no Brasil, qual seja, o número ainda expressivo de jovens e adultos sem escolarização, escolas em condições precárias, educadores mal preparados e mal remunerados.

Dentre os motivos pelos quais esses alunos estão voltando a estudar, podemos destacar, por ordem de maior percentual: a busca por novos conhecimentos, a realização pessoal, a necessidade de recuperar o tempo perdido, a exigência do trabalho e ainda a necessidade de ajudar os filhos com as tarefas escolares.

Quadro 6: Motivação para voltar a estudar

Motivo	Quantidade	%
Busca de novos conhecimentos	69	41,5
Realização pessoal	61	36,7
Recuperar o tempo perdido	61	36,7
Exigência do trabalho	38	22,8
Necessidade de ajudar os filhos	20	12
Não respondeu	02	1,2

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Para o levantamento do perfil socioeconômico, foi perguntado para o aluno sobre sua ocupação atual, se possui registro em carteira de trabalho e sobre a renda familiar.

Em relação à ocupação atual obtivemos os seguintes dados (Quadro 7)

Quadro 7: Ocupação atual

Ocupação atual	Quantidade	%
Desempregado (a)	17	10
Assalariado (a)	83	50
Autônomo (a)	28	16,8
Do lar	14	8
Aposentado(a)	02	1,2
Estudante	15	9
Outra	7	4
Qual? Pensionista; diarista; doméstica; “bico”		

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Sobre sua situação de empregabilidade, observamos a seguinte situação (Quadro 8)

Quadro 8: Possui Registro em Carteira de Trabalho

Registro em C.T.	Quantidade	%
Sim	93	56
Não	69	41
Não respondeu	04	2

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

E em relação à renda familiar (Quadro 9)

Quadro 9: Renda familiar

Renda familiar	Quantidade	%
1 salário mínimo	39	23
Até 2 S.M.	54	32
De 3 a 5 S.M.	60	36
De 6 a 8 S.M.	04	2
De 9 a 12 S.M.	02	1,2
Acima de 13 S.M.	01	0,6
Não respondeu	06	3,6

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

A condição socioeconômica dos alunos mostra que a maioria pertence às classes sociais mais baixas. O percentual de desempregados e assalariados fica em torno de 60%, o que vem confirmado logo abaixo com os dados referentes à renda familiar (55% tem renda familiar de até 2 salários mínimos).

A história nos mostra que a educação no Brasil sempre reproduziu a “subdivisão da sociedade em minorias dominantes e grandes massas subalternas” (ARROYO, 2001, p. 10). Tratava-se de uma educação concebida pelas “elites intelectuais” com o objetivo de preparar o povo para a realização de certos fins, ou seja, o processo educativo exercia com toda clareza sua dimensão ideológica e sua função de controle. Para as minorias privilegiadas, eram reservadas possibilidades de continuidade no ensino médio e superior. Para as massas subalternas, sobravam as escolas elementares que raramente tinham continuidade em unidades de preparação para o trabalho. Este era o grande divisor de águas entre a educação das elites e a educação popular. A condição social, política e cultural sempre foi condicionante da educação oferecida pelo poder a este público formado por

“trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2001, p. 10).

Para Pochmann (2004) historicamente, a exclusão social está relacionada à condição de não ter ou à questão da negação de direitos. Porém, esta exclusão vai muito além do fato do não ter. O ser alguém por ter ou não ter algo, faz da exclusão um problema gerado no meio da sociedade. E a negação do direito à educação parece ser uma constante no sistema educacional brasileiro.

Quando perguntado sobre a expectativa em relação à escola, ficou evidente que um número significativo de alunos tem uma boa perspectiva de futuro já que muitos demonstram ter vontade de continuar estudando e adquirir novos conhecimentos.

