

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Roseli Vaz Carvalho

**A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL,
FASEII, E ENSINO MÉDIO**

CURITIBA
2010

**A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL,
FASEII, E ENSINO MÉDIO**

CURITIBA
2010

Roseli Vaz Carvalho

**A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL, FASE II, E ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do
Paraná, como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^{fa} Dr^a. Maria Antonia de Souza

CURITIBA
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C331 Carvalho, Roseli Vaz
A juventude na educação de jovens e adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio / Roseli Vaz Carvalho; orientadora Maria Antonia de Souza – 2010.
223 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Prática pedagógica. 3. Juventude.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação. II. Título.

CDD - 374

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Antonia de Souza, pela dedicação e orientação amiga, pelos conhecimentos transmitidos nesta caminhada que me permitiram construir, descobrir e crescer como pesquisadora.

À Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Cavazotti, que me acompanhou desde a graduação, pela dedicação, amizade.

Ao Adroaldo, companheiro de toda vida, pela compreensão desta caminhada.

Aos meus filhos, William e Aline por existirem, por darem um significado especial à minha vida, e pela compreensão das muitas horas ausentes.

A Vivian, nora querida, pelo apoio.

Aos meus pais, in memoriam, presenças constantes na minha história de vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, que acompanharam esta trajetória, contribuindo para meu desenvolvimento como pesquisadora.

A Prof^a. Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame, pelas leituras dos textos que trouxeram contribuições significativas para o aprimoramento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos, pelas leituras críticas, bem como cuidadosas a respeito dos textos que contribuíram significativamente para o meu aperfeiçoamento.

À Diretora, Pedagoga, professores e alunos da instituição, que possibilitaram a realização desta pesquisa, eternamente obrigada.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

Miguel González Arroyo

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE GRÁFICOS	08
LISTA DE TABELAS	09
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	10
 1 INTRODUÇÃO	 12
 2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	 32
2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1950....	33
2.2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....	37
2.3 AS DÉCADAS DE 1980 E 1990 E AS NOVAS RELAÇÕES NA EJA.....	41
2.4 O LIMIAR DO SÉCULO XXI.....	47
 3 A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	 64
3.1 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL.....	65
3.2 O JOVEM COMO TRABALHADOR.....	73
3.3 A JUVENTUDE NA LEGISLAÇÃO NACIONAL: CÓDIGO CIVIL, ECA E LDB.....	84
 4 O LUGAR DA PESQUISA: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS – CEEBJA – CAMPO COMPRIDO...	 88
4.1 O PERFIL DO JOVEM DA EJA NO CEEBJA.....	97
4.2 O JOVEM NA VISÃO DO PROFESSOR DO CEEBJA.....	109
 5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	 115
5.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EJA DO ESTADO DO PARANÁ	121
5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	125
5.2.1 O professor do CEEBJA.....	126
5.2.2 Os Alunos da EJA do CEEBJA.....	140
5.2.3 Reflexões sobre a Aula.....	148
5.2.3.1 A Sala de Aula.....	148
5.2.3.2 O Planejamento de Ensino.....	164
5.2.3.3 A Metodologia.....	166
5.2.3.4 O Conteúdo.....	169
5.2.3.5 A Avaliação.....	178
5.2.3.6 As Relações em sala de Aula: Jovem/Adulto - Professor/Aluno – Aluno/Professor.....	182
5.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CEEBJA: O QUE MUDA EM FUNÇÃO DA JUVENTUDE?.....	186
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 191
REFERÊNCIAS	197
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	202
APÊNDICES	205
ANEXOS	221

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo caracterizar as práticas pedagógicas na EJA, no Ensino Fundamental, Fase II, e Ensino Médio. Parte-se do pressuposto de que a juventude vem desafiando professores na realização do processo de ensino e aprendizagem, devido à diversidade de níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem, diferenças comportamentais em sala de aula, e concepção da realidade. Para uma visão de totalidade sobre a Educação de jovens e adultos, abordam-se, neste estudo, as concepções teóricas traçadas em sua trajetória histórica. A pesquisa traz a juventude como categoria social, analisada sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, como um conceito socialmente construído e determinado pelas condições sociais existentes, e não como um processo biológico com etapas demarcadas pela faixa etária. A pesquisa centra-se nas práticas pedagógicas, eixo central do processo de ensino e aprendizagem, trazendo os elementos que a compõe e os fatores que interferem na sua realização, analisando os aspectos que são potencializados e quais são marginalizados mediante a juventude. Como metodologia, utiliza a pesquisa de teor qualitativo, com coleta de dados junto a uma Instituição Estadual de Ensino, na cidade de Curitiba, PR, que oferta ensino presencial. As técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa são a observação participante, questionário e análise de documentos, tendo como sujeitos os alunos na faixa etária entre 15 e 29 anos. A abordagem teórica central pauta-se nos autores: Ribeiro (2001); Haddad (2007); Paiva (2003); Moura (1999); Soares (2002); Bourdieu (2003); Sposito (1997); Freire (1996); Vigotski (1998); Vázquez (2007); Kuenzer (2002); Pinto (1993), possibilitando a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva histórica e social. Constata-se que a prática pedagógica segue a rotina institucional, evidenciando que a juventude é muito mais uma questão sociológica do que pedagógica, segundo a realidade e o olhar dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juventude; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to characterize the teaching practices on Elementary School, Junior High, High School and Education of Young's and Adults. It starts on the assumption that youth is challenging the teachers in the realization of the process of teaching and learning, due to the different levels of knowledge and rhythms of learning; the differences in behavior in the classroom and in the conception of reality. For a full vision about the education of young's and adults, the theoretical conceptions traced in its historical trajectory are approached in this study. The research brings the youth as a social category, analyzed by Pierre Bourdieu's perspective, as a social built and determined by the existing social conditions concept, and not as a biological process with steps marked by age range. The research centers itself in the teaching practices, axis of the teaching and learning process, bringing the elements that built it and other factors that interfere on the realization of the research, analyzing the aspects that are potentiated and which are marginalized by the youth. As methodology, it used the qualitative research, with data collection in a State Institution of Education, on the city of Curitiba – PR, Brazil, that offers a face to face education. The data collection techniques used on the research is the observation, questionnaire, and documentation analyses techniques. The research has as objects the students between 15 and 29 years of age range. The central theoretical approach is guided by the following authors: Bourdieu (2003); Freire (1996); Haddad (2007); Kuenzer (2002); Moura (1999); Paiva (2003); Pinto (1993); Ribeiro (2001); Soares (2002); Sposito (1997); Vázquez (2007); Vigotski (1998), allowing the discussion of education of youngs and adults by the historical and social perspective. It is evidenced that the teaching techniques follow an institutional routine, showing that the youth is much more a sociological issue then pedagogical by the reality and view of the subjects of this research.

Key Words: Education of young's and adults; youth; teaching practices.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, P/ANO DE ESTUDO BRASIL/1996.....	44
GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE PESSOAS QUE FREQUENTAVAM CURSO DE EJA, NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS P/GRUPO DE IDADE, SEGUNDO SEXO. BRASIL/2008.....	51
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO JOVEM, SEGUNDO ESTADO CIVIL – CEEBJA/2009.....	66
GRÁFICO 4 – MOTIVOS DE RETORNO AO ESTUDO DA POPULAÇÃO JOVEM – CEEBJA/2009.....	77
GRÁFICO 5 – POPULAÇÃO JOVEM, CONFORME ATIVIDADE DE TRABALHO – CEEBJA/2009.....	80
GRÁFICO 6 – REPRESENTAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA – CEEBJA/2009.....	99
GRÁFICO 7 – ÍNDICES DE JOVENS/ADULTOS MATRICULADOS – CEEBJA/2009.....	100
GRÁFICO 8 – NATURALIDADE DOS RESPONDENTES – CEEBJA/2009...	100
GRÁFICO 9 – TRAJETÓRIA ESCOLAR – ALUNOS CEEBJA/2009.....	101
GRÁFICO 10 – MOTIVO DE INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS – ALUNOS, CEEBJA/2009.....	102
GRÁFICO 11 – TEMPO DE AFASTAMENTO DOS ESTUDOS ANTES DO INGRESSO NA EJA – CEEBJA/2009.....	103
GRÁFICO 12 – NÚMERO DE RESIDENTES POR DOMÍLIO – CEEBJA/2009.....	104
GRÁFICO 13 - REPRESENTAÇÃO DA LEGALIDADE DO TRABALHO – CEEBJA/2009.....	104
GRÁFICO 14 – REPRESENTAÇÃO SALARIAL – CEEBJA/2009.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ANALFABETISMO NA FAIXA ETÁRIA DE 15 ANOS OU MAIS (BRASIL- 1900/1950).....	34
TABELA 2 – ANALFABETISMO – BRASIL – 1960/1970.....	36
TABELA 3 – ANALFABETISMO – BRASIL - 1996/2001.....	41
TABELA 4 – POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, POR ANO DE ESTUDO – BRASIL – 1996.....	44
TABELA 5 – MATRÍCULAS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO -1998.....	45
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO JOVEM, SEGUNDO ESCOLARIDADE, POR FAIXA ETÁRIA. BRASIL – 2006.....	48
TABELA 7 – PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS, POR CONDIÇÃO DE FREQUENCIA NA EJA, POR REGIÕES – BRASIL – 2008.....	50
TABELA 8 – FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CEEBJA.....	98
TABELA 9 – REPRESENTAÇÃO DAS MATRÍCULAS NO CEEBJA.....	99
TABELA 10 – SÉRIE DE INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS.....	101
TABELA 11 – RENDA INDIVIDUAL.....	105
TABELA 12 – PROFISSÕES.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos

ALFASOL – Alfabetização Solidária

APEDs – Ações Pedagógicas Descentralizadas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEAD – Centro Estadual de educação Aberta e Continuada a Distância

CEB – Câmara de Educação Básica

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CES – Centros de Estudos Supletivos

CONFITEA – Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

CONJUVÉ – Conselho Nacional de Juventude

Cruzada do ABC – Cruzada Ação Básica Cristã

DCEJA – Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

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

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Integração de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED – Secretaria do Estado da Educação

SESC – Serviço Social do Comércio

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

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

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Brasil tem passado por profundas modificações ao longo dos tempos: a forma de vê-la, o público a ser atendido, as políticas públicas e as exigências do mercado de trabalho, na busca do direito à Educação para todos aqueles que, fora da idade de escolarização obrigatória, não podem ser privados do conhecimento histórico acumulado, transmitido no decorrer dos processos de escolarização. Trajetória esta marcada e tratada pelo poder público, em certos períodos históricos, como política compensatória, de caráter assistencial e não como um direito humano.

Com base nessa compreensão, a educação como direito humano considera “[...] o ser humano na sua vocação ontológica de querer ser mais, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo” (HADDAD, 2003, p. 1). É também ressaltada por Pinto, quando define que “Em sentido amplo (e autêntico), a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (1993, p. 29). Refere-se, portanto, a sua forma de ser, ao modo como por si próprio e pelas ações exteriores que o homem sofre se transforma.

Tal abordagem se constitui pela amplitude de tomar o ser humano como transformador da realidade e produtor de história, o que implica no reconhecimento de uma educação ao longo da vida, e não restrita ao período determinado (idade) da educação escolar, mas sim, ao processo de desenvolvimento do ser humano, que inicia no ato de seu nascimento.

É importante destacar que essa amplitude da educação caracteriza-se em seus aspectos existencial e social, visto que se concretiza no processo constitutivo

do ser humano, não podendo o seu direito ser negado também aos jovens e adultos. Assim, no Brasil, a partir da década de 1940, muitos movimentos surgiram em prol da educação escolar de pessoas jovens e adultas, resultando na conquista legal do direito de todos à educação. Isto foi possível graças à Constituição Federal de 1988, tida como marco referencial, posto que outorga ao jovem e ao adulto esta prerrogativa ao reconhecer o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito como dever do Estado (SOARES, 2002).

Entretanto, esses direitos foram limitados nas reformas implementadas com base na Emenda Constitucional 14/96, com o estabelecimento do Fundef¹, que determinou o atendimento prioritário a crianças e adolescentes de sete anos a quatorze anos, reiterado na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases -LDB – Lei nº. 9.394/96.

Em decorrência disso, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou segundo Haddad, “[...] limitações quanto à sua universalização e sua oferta com qualidade” (HADDAD, 2007, p. 8), uma vez que a ação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ficava restrita tanto à competência quanto à alfabetização, devido a não contabilização de matrículas na EJA para fins de recursos do Fundef (Ementa Constitucional 14/96). Tratava-se de um fator que dificultava a continuidade do atendimento e a garantia de acesso e permanência dos jovens e adultos no Ensino Fundamental. Essas distorções só foram corrigidas e superadas com a recente implementação do Fundeb² (Lei nº 11.494/2007), que incorporou a EJA no sistema nacional de financiamento.

Um avanço no sentido de reconhecimento e continuidade do direito à educação implica, “a superação de concepções de que a idade adequada para

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

aprender é a infância e a adolescência, e de que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição da escolaridade perdida na idade adequada” (RIBEIRO, 2001, p.10).

Isso significa reconhecer que os jovens e adultos são aptos a aprender ao longo de toda a vida e que os processos de humanização e formação incidem na aquisição e atualização permanente de conhecimentos pelos indivíduos no decorrer de sua existência, e que visem a responder às diversas necessidades formativas dos indivíduos no presente e no futuro.

Cabe enfatizar que, em âmbito mundial, na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, o conceito foi ampliado para além da escolarização, incluindo nele uma multiplicidade de processo formais e informais de aprendizagem e a educação continuada, ao longo da vida:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (Declaração de Hamburgo, apud SOARES, 2002, p. 9).

A despeito dessa ampliação conceitual promovida pela V CONFITEA, no Brasil permanece válido o conceito definido nos termos da Lei nº 9.394/96, o qual traduz a EJA como modalidade de Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. No âmbito da Educação Básica, em virtude das limitações e da não existência de um modelo organizado de atendimento para a EJA, várias práticas educativas se encontram em movimento, há algumas décadas, em diversos programas como o MOVA, PEJA, AJA³ (HADDAD, 2007) e tantos outros, que

³ MOVA – Movimento de Alfabetização.
PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.

buscam adequar a oferta de escolaridade às características dos jovens e adultos com flexibilidade de currículos e horários de estudos, envolvendo a participação ativa do educando na formulação e incorporação destes processos.

Essa busca de alternativas e formas de fazer a EJA, com tempo curto de duração e formas diferenciadas de tratar o processo de ensino e aprendizagem, para Haddad (2007), ainda podem rumar para padrões e exigências desiguais, e comprometer um processo de atendimento da EJA no que se refere à garantia de continuidade e à equivalência com outras modalidades de ensino.

Estudos têm demonstrado que é necessária a presença desses estudantes pelo menos até um nível de escolaridade equivalente à 5ª série do Ensino Fundamental para garantir o pleno usufruto da sua capacidade de ler, escrever e contar. Os programas de alfabetização têm normalmente se limitado a seis ou oito meses de estudos, insuficientes, portanto, para garantir qualidade. É necessária a continuidade nos programas de EJA para que o atendimento possa garantir um bom letramento dos alunos. A não-garantia dessa continuidade é hoje o principal problema, seja porque não há oferta adequada e suficiente, seja porque há uma descontinuidade entre os programas das diversas instâncias: estadual, municipal e federal. (HADDAD, 2007, p.12).

Verifica-se que essa visão de EJA encontra-se em transição, sinalizando para a necessidade de formas de atuação metodológica e de conteúdos com base em necessidades formativas. Por sua vez, Ligia Klein relata:

Tais preocupações têm originado alguns desvios que também precisam ser devidamente questionados e superados. O principal deles se refere ao fato de que, constatados os limites e dificuldades dos alunos, tende-se, muitas vezes, a promover não a sua superação, mas a subordinação do processo pedagógico às limitações do alunado, reduzindo, por exemplo, o tempo de estudo e o conjunto de conteúdos a serem trabalhados, sob o pretexto de adaptá-los às condições concretas dos alunos (KLEIN, 2003, p.13).

Neste sentido, enfatiza-se a necessidade apontada pelos autores de fazer adequações no que diz respeito à organização do processo pedagógico quanto à flexibilização de horários e freqüência, de forma que possibilitem a inserção do

jovem e do adulto no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é preciso ter o cuidado para que estas adequações não se transformem em desculpas para poupar o aluno, recorrendo a encaminhamentos que resultam na limitação de possibilidades de aprendizagem.

Um fator desafiador para a EJA é a crescente juvenilização da população a ser atendida, conforme destaca Ribeiro:

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela. (RIBEIRO, 2001, p. 5).

A juvenilização, entendida como a presença cada vez maior de jovens na Educação de Jovens e Adultos, intensificada na contemporaneidade, decorre: de deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam uma defasagem escolar entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda das exigências do mercado de trabalho; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola; da permanência dos jovens na escola, entre outras.