Quadro 10: Expectativa em relação à escola

Expectativa	Quantidade	%
Prestar vestibular	63	37,9
Fazer curso profissionalizante	60	36
Adquirir novos conhecimentos	50	30
Continuar os estudos	43	25,9
Conseguir o certificado o mais rápido possível	29	17
Outro: concurso público	04	2,4

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Os dados obtidos com esta questão demonstram que, para a grande maioria dos pesquisados, a escola ainda representa um “espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva” (KUENZER, 2009, p. 2). O desejo de aprender, de adquirir novos conhecimentos, de se sentir parte integrante da sociedade a que pertence, configura-se na materialização do direito a uma educação permanente ao longo da vida. Direito este enfatizado pelas Diretrizes Curriculares de EJA e que Paulo Freire afirma como sendo uma necessidade inerente do ser humano de apoderar-se do conhecimento historicamente produzido já que, somos todos nós, seres incompletos, inacabados (FREIRE, 2004).

As respostas apresentadas no Quadro 11 vêm reforçar essa necessidade apresentada pelo adulto. Quando perguntado sobre que fatores têm melhorado em

sua vida após retornar para a escola, o aluno adulto respondeu que foi sua auto-estima.

Quadro 11: O que tem melhorado na sua vida depois que voltou a estudar

Fatores	Quantidade	%
Auto-estima	133	80
Relacionamento no trabalho	22	13
Relacionamento na família	21	12,6
Promoção no trabalho	14	8,4
A participação na comunidade	15	9
Não respondeu	1	0,6

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

Tal resposta aproxima-se com as respostas dadas quando perguntado sobre a motivação para voltar a estudar. A maioria respondeu que os motivos que levaram ao retorno para a escola foram: necessidade de novos conhecimentos, recuperar o tempo perdido e realização pessoal conforme dados coletados no Quadro 6.

Portanto, o aluno adulto quer sim estudar, estar atualizado, adquirir novos conhecimentos simplesmente para se sentir bem, para se sentir realizado, para compreender e usufruir da vida moderna nos seus diferentes aspectos: científicos, tecnológicos ou culturais. Por outro lado, Arelaro (1988) destaca que a escola de educação básica ainda tem um significado importante para as classes populares na medida em que esta a considera um meio para a “ilusória ascensão social, afirmação de prestígio ou status social, até a crença na escola enquanto instrumental privilegiado para a conquista da descoberta da cidadania” (idem, p. 41).

3 Os(as) professores(as) do CEEBJA Herbert de Souza em ação: reflexões sobre o perfil do educando e sobre sua prática

A proposição do Grupo de Estudos teve aceitação de imediato por um

número significativo de professores: aproximadamente 50% de um total de 32 que estavam atuando naquele momento na escola. Alguns demonstrando apenas interesse na aquisição de mais um certificado, outros, felizmente interessados em estudar, conhecer e refletir sobre as especificidades do aluno jovem e adulto. O grupo formado inicialmente por catorze professores terminou com a participação efetiva de onze deles.

Todos os professores participantes têm especialização na área de educação e dois professores fizeram especialização em EJA. A idade dos participantes gira em torno de 33 e 59 anos, sendo a maioria mulher com participação de 11 pessoas. Em relação à experiência no magistério, o grupo se mostra bastante heterogêneo: há professores com apenas 2 meses de experiência, professores contratados por Processo Seletivo e professores com até 43 anos de magistério, aposentados em um padrão. Quanto a experiência na EJA, apenas um professor está atuando pela primeira vez nesta modalidade de ensino e os demais tem experiência variando de 1 a mais de 20 anos, conforme mostra o Quadro 12.

Quadro 12: Tempo de experiência na EJA

Tempo de magistério na EJA (anos)	Quantidade	%
0 - 5	8	53,3
5 - 10	5	33,3
15 - 20	0	0
20 – 25	1	6,6

Fonte: Pesquisa realizada em abril de 2009 no CEEBJA Herbert de Souza

A experiência profissional para atuar na EJA vai sendo construída com a própria prática educativa nesta modalidade. Não há, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, nenhum requisito para que professores sejam selecionados para atuar na EJA. Basta ser professor pertencente ao Quadro próprio do Magistério, QPM, ou contratado pelo Processo Seletivo Simplificado, PSS, para passar a lecionar num CEEBJA e, na maioria das vezes, completar sua carga horária numa escola de ensino regular ou vice-versa. Os dados obtidos mostram claramente esta realidade: na medida em que aumenta o tempo de experiência na EJA (20-25 anos), diminui a quantidade de professores, situação exemplificada por uma professora no grupo.