O ingresso, cada vez mais antecipado, dos jovens no mercado de trabalho; a esperança de conseguir um emprego, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda nos programas de escolarização. Para esse contingente de jovens, a educação está articulada ao mercado de trabalho, cujas expectativas estão direcionadas às novas exigências do mundo moderno, à ascensão e à mobilidade social.

A presença da juventude na EJA pode estar gerando situações que desafiam o professor na realização do processo de ensino e aprendizagem, tendo

em vista os diferentes ritmos de aprendizagem. Ainda, podem levar a desafios quanto ao trabalho com diferentes comportamentos em sala de aula, posturas nos projetos, estilos de vida, motivações pelos temas abordados, envolvimento de tarefas do ensino-aprendizagem.

Na ausência de estudos ou debates específicos sobre os jovens da EJA, e diante a presença destes em número cada vez maior nas salas de EJA, sinalizados por pesquisas realizadas (Haddad, 2007) que apontam a presença crescente de jovens nos processos de escolarização, mas que não tinham por objetivo estudá-los e nem quantificá-los estatisticamente, os docentes se vêem no desafio de encontrar saídas metodológicas para a situação. Nesta perspectiva, Silva e Lima acrescentam que,

A não-incorporação da problemática da juventude na EJA nos conteúdos dos cursos e seminários destinados aos professores deixa uma grande lacuna nos processos de capacitação que não se resolve pela prática em curso, de professores agindo individualmente, sem uma discussão coletiva que possibilite a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teórico-metodológicos que contribuam para o enriquecimento das práticas pedagógicas e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA (SILVA; LIMA, 2007, p. 250).

A necessidade em adequar a escolarização a esse segmento jovem, diante de sua invisibilidade na EJA, isto é, de sua presença não considerada em termos de adequação a interesses e tratamento, e também devido às dificuldades em se perceber a forma como lidar com esse jovem cada vez presente, traz para o foco das discussões a temática da juventude nessa modalidade de ensino, ampliando a importância de seu estudo. Cabe considerar que sobre os jovens na EJA pouco se analisou, pois a juventude tem características que a diferencia de outras fases da vida, além de atribuírem à escola sentidos que se diferenciam dos delegados a ela pelos adultos.

Neste contexto de diferenças, juventude e adultidade inserem-se a contradição que coloca os jovens em nível equivalente: a experiência do trabalho. Entende-se que considerada a presença simultânea de jovens e adultos nas instituições formadoras, afloram elementos para que se pensem as relações entre educação e trabalho. Sob certa perspectiva, a EJA abriga jovens na idade, mas com uma previsão (e possibilidade) de vir a assumir (ou de já ter assumido!) as responsabilidades de um trabalhador adulto. A necessidade do trabalho e a centralidade, que este ocupa na vida humana, fazem com que todos – jovens e adultos - do mesmo modo, busquem na escola uma das finalidades formativas presentes na contemporaneidade: preparar-se para o mundo laboral e para a continuidade dos estudos.

Cabe, neste momento, trazer a concepção de Thompson (1987) sobre experiência de trabalho, objetivando estabelecer uma caracterização de nosso entendimento sobre a natureza ontológica do trabalho. Assim, deixa-se clara a concepção aplicada, nesta pesquisa, para fins de análise das falas dos trabalhadores/estudantes, que possibilita uma análise crítica da ideologia liberal presente. Thompson discute o trabalho humano, sob perspectiva marxista, associando-o ao conceito de experiência: esta é gerada na vida material, nas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses. Santos (2003), por sua vez, ao aplicar esta possibilidade interpretativa às vozes de trabalhadores da indústria têxtil catarinense, recorre também ao conceito de experiência de trabalho. Relata:

Por estar intimamente arrolado à própria condição humana e, por isso mesmo, perpassar nossa milenar existência histórica com características diversas quanto a seu conteúdo, o trabalho do homem constitui um objeto complexo. Pensar a atividade laborativa humana é questionar a ação constituinte da própria experiência de existência: no existir relacionado ao

trabalho, o homem se *forma* homem-trabalhador. É um ser que se constrói no próprio ato de existir, existindo num *mundo de e do trabalho*.

O trabalho, de acordo com o exposto, é constituído por um processo de produção, organizado sob certas formas e realizado sob determinadas condições. É algo vivido, com o qual o homem interage numa dinâmica de formação, mas também de reação. O trabalho é relação em que, concomitantemente, os sujeitos *são formados e se formam* (*Idem*, p.135).

Ao ratificar as perspectivas acima expostas, entende-se abordar a necessária conceituação para o tratamento analítico das questões que envolvem o conceito de trabalho nesta pesquisa. Ou seja, utiliza-se esta posição teórica de referência para a análise de falas dos estudantes da EJA quando se referem ao “trabalho”, uma vez que se aceita a possibilidade de que os sentidos atribuídos ao termo são variados.

Verifica-se que a atualidade passa a exigir um novo perfil de trabalhador: aquele com capacidade de se comunicar adequadamente; possuidor de domínio dos códigos e linguagens; que apresente autonomia intelectual para a solução de problemas, utilizando-se dos conhecimentos científicos e aperfeiçoando-se continuamente; um trabalhador com autonomia para o enfrentamento de novas situações; e, ainda, com a capacidade de comprometer-se com o trabalho através da responsabilidade, da crítica e da criatividade (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, é imprescindível o desenvolvimento da capacidade de se usar conhecimentos científicos para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Para Acácia Kuenzer, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho demonstram ao jovem e adulto trabalhador que:

A participação social e política exigem conhecimentos e atitudes que abrangem economia, administração, ecologia, saúde, comunicação, informática, contabilidade, história, sociologia, línguas e outras áreas que comporiam uma interminável lista, sem o que o homem comum já não consegue discernir, compreender, decidir, escolher, julgar, participar, usufruir. (KUENZER, 2002, p. 66).

Assim, a escola passa a ser apontada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das competências e das atitudes requeridas pelos novos processos e formas de organizar e gerir o trabalho (*Idem*, 2002). Sendo a educação um ato sintonizado à vida e atrelado às circunstâncias e momentos de vida de cada um, não pode ser assumida como um padrão, porém precisa equacionar a contradição de que jovens e adultos atravessam etapas diferentes, mas ao mesmo tempo, têm em comum a vivência do emprego. O desafio, portanto, reside na articulação de práticas pedagógicas que visem à formação do jovem e do adulto, presentes em um espaço compartilhado e na articulação entre conhecimento científico e o profissional.

A presença do jovem na EJA não é mais um fenômeno temporário. Trata-se de um processo que vem se consolidando frente às demandas sociais, indicando aos gestores e professores desta modalidade de ensino a necessidade de reformulação dos planejamentos da ação pedagógica mediante a juventude.

Diante dessas reflexões, a interrogação central de nossa pesquisa é: **Quais são as características da prática pedagógica na EJA. O que muda na prática pedagógica em função da juventude?**

Quanto à experiência anterior que nos leva à escolha da temática “A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Estudo das Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamenta (Fase II) e Ensino Médio”, cabe dizer que a identificação com a Educação de Jovens e Adultos tem feito parte da trajetória de formação e de experiências, de pesquisas e de alfabetização da autora desta dissertação, realizadas nesta modalidade de ensino. Primeiramente, como bolsista de Iniciação Científica no projeto “Letramento e Alfabetização de Jovens e Adultos com Ênfase nas Questões Socioambientais”, que objetivou desenvolver pesquisa-ação,

articulando a aprendizagem da leitura e da escrita e percepção ambiental junto à comunidade carente da periferia de Curitiba. Depois, no curso de Pedagogia da UTP, por meio dos projetos desenvolvidos na disciplina de estágio com a EJA vai ao Museu e a EJA vai ao teatro, realizado na Escola Municipal Ulysses Falcão. Posteriormente, como monitora-alfabetizadora no Projeto de Extensão “EJA para os funcionários da UTP”, ministrando, por dois semestres, aulas diárias às funcionárias não docentes⁴ da universidade, visando à preparação e acompanhamento no exame de equivalência aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da UTP, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos: Letramento ou Alfabetização?”, com base na pesquisa que problematizou as práticas pedagógicas da alfabetização realizadas pela professora de uma turma de alfabetização de jovens e adultos de uma escola municipal de Curitiba.