Outro aspecto relevante observado na caracterização dos docentes é a falta de formação específica e continuada para o trabalho com EJA. A carência de cursos de formação ou em nível de especialização voltados para essa modalidade de ensino é bastante expressiva. Em estudo realizado por Machado (2009), a autora evidencia através de pesquisa sobre a prática e a formação de professores para a EJA, que há “quase uma unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam na EJA” (idem, p. 2). Necessidade esta demonstrada pelos professores do Grupo de Estudos e que deve estar vinculada a um programa de formação continuada estreitamente relacionada à prática cotidiana e que as universidades devem promover, criando e/ou ampliando os espaços de discussão relativos à EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, buscando uma “melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos”. (idem, p. 15).

Um breve diagnóstico sobre o entendimento por parte dos professores participantes do Grupo sobre o significado de EJA, CEEBJA e evasão escolar evidenciou que todos têm os conhecimentos relacionados ao Centro de Educação voltado para o aluno jovem e adulto e qual sua importância, porém em relação à evasão escolar, uma visão resumida e simplista sobre a problemática ficou evidenciada. Com exceção de um participante, a evasão escolar é vista pelo grupo como *o abandono ou desistência da escola por parte do aluno, ele é que faz a opção de parar de estudar.*

Apesar da falta de uma análise crítica dos fatores motivacionais da evasão escolar, o grupo elencou alguns aspectos que podem ser considerados como relevantes para a discussão: *problemas no trabalho como mudança de turno ou de emprego, desemprego, problemas familiares (não ter com quem deixar os filhos, doença pessoal ou na família), desmotivação, falta de dinheiro para o transporte, distância da casa/escola, cansaço, dificuldade para entender e acompanhar as matérias, falta de incentivo familiar e falta de preparação dos professores.*

A concepção de evasão escolar apresentada pelo grupo se aproxima da concepção que não apenas a maioria dos educadores tem, mas que retrata também

o entendimento construído pela sociedade capitalista de que não estuda quem não quer, não trabalha quem não quer. Recorrendo aos estudos de Pochmann (2004) novamente, não podemos nos esquecer de que a condição social a que pertencemos é gestada pela negação dos direitos básicos a que todo cidadão tem direito, inclusive o direito a uma educação de qualidade.

As conquistas populares na educação contribuíram muito para o alcance da cidadania, porém este foi apenas um primeiro passo para o alcance de uma educação condizente com suas reais necessidades e aspirações. Questões como a qualidade do ensino na escola pública, a exclusão escolar, as dificuldades de acesso, os conteúdos e como são trabalhados, a burocratização, o autoritarismo, a própria “inculcação” presente no ensino público, são problemas de interesse das camadas populares que devem ser analisadas criticamente junto com elas.

A educação popular está comprometida com a mudança social na busca de uma sociedade mais justa, o que pressupõe menos privilégios para as minorias dominantes e menos miséria para as maiorias dominadas (BEISIEGEL, 1984). Para Freire (1997) a tarefa primordial de uma educação com um direcionamento progressista é a de levar as massas populares a superar o conhecimento do senso comum pelo conhecimento crítico, é “desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante” (idem, p.53).

Infelizmente, esta continua sendo a realidade enfrentada pelas classes populares. Ainda que o acesso à escolarização no Brasil esteja contemplando quase a maioria da população em idade escolar (até 14 anos) na educação básica, permanecer nela é um desafio. Para Arelaro (1988, p. 38), o “sistema de avaliação educacional, que propicia incontáveis ‘reprovações’ e a “própria organização escolar” se incumbe de classificar o aluno “pobre/trabalhador” como incompetente e incapaz. Assim, a “evasão” se dá por culpa do próprio aluno, pela sua dificuldade de aprendizagem, por sua desmotivação e falta de interesse. Nas palavras de Arroyo (2001), no discurso oficial “fala-se de aluno evadido, não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno, não do fracasso da escola” (idem, p. 21).