No momento, a investigação pauta-se na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores”, problematiza a prática pedagógica da EJA propostas para a população jovem, trabalhadora e excluída da escolaridade regular, interrogando o próprio aluno enquanto sujeito deste processo, a que tem direito todo cidadão brasileiro. Assim, esta investigação pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas que visem avançar a qualidade da EJA oferecida pelas escolas.

Para iniciar a pesquisa, realizou-se uma verificação da produção científica sobre a EJA, isto é, um levantamento de teses e dissertações sobre a temática, no site da CAPES, abrangendo o período compreendido entre os anos de 1987 e 2006, perfazendo um total de 77 teses e 513 dissertações⁵. No Estado do Paraná, não foi

⁴ Funcionárias da Universidade Tuiuti do Paraná que realizavam atividades de Serviços Gerais, limpeza, manutenção e conservação das dependências da Instituição.

⁵ Artigo publicado na Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – UTP, Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, Vol.4 – Número 8, jul.-dez. 2009, O ESTADO

encontrada nenhuma pesquisa com a abordagem do processo de juventude na EJA e com estudo das práticas pedagógicas referentes ao nível de Ensino Fundamental, fase II e Ensino Médio nesta modalidade de ensino.

Visando abranger a totalidade da proposta da pesquisa, “A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Estudo das Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental, fase II e Ensino Médio”, fez-se, ainda, a leitura da pesquisa coordenada por Haddad (2002), intitulada a “Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)”, na qual procurou apreender o Estado da Arte da EJA. Assim, foi possível realizar um mapeamento dos estudos sobre esta modalidade de ensino, expressa em teses de doutorado e dissertações de mestrado. Também foram efetuadas leituras a respeito da pesquisa desenvolvida por Sposito (1997) sobre o tema “Juventude e Escolarização: uma análise da produção de conhecimento”, em conjunto com Haddad, que investiga o tema da juventude na produção de teses e dissertações no período de 1980 a 1995.

Com base nas pesquisas no “Estado da Arte”, constata-se que o tema da juventude na EJA e nas práticas pedagógicas, especificamente no âmbito da escola de EJA, não tem sido contemplado nas pesquisas. Muitas destas realizadas abordam a juventude em estudos sobre estilos musicais, localidades específicas, gangues, escola regular, e outros, o que revela a importância da presente investigação, com vistas a contribuir para a compreensão desse processo, abrindo espaço para formas de atuação na prática pedagógica.

O objetivo geral desta dissertação é caracterizar as práticas pedagógicas na EJA, em vista à juventude.

Para compreender a prática pedagógica face à juventude na EJA, têm-se como **objetivos específicos**:

- Caracterizar o perfil do jovem na EJA, CEEBJA de Campo Comprido, em face da juventude;
- Verificar como ocorre o planejamento do ensino da EJA;
- Caracterizar elementos da prática pedagógica na EJA: conteúdos; metodologia; material didático; avaliação e relação professor-aluno.
- Estabelecer relação entre a juventude e os elementos da prática pedagógica.

O referencial teórico traz a concepção sobre a Educação de Jovens e Adultos em sua trajetória histórica; o conceito de juventude e suas visões no âmbito da EJA e das legislações vigentes, e a concepção de prática pedagógica. Essa abordagem teórica é trazida por autores como Vera Masagão Ribeiro (2001), que explicita o percurso da EJA no Brasil, colocando em evidência o debate sobre o processo de juvenilização que ocorre nessa modalidade de ensino, em virtude da dinâmica escolar e do ingresso precoce do jovem no mercado de trabalho. Tais dimensões envolvem sua utilização como mecanismos de aceleração de estudos⁶, pelos jovens, em virtude do baixo desempenho na escola regular, de defasagens entre a idade e a série cursada; da socialização do espaço entre jovens e adultos; das exigências de conciliar trabalho e estudo, implicando as exigências para o mercado de trabalho cada vez mais excludente e seletivo.

Contribui para a pesquisa Sérgio Haddad (2007), ao apresentar projetos que estão sendo realizados na EJA e, também, enriquecendo o histórico da EJA no Brasil. O autor sinaliza caminhos que estão sendo percorridos na busca para a

⁶ Mecanismos de aceleração - a EJA oferta a possibilidade de formação em menor tempo que o ofertado pelo Ensino Regular.

melhoria de qualidade e inovação da EJA, evidenciando os jovens e adultos como sujeitos históricos, marcados por suas trajetórias de conquistas e fracassos, que se apresentam na luta pela ressignificação de suas possibilidades de existência e, ainda, do reconhecimento de serem portadores de direitos, sendo a educação um deles.

Vanilda Paiva (2003) igualmente contribui com o percurso da EJA no Brasil, trazendo a dinâmica da educação, muitas vezes escassa, mas existente, na influência sobre a evolução das sociedades. Por sua vez, Tânia Maria de M. Moura (1999) traz a concepção de EJA em cada período histórico, bem como os movimentos sociais que se realizaram e as práticas pedagógicas. O pesquisador Leôncio Soares (2002) explicita a legislação sobre a EJA, complementada pelos documentos legais promulgados em âmbito federal e estadual.

Buscou-se em Pierre Bourdieu (2003) a explicitação do conceito de juventude e suas possíveis categorias, trazendo para o palco da discussão as relações entre a idade social e a idade biológica, a juventude e a adulticidade, com toda complexidade que estas operam na sociedade. Ainda, possibilitando entender a juventude como uma construção social, cujo universo encontra-se dividido em “duas juventudes” que são construídas e manipuladas socialmente, tendo em vista suas realidades e as relações de poder que as envolvem.

Marília Pontes Sposito (1997; 1999; 2003) igualmente contribui para a presente pesquisa com as questões concernentes à juventude, demonstrando as possíveis relações de conflito que envolvem a juventude, a educação, os grupos e a sociedade, bem como as formas como esta é concebida tanto por parte das políticas públicas quanto por suas representações sociais.

Autores como Paulo Freire (1996), Lev Semenovich Vigotski (1998) e Alexander Luria (1997) contribuem com a concepção pedagógica. Nesta, o processo ensino-aprendizagem se estabelece em uma relação entre sujeitos, tendo o diálogo como intermediador deste processo, buscando procedimentos que possibilitam a apropriação do conhecimento pelo aluno. E com a aquisição do conhecimento como processo sociocultural, a interação existente entre linguagem, a constituição de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores, em que o cultural fornece aos indivíduos as representações e significações sociais produzidas pela humanidade e a linguagem portadora desses conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano.

Acácia Kuenzer (2002) explicita a concepção de educação e trabalho: o conceito de trabalho é compreendido como práxis humana, isto é, como todas as formas de ação humana para construir a existência, articulando os conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao domínio da cultura, à apropriação do conhecimento e à prática laboral, articulada ao movimento de construção da realidade; a educação é entendida como processo, que permite entrelaçar todos os tipos de conhecimentos que possibilitem a melhor compreensão das relações sociais e produtivas das quais participam; inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzam exclusão.

Álvaro Vieira Pinto (1993) discute o conceito de educação e sua relação com a formação social, considerando a educação como um processo no qual a sociedade atua constantemente, no desenvolvimento do ser humano, com o intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

A abordagem teórica destes autores possibilita a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva histórica e social em que jovens e adultos integram um contexto social no qual se desenvolveram e estão inseridos, com experiências de trabalho e valores sociais diferenciados, e significações que evidenciam sua atividade e suas necessidades, servindo de meio para suas percepções sobre os objetos e o mundo.

Entende-se que, a partir do processo de socialização, ou seja, das relações e interações que estabelecerá com o outro e com o conhecimento, o indivíduo será capaz de constituir-se enquanto ser social e produtor de sua própria história. A juventude não se resume a um processo biológico com etapas demarcadas pela faixa etária, mas como processo socialmente construído e determinado pelas condições sociais existentes. O jovem atual pode apresentar características que ultrapassam sua idade biológica, por estar em contato com a realidade social. Essa condição de existência lhe impõe um perfil de adulto no enfrentamento pela sobrevivência e pelo mercado de trabalho.

Neste contexto, indaga-se se a prática pedagógica tem levado em consideração a condição da juventude que a compõe, seus anseios, necessidades e expectativas. O que poderá exigir uma postura não apenas teórica, mas de mudança ou transformações na formação dos jovens, ao proporcionar-lhes novos conhecimentos que favoreçam a novas visões que vão além da experiência pessoal, abrindo espaço para debates de forma a propiciar o uso de conhecimentos adquiridos e realizar a reflexão sobre a realidade.