Ao apresentarmos os dados estatísticos sobre a evasão no CEEBJA Herbert de Souza nos últimos anos, observou-se surpresa e desconhecimento da realidade por parte dos professores. *Somente damos conta da situação quando*

visualizamos os números assim, estatisticamente (prof.^a Meire)⁵; *No dia-a-dia não paramos para pensar ou observar o que está acontecendo* (prof.^a Paula). Observações como estas demonstram que realmente o professor que vai atuar na EJA não recebe qualquer informação sobre com quem vai trabalhar ou de como deve encaminhar seu trabalho pedagógico, cabendo quase que exclusivamente à equipe pedagógica da escola proporcionar momentos de estudos e trocas de experiências utilizando a hora atividade dos professores.

Durante a análise e discussão dos dados da caracterização do educando de nossa escola, o grupo demonstrou interesse e preocupação em como atender da melhor maneira possível as especificidades dos mesmos. Questões como a necessidade de conhecermos nosso aluno, saber de suas expectativas em relação aos estudos foram colocadas como o ponto de partida para o trabalho pedagógico. E a partir daí traçar estratégias que atendam a cada um de acordo com seu nível de ensino, suas dificuldades e especificidades, através de metodologias diferenciadas que valorizem o conhecimento que o adulto traz, que permitam sua participação ativa em sala de aula proporcionando momentos de trocas de experiências que permitam a interação aluno/professor e aluno/aluno.

No campo da EJA, educadores estudiosos do assunto como Freire (1997) e Arroyo (2008), dentre outros, chamam a atenção para a necessidade do educador conhecer profundamente o processo de aprendizagem humano, em especial do aluno adulto. O educador deve, além de estudar o funcionamento da mente humana para adquirir novos conhecimentos, voltar um olhar crítico e investigativo para que seu fazer pedagógico não fique limitado simplesmente à transmissão de informações.

O exercício docente é antes de tudo exercício de aprendizagem e criticidade que implica a promoção da “curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica”, levando o educador a refletir num “movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997, p. 44), construindo assim uma prática pedagógica diferente, marcada substancialmente pela ação-reflexão-ação.

⁵ A fim de salvaguardar a identidade dos participantes do Grupo de Estudos, os nomes dos mesmos foram substituídos por nomes fictícios.

A escola de EJA assim como seus educadores deve estar em sintonia com as especificidades do aluno jovem-adulto trabalhador, oferecendo não apenas o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, mas proporcionando momentos de trocas de experiências, de reflexão de sua condição na sociedade e a da condição do outro, propiciando a satisfação de sua necessidade imediata de aprender a ler e escrever de maneira crítica e questionadora, valorizando a educação ao longo da vida como possível e essencial para que este se reconheça como pertencente à sociedade.

As discussões acerca da necessidade de rever o currículo e as estruturas das escolas de EJA, reconhecendo assim sua especificidade e a inevitável aplicação de um modelo pedagógico próprio, alguns questionamentos foram colocados pelos participantes do Grupo: *como repensar o currículo se ele já vem pronto de cima para baixo ? como discutir o currículo e novas metodologias se não há tempo nem espaço na escola? o que fazer para atender as diferentes necessidades dos alunos: alguns querem preparação para o vestibular outros querem preparação para concurso público?*

Esta necessidade foi também manifestada, ao final dos trabalhos, em avaliação solicitada sobre as discussões realizadas ao longo dos quatro meses de leituras e reflexões sobre a EJA. Os participantes demonstraram interesse e vontade de continuar aprendendo, discutindo e realizando troca de experiências. Registramos a seguir, na íntegra, alguns apontamentos a respeito do evento e as sugestões para novos encaminhamentos sobre a mesma temática⁶:

- *Os pontos positivos foram as reflexões e as trocas de experiências por parte dos integrantes, pois os textos escolhidos pela coordenadora vieram ao encontro da nossa realidade e as situações vivenciadas pelos participantes .*
- *Somente aqui tive oportunidade de estar falando sobre vários temas dentro da realidade do ensino para jovens e adultos. Acho muito importante que no próximo ano haja um novo curso nesta área, com uma carga horária maior.*
- *Toda a comunidade escolar deve ser envolvida nos grupos de estudos.*
- *Continuação do grupo de discussão, mantendo o direcionamento e o*

⁶ Na avaliação final dos encontros não foi solicitada a identificação dos integrantes para que não se sentissem intimidados ao expor suas opiniões

embasamento teórico.

- *Continuar com outros estudos de autores diversificados. Discutir a realidade de cada escola e propor metas a serem cumpridas pela equipe.*
- *As leituras e os grupos de estudos devem continuar de alguma forma para que tenhamos novas experiências para aprendermos a evitar que isso (evasão) acontecesse ou que diminuísse.*
- *De alguma forma continuar este grupo de estudo.*
- *As leituras e discussões realizadas nos grupos de estudos não devem parar. Aprender a nos organizar melhor e a fortalecer o conselho escolar,*
- *Estudar e discutir sobre a educação especial (inclusão), como atender de forma adequada alunos com síndromes diversas na mesma sala de aula de EJA, perfil de professores de EJA.*
- *Formar novos grupos de estudos e a partir destes traçar estes encaminhamentos.*

É este “olhar diferente” sobre o educando da EJA, esta construção do conhecimento no fazer que acreditamos ser necessário e urgente promover com todos os educadores envolvidos nesta modalidade de ensino, professores, pedagogos, gestores e funcionários que no dia-a-dia observam, conhecem, ensinam e aprendem no fazer escolar.

Atuar na educação de adultos exige de nós educadores, aceitação, estudo e entendimento da lógica do conhecimento popular, seus pensamentos e expectativas, em função dos quais a aquisição dos conhecimentos construídos historicamente terá sentido. A escola de EJA, assim como todos os educadores que nela atuam devem estar atentos para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem significativo para o aluno adulto, onde a diversidade cultural esteja presente bem como a flexibilização na seleção de conteúdos, metodologias, fazendo da escola um espaço de construção de conhecimentos.

4 Considerações Finais

Os estudos e discussões decorrentes dos trabalhos desenvolvidos com a implementação do Projeto na escola para a caracterização dos alunos da EJA e o Grupo de Estudos com os professores, permitiram constatar a necessidade de se conhecer o aluno adulto e a importância de uma formação continuada para todos aqueles que vão atuar na EJA bem como para aqueles que já atuam nela. A falta de conhecimentos sobre concepções que envolvem o processo ensino-aprendizagem (como ocorre a aquisição do conhecimento, por exemplo), a utilização de metodologias tradicionais (onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um simples receptor passivo) e conseqüentemente a falta de dinamismo nas aulas, a não utilização das mídias, enfim, a falta de preparo e a insegurança demonstrada por alguns professores confirmam esta necessidade.

A coleta de dados realizada com o objetivo de caracterizar nosso aluno trouxe informações relevantes nunca antes levantadas pela escola para a reestruturação coletiva do Projeto Político Pedagógico, P.P.P. Pela primeira vez o perfil do aluno do CEEBJA Herbert de Souza foi fundamentado com dados reais, possibilitando a análise e reflexão da nossa realidade que deve ser constantemente revisitada. Para tanto, sugerimos que o instrumento de pesquisa utilizado para o presente Projeto seja aplicado anualmente fornecendo subsídios para a realimentação do P.P.P. a cada ano.

O conhecimento das singularidades de nosso aluno juntamente com um projeto de formação específica aos educadores, onde estudos, discussões e reflexões sobre história da educação de jovens e adultos no Brasil, o aluno de EJA, suas características e necessidades, se configuram como foco principal para um trabalho coletivo consciente de que a escola como está hoje, precisa ser mudada afim de atender às necessidades e aspirações de seus educandos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, SEED, através da Superintendência da Educação, SUED, vem desenvolvendo ações que contemplam a formação continuada dos professores e funcionários das escolas (Semana Pedagógica, Grupos de Estudos, Pró-funcionário, dentre outras), porém,

especificamente em relação à EJA, a formação continuada fica a desejar na medida em que a rotatividade de professores e funcionários que atuam nos CEEBJAS é bastante significativa. A não permanência desses profissionais nas escolas certamente compromete o atendimento às especificidades do aluno adulto assim como o desenvolvimento de um projeto de formação continuada específica para EJA.