Como abordagem metodológica, é utilizada a pesquisa de teor qualitativo, com coleta de dados junto à instituição de ensino público estadual de Curitiba que oferece Ensino Fundamental, Fase II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio, Centro Estadual

de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA –, de Campo Comprido, que oferta ensino presencial. A pesquisa se realizou com alunos na faixa etária entre 15 e 29 anos. A seleção desta faixa etária se pautou no Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE - órgão governamental que tem por objetivo propor políticas públicas para a juventude, considerando jovens os que compreendem essa faixa etária.

Foram adotadas técnicas de questionário e entrevistas junto aos jovens estudantes (entre 15 e 29 anos) e professores. Para o registro dos dados, foram utilizados: diário de campo, fotos e gravador. O período de observação, inicial, compreendeu os meses de março de 2009 a maio de 2009, e, posteriormente, o mês de outubro de 2009. A coleta de dados compreende uma fase exploratória, uma descritiva e outra analítica. A primeira fase caracterizou-se por um contato presencial inicial com a Diretora, pedagoga e professores da instituição e depois com os alunos envolvidos no contexto escolar. A segunda consistiu na descrição do perfil dos alunos e caracterização dos documentos como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Diretrizes Curriculares para a EJA.

Ainda, no processo de descrição, foram realizados questionários com alunos e professores. Essas técnicas possibilitaram a investigação a interpretações em contexto, representações de diferentes pontos de vista na situação escolar concreta. Realizou-se, inicialmente, questionário com 104 alunos jovens (Apêndice 1, p. 206), com o objetivo de traçar-se o perfil desse jovem estudante, e questionário com 7 professores (Apêndice 3, p. 211). Dando continuidade, foram aplicados questionários em 11 alunos (Apêndice 2, p. 207), 4 professores (Apêndice 4, p.217), e com a Diretora e a pedagoga da instituição (Apêndice 5, p. 219).

As análises empreendidas têm como base o conceito de prática pedagógica e juventude. E, as observações em sala de aula foram essenciais à análise, possibilitando caracterizar os elementos da prática pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que na visão de Lüdke e André:

Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução, na qual é explicitada a justificativa; formulação do problema; objetivos gerais e específicos; elaboração da hipótese; indicação do referencial teórico e da metodologia da pesquisa.

O primeiro capítulo caracteriza a trajetória da EJA no Brasil, com foco na forma como foi concebida em cada período histórico, e a identificação do processo de juvenilização desta modalidade de ensino, trazendo questões que privilegiam o aprofundamento da EJA como concepção de educação permanente.

O segundo capítulo versa sobre a juventude na EJA, trazendo questões relativas ao jovem enquanto sujeito social, sua relação com o trabalho, a definição dos documentos legais, bem como aspectos que possibilitem compreender este processo.

O terceiro capítulo dá visibilidade ao lugar de realização da pesquisa: CEEBJA⁷ de Campo Comprido, com exposição de seu histórico, a forma como é ofertada a escolarização, ainda apresentamos, quem são os jovens da pesquisa, o perfil, o jovem na visão do professor.

⁷ CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

No quarto capítulo são apresentadas análises da prática pedagógica no contexto da juventude na EJA.

Por fim, torna-se relevante evidenciar que esta pesquisa pretende fazer um convite à reflexão sobre como o jovem da EJA concebe seu processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista sua condição de ser social e histórico, que por sua trajetória de marginalização e exclusão da escolarização enfrenta a sociedade contemporânea em constante transformação.

Para realização da presente pesquisa de teor qualitativo, os métodos de coleta de dados se valeram das técnicas de observação participante “dialogada”, questionários e a análise de documentos. A observação participante possibilitou, desde o início da coleta de dados, esclarecer ao grupo minha identidade e os objetivos da pesquisa, facilitando o diálogo com os respondentes e o acesso as informações desejadas (LÜDKE, ANDRE, 1986). Com relação ao dialogada, instituído por nós (pesquisadora e orientadora), possibilitou no percurso de observação estabelecer diálogos com professores e alunos questionando-os sobre situações que emergiam no ato da observação.

Por ser parte integrante dos objetivos de pesquisa a caracterização do perfil do jovem e a caracterização dos elementos da prática pedagógica na EJA, descrevem-se os passos realizados na pesquisa de campo, no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Campo Comprido. Os dados obtidos foram provenientes de visitas à instituição, de aplicação de questionários a Alunos, Professores, Diretora e Pedagoga e das observações em sala de aula.

As observações foram realizadas nos meses de março, abril, maio e outubro do ano de 2009, e compreenderam tempos variados, de acordo com a proposta de inserção em cada momento.

1- Para as observações de conhecimento da instituição e de apresentação aos professores foram realizadas visitas semanais (terças e quintas-feiras) no horário de 19h às 21h, por serem dias em que a pedagoga dispunha de tempo para explicar sobre o funcionamento da instituição, nos dias 3, 5, 10, 12 do mês de março de 2009.

2- Para as observações, iniciais, em sala de aula, que visavam observar a prática pedagógica dos professores e o aluno que freqüentava as aulas, como idades, comportamentos, relação professor/aluno e aluno/aluno, organização em sala de aula, foram utilizadas as segundas, quartas e sextas-feiras por serem dias de aulas coletivas⁸ de alguns professores que se mostraram receptivos. As observações ocorreram no período das 19h às 20h30min, horário de duração da hora aula, nos dias 1, 3, 6, 8, 13, 15, 17 do mês de abril de 2009. Foram assistidas às aulas das disciplinas de Matemática, Sociologia e Literatura.

3- As observações das aulas individuais⁹, que visavam compreender o funcionamento desta organização e como era realizada a prática pedagógica, realizaram-se as terças e quintas-feiras, no horário das 19h às 20h30min, nos dias 23, 28 e 30 de abril do ano de 2009.

4- Um dia específico foi utilizado para assistir a palestra obrigatória oferecida aos alunos novos, no dia 19/03/2009, realizada somente as segundas e quintas-feiras das 19h às 21h.

5- Para a realização da contagem de números de alunos matriculados e suas respectivas idades, utilizou-se o período da tarde para não prejudicar o atendimento na secretaria, já que era necessário manusear os documentos dos alunos. Isto ocorreu entre os dias 23 a 27 de março de 2009, no horário das 14h às 16h.

⁸ Organização coletiva - aulas que ocorrem com a presença de vários alunos em sala de aula, na qual o professor ministra o conteúdo a todos.

⁹ Organização individual – aulas em que o aluno estuda sozinho, o professor dá atendimento individual para esclarecimento de dúvidas.

6- Para a análise do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar foram, inicialmente, utilizados três dias consecutivos, 30, 31/; 03/2009 e 01/; 04/2009, no mesmo período da tarde até que a pedagoga autorizou tirar Xerox dos documentos para que pudesse realizar o estudo em casa.

7- Nesta primeira fase de observações, foram realizados questionários a 157 alunos, destes 104 alunos compreendiam a faixa etária em investigação (15 aos 29 anos). A aplicação do questionário foi realizada, primeiramente, às segundas e quartas-feiras, nas aulas coletivas entre as turmas de quatro professores, nos dias 6, 8, 13 e 16 de abril de 2009, no horário das 19h às 19h30min. E posteriormente às quintas-feiras nas aulas individuais, por solicitação da pedagoga para não prejudicar o andamento das aulas; nos dias 23, 30/04/2009 e 5, 7/05/2009, no horário das 20h30min, às 21h, por haver uma sala de aula vaga neste dia e horário, o que possibilitava a retirada dos alunos da sala de aula em grupos, não prejudicando os estudos.

8- Nos dias 14 e 21/05/2009, solicitou-se a dez professores que colaborassem com a pesquisa respondendo a um questionário. Cinco professores prontamente acomodaram-se na sala dos professores e responderam ao questionário naquele momento. Os outros cinco ficaram de entregar na semana seguinte, justificando falta de tempo. Destes, somente dois retornaram. Portanto, perfazendo um total de sete questionários utilizados.

9- Foram realizadas observações em sala de aula, às segundas, quartas e sextas-feiras, nos dias 9, 14,16, 19, 21, 23, 26, 28, 30 de outubro de 2009, no período noturno. As observações em sala de aula tinham por objetivo verificar: a prática pedagógica realizada pelo professor; as metodologias; a relação professor/aluno; a relação jovem/adulto; a relação aluno/aluno; a interação entre aluno e conteúdo estudado.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo fazer uma breve contextualização do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, para se inteirar de diversas concepções teóricas traçadas em sua trajetória, bem como evidenciar a presença da juventude nela presente.

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, no transcorrer dos tempos, foi compreendida com base em concepções geradas por interesses políticos e econômicos em cada período histórico. Rever esse processo não é estudar momentos passados, mas sim, o curso de transformações que engloba as condições passadas, a compreensão do presente e o que este tem de projeção para o futuro, com apoio em reflexões críticas sobre as formas de fazer a educação, possibilitando inserir jovens e adultos na sociedade moderna, com novas tecnologias, com participações políticas, sociais e profissionais.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos tem sido descrita por vários autores, relacionada à história da educação popular. No Brasil, e em outros países, o sistema educacional reflete as transformações que evidenciam cada momento histórico. A educação de pessoas adultas foi sendo nominada, neste percurso, como educação popular, educação de adultos e educação de jovens e adultos.

Paiva (2003) elucida que a educação popular era entendida como aquela proporcionada à população em geral, devendo ser gratuita, pública e universal, e, concomitantemente, havia a concepção de educação das camadas populares, isto é, a instrução elementar e o ensino técnico profissional. Ou seja, havia elitismo com relação à educação a ser ofertada à população. Para a autora, a educação de adultos é parte da educação popular, visto que a difusão da escola elementar inclui

as escolas noturnas para adultos. Entretanto, ela passou a ser tratada como alfabetização e educação de base à medida que se requereu a redução de duração de seu tempo de estudo, diferenciando-a da ofertada à população em idade adequada (PAIVA, 2003, p. 56-57), passando a ser então denominada Educação de Jovens e Adultos a partir da LDB, Lei nº 9.394/96.

Assim, o presente capítulo está organizado em subtítulos e fundamentado sob o aporte teórico dos seguintes autores: Paiva (2003), Moura (1999), Ribeiro (2001), Soares (2002), Haddad (2007), Pinto (1993); Haddad e Di Pierro (2000). Os autores citados trazem concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos em cada período histórico, bem como tratam dos programas e movimentos sociais e da legislação educacional.

O estudo abordará a partir da década de 1950, período em que começam a emergir no cenário da educação brasileira os interesses na educação de adultos, perpassando as décadas seguintes até o século XXI. É um período de intensos debates na sociedade civil e noutros segmentos sociais sobre o analfabetismo e a educação de adultos.

2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DOS ADULTOS NA DÉCADA DE 1950

No Brasil, na década de 1950, a educação dos adultos já contava com as iniciativas do FNEP¹⁰, do INEP¹¹, do ensino supletivo e da atuação da CEAA¹², que expressavam ações e programas governamentais que visavam oferecer as benesses da escolarização às camadas da população excluídas da escola. A abordagem teórica do analfabeto era a de pessoa marginal e incapaz, que precisava

¹⁰ Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942.

¹¹ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1947.

¹² Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947 e extinta em 1963.

se reajustar às condições sociais, o que era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país (PAIVA, 2003).

No entanto, esses movimentos não geraram propostas teórico-metodológicas que produzissem mudanças específicas nas formas de ver e desenvolver a alfabetização para adultos, mas continuavam baseadas na reprodução mecânica do ato de ler e escrever. Nesse período, a educação era utilizada para difusão ideológica, sedimentação do poder vigente e como instrumento quantitativo, para elevar os níveis de alfabetismo, melhorando, conseqüentemente, a situação do Brasil nas estatísticas mundiais (*Ibidem*, 2003).

Assim, ao ensino supletivo¹³ cabia a tarefa de auxiliar na modificação desses índices. As campanhas iniciadas duraram até 1963, fundamentadas na alfabetização que desenvolvia com as pessoas adultas práticas educativas idênticas às utilizadas com as crianças. Segundo Moura,

[...] a oferta sistemática de alfabetização para adultos do ensino supletivo continuava sendo desenvolvida como uma prática semelhante às desenvolvidas com as crianças, de forma que não somente os procedimentos e recursos metodológicos eram transplantados, mas toda a prática era transplantada (MOURA, 1999, p. 26)

O adulto era concebido como uma criança adulta em relação ao processo de alfabetização. No final da década de 1950 e meados dos anos 1960, verifica-se, no campo educacional, um “realismo em educação”. Nesse período, abre-se espaço para novos profissionais voltados exclusivamente para a educação de adultos, a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos¹⁴, realizado em 1958.

¹³ O ensino supletivo, com a Lei 5.692/71, especificava que este ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adulto, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Este ensino podia, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos podiam ocorrer via ensino à distância, por correspondência ou por outros meios (SOARES, 2002, p. 57).

¹⁴ O I Congresso Nacional de Educação de Adultos foi realizado em 1947 e o tema central era “Ser brasileiro é ser alfabetizado”.

Conforme Paiva (2003), o Congresso tinha como pauta a revisão e a avaliação das iniciativas até então empreendidas e, por conseguinte, a busca de soluções para o problema da educação de adultos uma vez que os índices de analfabetismo no país se encontravam em níveis elevados, sinalizando a ineficiência das campanhas realizadas, conforme demonstra a Tabela 1.

TABELA 1 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS (BRASIL, 1900/1950).

Ano	Total (1)	Analfabetos	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6

FONTE: IBGE, Censo Demográfico – Mapa do analfabetismo no Brasil, 1996.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), se apresentaram diversos grupos de educadores identificados com a emergência de novos métodos para a educação de adultos. Paulo Freire, por exemplo, apresentou um relatório com o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo, no qual defendia uma educação pautada no respeito ao conhecimento popular, ao senso comum, propondo que a prática pedagógica se desse a partir do conhecimento prévio trazido pelo adulto, adquirido no meio circundante.

As teses defendidas geraram debates entre os defensores de práticas diferenciadas, “[...] tornaram-se um marco na compreensão pedagógica da época” (MOURA, 1999, p.28), uma ruptura entre a concepção mecanicista de aprendizagem e a proposta de uma educação radicada à realidade existencial do aluno.

Para Paiva (2003), o II Congresso Nacional de Educação de Adultos oportunizou o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das idéias pedagógicas, bem

como estimulou novos métodos educativos para adultos, pois ali estava centralizado o foco da atenção na qualidade do ensino e nos métodos na escolarização de adultos.

O evento marcou, efetivamente, um momento de transformação das idéias no campo educacional, e Paulo Freire, no período do governo populista¹⁵ de Getúlio Vargas, pôde por em prática suas concepções e experiências, por meio do Plano Nacional de alfabetização. Como coordenador, direcionou diversos grupos populares e movimentos sociais, expondo sua idéia de alfabetização “[...] como um ato político e um ato de conhecimento” (MOURA, 1999, p. 29).

O paradigma pedagógico de Freire preconizava a centralidade no diálogo como princípio educativo, ou seja, o educando exercendo seu papel de sujeito de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Assim, mesmo no exílio ao qual teve que se submeter devido à repressão política, Paulo Freire deixou para os alfabetizadores da educação de adultos um referencial que influenciou as práticas desenvolvidas e, posteriormente, formulações teóricas baseadas em uma educação conscientizadora, emancipadora, como prática de liberdade, com a elaboração de um método de alfabetização para adultos.

Nesse contexto, as ações voltadas para a alfabetização foram inspiradas pelo paradigma freireano. Entretanto, para Moura, “[...] mesmo se constituindo no único referencial próprio para área, elas nunca se tornaram hegemônicas” (*Ibidem*, p. 30).

¹⁵ Governo populista – forma de governo em que se utiliza de vários recursos para obter apoio popular. Promovem-se manifestações e discursos populares, entre outras formas de propaganda.

2.2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

Com a implantação da ditadura militar, pelo golpe militar em 1964, os movimentos de conscientização popular e seus promotores foram reprimidos, medida que visava despolitizar o analfabeto, mascarando os problemas sociais existentes. Segundo Paiva (2003), o novo governo, nos dois primeiros anos de atuação, deixou de lado o problema da educação de adultos, retomando-o em 1966, quando a UNESCO¹⁶ reiterou os compromissos assumidos ao combate ao analfabetismo. Nesse período, os níveis de analfabetismo ainda se mantinham elevados, conforme mostra a Tabela 2.

TABELA 2 – ANALFABETISMO 1960/1970

Ano	Total (1)	Analfabetos	Taxa de Analfabetismo
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7

FONTE: IBGE, Censo Demográfico – Mapa do analfabetismo no Brasil, 1996.

Nota: (1) Em Milhares.