Esta situação é a mais implicativa para que possamos desenvolver ações de estudos e reflexões sobre as problemáticas específicas da educação de jovens e adultos. Acreditamos que a Secretaria de Estado de Educação, SEED, através do Departamento de Educação e Trabalho deve lançar um “olhar especial” à EJA, possibilitando que os CEEBJAS formem um quadro permanente de professores, pedagogos e funcionários para, a partir de então, implementar uma formação continuada específica que se configure em “momento significativo de construção e reconstrução das experiências de vida, articuladas com os saberes escolares” (PARANÁ, 2009b), bem como realize avaliações periódicas da prática pedagógica. O conhecimento de nosso aluno, o estudo, o diálogo e a reflexão crítica, são elementos indispensáveis na rotina acadêmica. Somente ações concretas que venham de encontro às especificidades da EJA, poderão contribuir para a permanência do aluno na escola e conseqüentemente diminuir a evasão escolar nesta modalidade de ensino.

Cabe a nós, profissionais da educação comprometidos com nosso fazer pedagógico e nosso educando, reivindicar esses espaços dentro da organização escolar afim de alcançarmos nossos objetivos e podermos com propriedade utilizar práticas educativas diversificadas, reconhecendo o desafio de organizar a unidade dentro da diversidade, respeitando os saberes e o tempo de cada um de nossos educandos, oportunizar espaços para estes se manifestarem, questionarem a realidade, o porquê das exigências do mercado, a serem curiosos e críticos, transformadores da realidade. Para isso precisamos rever nossas práticas, nossos ideais, nossa visão de educação e termos como foco de nosso trabalho a formação do cidadão crítico e reflexivo, ciente de seus direitos e deveres e assim, nos sentirmos realizados como profissionais da educação.

Referências

ARELARO, Lisete R.G.. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n 39, p.37-43, jul/set. 1988.

ARROYO, M. G.(Org.). **Da escola carente à escola possível**. Coleção Educação Popular, São Paulo, n 08, Edições Loyola, [19_ _].

_____. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Revista de Educação de Jovens e Adultos** – RAAAB, São Paulo, n 11, abr 2001.

_____. **Indagações sobre Currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular**, um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1974.

_____. Ensino público e educação popular. In PAIVA, V. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. A Política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil. In OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5/07/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Secad/arquivos/paf/eja/legislação/resolução_01_2000> Acesso em: 11/07/2008.

_____. Lei nº 8069 de 13/07/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 20/11/2009^a.

_____. LEI Nº 11274 de 06/02/2006. Regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm> Acesso em 20/11/2009^b.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20/11/2009^c.

_____. Lei nº 9394/96 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <ftp://ftp.fnede.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf> Acesso em: 20/11/2009^d.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1994.

CURY, C. J. A educação básica no Brasil. In: _____. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n 80, set 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** In: Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, 07 de junho de 2000. Brasília: CNE/CEB.

FREIRE, P. **Política e Educação** – ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos:** Consolidação de Documentos. São Paulo: [s.n.], 1985/1994.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_mulher/Suplemento_mulher_2008.pdf>. Acesso em 14/10/2009.

KUENZER, Acacia Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.**

Disponível em:

<http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/textos_Videos/Acacia_Kuenzer/Conhecimento_E_Compentencia_No_Trabalho_E_Na_Escola.PDF> Acesso em: 12/11/2009.

MACHADO, Maria M. **A prática e a formação de professores na EJA:** uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos//822t.pdf> Acesso em: 12/11/2009.

NOGUEIRA, V. L. **Mulheres adultas das camadas populares:** a especificidade a condição feminina no processo da busca de escolarização. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/veralucianogueirap18.rtf> Acesso em 20/11/2009.

OLIVEIRA, M. K. de . Especificidade do jovem e do adulto como sujeitos de aprendizagem. In:_____. **Processos cognitivos em Educação de Jovens e Adultos,** São Paulo: Ação Educativa, 1999.

PARANÁ. Deliberação nº 06/05, de 11/11/05. **Conselho Estadual de Educação.** Curitiba, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em 09/11/2009 a.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** CEEBJA Herbert de Souza. Londrina, 2009b.

PARREIRAS, P. C. **Jovens e adultos em processo de escolarização:** especificidades etárias e sócio-culturais. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/24/T1893462217669.doc> Acesso em: 20/11/2009.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, V. M. Alfabetização de jovens e adultos: diversidade dos sujeitos. In **Alfabetização e Cidadania**, n 4. São Paulo: RAAAB: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Dez 1996.