Assim, o governo passou a apoiar politicamente a cruzada do ABC¹⁷, cujos pressupostos teóricos vinham de encontro aos movimentos anteriores (baseados na perspectiva freireana), trazendo a concepção de homem marginalizado, incapaz de produzir, carente de cultura, mas que precisaria integrar-se, colaborando para o desenvolvimento do sistema social e econômico vigente. A campanha, no decorrer de seu desenvolvimento, foi alvo de críticas, sendo vista como assistencialista e paternalista, e o MEB¹⁸ continuou atuando, após reestruturar-se aos objetivos governamentais (cf. PAIVA, 2003, p. 288-316).

¹⁶ UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

¹⁷ Para maior aprofundamento sobre a Cruzada do ABC, ver Paiva, 2003 (p.296-310).

¹⁸ MEB – Movimento de Educação de Base, 1961, ver Paiva, 2003 (p.310-313).

No ano de 1961, a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 4024 determinou aos maiores de 16 anos a possibilidade de obtenção de certificados de conclusão do Curso Ginásial, mediante exames de madureza, após estudos realizados fora do regime escolar. As mesmas condições se aplicariam aos maiores de 19 anos para obtenção do certificado de conclusão de Curso Colegial (SOARES, 2002, p. 55). Tratou-se de uma modesta preocupação com os jovens maiores de 16 anos e também com os adultos, embora pouco tenha se revelado específico em termos de metodologias a serem utilizadas.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Educação – Mobral¹⁹ -, Lei nº 5.379/67, que viria a reforçar a educação no processo de modernização e expansão do país:

[...] a educação teria um valor funcional como agente de mobilidade social; a ela caberia possibilitar aos componentes da sociedade a reinterpretação dos padrões culturais vigentes e a formação de uma mentalidade consciente e responsável, com vistas à participação política e ao uso dos benefícios econômicos da modernização (PAIVA, 2003, p. 316).

Portanto, a educação dos adultos não deveria ser pensada em termos de escolaridade, mas sim de integração e preparação para as mudanças necessárias ao desenvolvimento. Passa-se de uma abordagem cultural, baseada na concepção freireana, no estabelecimento das metas educativas para uma abordagem técnica, na qual a educação deveria preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Assim, a concepção de alfabetização era definida como um processo de aquisição de uma técnica de codificação e de decodificação, ou seja, compreendida como um domínio mecânico da habilidade de codificar a língua oral em escrita e decodificar a língua escrita em oral, um código de transcrição de fonemas-grafemas (escrita) e

¹⁹ Para maior aprofundamento sobre o MOBREAL, ver Paiva, 2003 (p.320-326).

grafemas-fonemas (leitura). Essa idéia pode ser complementada com a visão seguinte quando se observa que:

Essa forma de alfabetização tem suas raízes teóricas na Psicologia Associacionista, que concebe o processo de alfabetização como uma mecânica de associação entre estímulos visuais e respostas sonoras. [...] a partir dela priorizam-se o ensino e os métodos. Só que um ensino diretivo, onde o professor define e apresenta os estímulos perceptivos, em suas diferentes formas, e o aluno, como um depósito vazio, repete e memoriza (MOURA, 1999, p.33).

Desse modo, o aluno não participava ativamente do processo de ensino-aprendizagem, ele era concebido como um receptáculo no qual eram despejadas todas as informações. Em 1971, a Lei nº 5.692 regulamentou o ensino supletivo no ensino regular e os exames com certificação. Essa lei definia a educação de adolescentes e adultos como Ensino Supletivo, cabendo a este suprir as necessidades de escolarização dos mesmos. Em 1972, o parecer 699 destacou as funções do ensino supletivo – a função de suplência – relativo à reposição da escolarização, estabelecendo as idades de maiores de 18 anos para certificação de ensino de 1º Grau, hoje denominado Ensino Fundamental, e maiores de 21 anos para certificação de ensino de 2º Grau, atual Ensino Médio; a função de suprimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização, e a função de aprendizagem e qualificação, referentes à formação para o trabalho e profissionalização (SOARES, 2002).

Ressalta-se que, pela primeira vez, esse segmento da educação recebeu um capítulo específico na legislação educacional; entretanto, a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos e a limitação à obrigatoriedade da oferta pública do ensino de 1º Grau à faixa etária de 7 a 14 anos colocava em desvantagem um enorme contingente da população adulta que caberia ao ensino

supletivo suprir, atendendo parcelas cada vez maiores da população com propostas aligeiradas de ensino.

Para Ribeiro, as propostas do ensino supletivo eram pautadas no sistema utilizado pela escola regular, evidenciando que “[...] quando se analisam os currículos desses programas, o que se constata é uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular, sua organização nas disciplinas e seqüenciação. São poucas as experiências que inovaram nesse sentido” (RIBEIRO, 2001,p.

É importante ressaltar, nesse período ainda, os conceitos de analfabetismo funcional e educação permanente, que surgiram nos anos 60 e que são empregados na contemporaneidade. O conceito de analfabetismo funcional nasceu com a ineficiência das grandes campanhas que visavam oportunizar aprendizagem de leitura, escrita e cálculo aos adultos analfabetos, e que, após alguns anos, haviam regressão ao analfabetismo. Paiva relata que esse conceito estava mais ligado à formação profissional e observa que:

O conceito de analfabetismo funcional passa a ser utilizado para designar não a ausência absoluta de conhecimentos por seus destinatários, mas a falta de domínio daqueles conhecimentos básicos necessários à realização de suas tarefas profissionais (ou seja, aqueles que teriam o seu uso garantido) (PAIVA, 2003, p. 409).

O conceito de educação permanente traz idéias de movimento e transformação, segundo Paiva (2003), “[...] responde a idéias amplas de que o mundo em geral e o mundo do trabalho em particular estavam em permanente mudança, ressaltava aquelas que se davam no plano da cultura e do lazer” (*Ibidem*, p. 411). Esses conceitos são retomados no final do século XX, em virtude das mudanças ocorridas no sistema econômico com enfoques diferenciados. Assim, chega-se ao final desse período constatando-se que as práticas de alfabetização

continuavam baseadas na concepção mecânica, que não possibilitava a produção de textos, interpretação e significação, ou seja, limitando-se ao ensino do código escrito.

Na década de 1970, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE-, verificava-se o elevado grau de analfabetismo entre as parcelas jovens. Compreendendo a faixa etária dos 15 aos 19 anos, a taxa de analfabetismo era de 24%, e apenas 4% concluíam a escolaridade secundária. Já entre os adultos na faixa etária de 45 anos a 59 anos, o percentual era ainda mais assustador, chegando aos 43,2% e sem nenhuma escolaridade média concluída (IBGE, 2005).

Verifica-se, neste período, apesar da legislação implantada, das campanhas de alfabetização e da ampliação do sistema de atendimento escolar, a ineficiência em proporcionar a conclusão da escolaridade básica a jovens e adultos.

2.3 AS DÉCADAS DE 1980 E 1990 E NOVAS RELAÇÕES NA EJA

Com a abertura democrática do país, no início dos anos de 1980, muitos educadores que estavam no exílio retornaram ao Brasil, dentre eles Paulo Freire, possibilitando o reaparecimento dos movimentos populares fundamentados na sua concepção e método. A ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta é referendada pela Constituição Federal de 1988²⁰, com a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito.

Entretanto, segundo Paiva (2003), acentuou-se a importância do ensino fundamental que efetivasse a aprendizagem, e a educação dos adultos deixou de ser alvo dos debates, passando a ser definida por pequenas iniciativas das

²⁰ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 – Estabelece o direito à Educação de Jovens e Adultos, quando expressa no art.208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Secretarias de Educação, devido ao elevado custo dos programas e campanhas que se mostraram ineficientes e precários (p.417-418). Conforme mostra a Tabela 3, as taxas de analfabetismo vêm regredindo, mas, ao se colocar em números absolutos, verifica-se que esses valores aumentaram.

TABELA 3 – TAXA DE ANALFABETISMO P/ FAIXA ETÁRIA – BRASIL –1996/2001

Faixa Etária /Ano	1996	1998	2001
10 a 14 anos	8,3	6,9	4,2
15 a 19 anos	6,0	4,8	3,2
20 a 29 anos	7,6	6,9	6,0
30 a 44 anos	11,1	10,8	9,5
45 a 59 anos	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

FONTE: IBGE – Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2005.

Observa-se, na Tabela 3, uma regressão na taxa de analfabetismo correspondente aos jovens. Entretanto, é fundamental a sua redução em números absolutos, pois em virtude do aumento populacional ocorrido até o ano de 2001, evidencia-se que esta redução é ilusória, constatando-se um número maior de analfabetos do que aquele que havia em 1996 (PAIVA, 2003).

No entanto, nos anos de 1990, em função de se buscarem posições favoráveis no mercado mundial e na comunidade política, a educação de adultos tornou-se prioridade, passando a serem necessários conhecimentos que permitissem fazer face às demandas em um mundo no qual o letramento²¹ tornou-se condição mínima para o trabalho e para a vida cotidiana (*Idem*, 2003).

²¹ Letramento – A palavra letramento foi utilizada pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, no livro: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. E a partir de 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro: Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, passou a utilizar o termo, trazendo seu uso para a área da educação.

A palavra letramento surgiu da necessidade de explicar-se um fenômeno novo, ou pelos menos não considerado, ao qual não se tinha uma palavra que abrangesse sua significação. Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Se apropriar da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a

Neste período, realizaram-se encontros e tratados internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Joentiem – Tailândia (1990), com a participação de vários organismos internacionais; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), em Hamburgo – Alemanha (1997), na qual propuseram a ampliação conceitual de educação de adultos²², e, ainda, o Fórum Mundial de Educação, em Dacar – Senegal (2000).

Estes acontecimentos impulsionaram diversas iniciativas de programas e parcerias ligadas a EJA, tais como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, com forte atuação no Estado de São Paulo (1990) e em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (1997); a Alfabetização Solidária – Alfasol, criada em 1997, atuando no país em municípios com elevados índices de analfabetismo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, criado em 1998, atendendo as demandas dos movimentos sociais do campo. No Estado do Paraná²³, as ações realizadas na EJA são de responsabilidade do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), e a coordenação das parcerias sob a responsabilidade dos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEJBAs) (SOUZA, 2007, p. 111-121).

língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

A diferença entre alfabetização e letramento: um indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é aquele que vive em estado de letramento, isto é, que além de saber ler e escrever utiliza estas práticas socialmente, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Para estabelecer esta diferenciação, foi buscado o termo letramento, traduzido para o português da palavra inglesa *literacy* cujo significado indica: qualidade, condição, estado (SOARES, 2005).

²² Ampliação conceitual com a definição de “por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social consideram adultas desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais, ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática” (Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos).

²³ Para aprofundamento das ações realizadas no Estado do Paraná no âmbito das políticas públicas, ver Dissertação de Mestrado, 2009, de Vivian Villa, PUCPR - Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná: Um estudo sobre a relação entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas de sala de aula na história da Educação recente (1971-1996).

Neste contexto, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, sob a qual a EJA passou a ser considerada como uma modalidade da educação básica, na etapa fundamental e média, com a redução de idade para a realização de exames de conclusão²⁴, estabelecendo as idades de 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 completos para o ensino médio (SOARES, 2002, p. 84).

A Educação de Jovens e Adultos institucionalizada como Ensino Supletivo, com processos de ensino-aprendizagem homogêneos, de caráter aligeirado, transforma-se em Modalidade de ensino, pautada nos princípios²⁵ da equidade, diferenças e proporcionalidade, a serem considerados como medidas de referência.

No entanto, mesmo com as iniciativas propostas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, não houve melhoras significativas em relação aos índices de analfabetismo e de oportunidades educacionais, pois

[...] os avanços obtidos no campo da alfabetização durante a década não resultam dos esforços empreendidos na educação de jovens e adultos, e sim, da combinação do perfil etário e da dinâmica demográfica à melhoria das condições de acesso das novas gerações ao ensino fundamental (HADDAD; DIPIERRO, 2000, p. 39).

Esses fatos demonstram a importância do acesso à escolaridade na idade própria, a questão da permanência na escola e o direito à educação de qualidade.

²⁴ A LDB, Lei nº 9394/96, diminui significativamente a idade legal para a prestação de exames, segundo art.38, §1º, I e II.

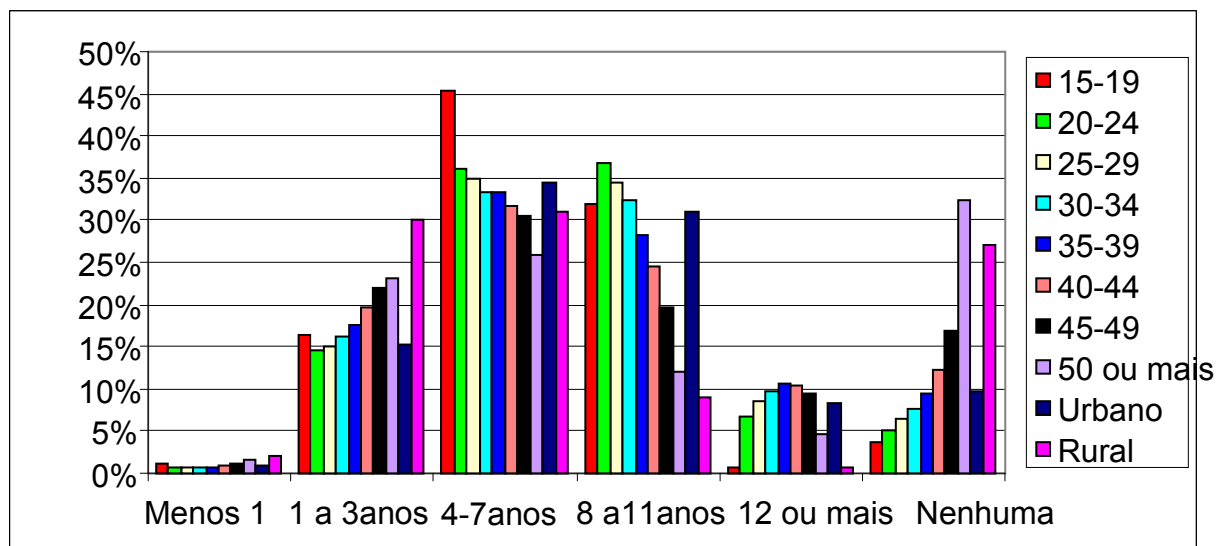
²⁵ Os princípios da equidade, diferenças e proporcionalidade significam: equidade, diz respeito à distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; quanto à diferença, à identificação e ao reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; quanto à proporcionalidade, à disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (SOARES, 2002, p.136).

TABELA 4 – POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, POR ANOS DE ESTUDO – BRASIL – 1996.

Faixas etárias	Total	Nenhuma	Menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 11 anos	12 anos ou mais
Total	106.623.851	14.018.960	1.226.355	19.418.606	36.085.455	28.515.093	7.359.382
15 a 19 anos	16.507.321	618.434	275.818	2.716.859	17.488.217	5.280.401	127.589
20 a 24 anos	14.295.099	732.412	96.735	2.070.332	5.155.324	5.259.255	981.041
25 a 29 anos	12.875.554	833.198	78.110	1.926.789	4.496.603	4.445.857	1.095.097
30 a 34 anos	12.304.342	930.617	82.942	1.990.736	4.102.187	3.990.193	1.207.667
35 a 39 anos	10.721.075	1.015.622	89.929	1.874.474	3.573.592	3.029.643	1.137.815
40 a 44 anos	9.178.837	1.133.383	93.592	1.800.125	2.921.535	2.257.408	972.794
45 a 49 anos	7.405.722	1.261.159	92.091	1.638.091	2.259.993	1.452.560	701.828
50 anos ou mais	22.998.082	7.433.875	383.626	5.318.741	5.995.522	2.743.190	1.123.128
Sem informação	337.819	60.257	33.512	82.559	92.482	56.586	12.423
Urbano	85.334.432	8.268.870	768.153	13.025.453	29.480.704	26.579.764	7.211.488
Rural	21.289.419	5.750.090	458.182	6.393.153	6.604.751	1.935.329	147.894

FONTE: Fundação IBGE. Contagem população, 1996.

GRÁFICO 1 – POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, P/ ANOS DE ESTUDO – BRASIL/1996 – PORCENTAGEM



FONTE: Fundação IBGE. Contagem população, 1996. Org. Roseli Carvalho.

Na Tabela 4, também apresentada em percentuais no gráfico 1, pode-se observar que a elevação das taxas de alfabetismo está vinculada às faixas etárias mais jovens. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esse progresso está mais

vinculado às oportunidades de acesso à educação na idade adequada do que as realizações na área da educação de jovens e adultos. Ainda as informações indicam que os baixos resultados de permanência e progressão no sistema educacional estejam reproduzindo continuamente um número elevado de analfabetos funcionais, pois, entre a população jovem e adulta, a conclusão dos nove anos de escolaridade obrigatória é verificada somente em um terço deste contingente, e, entre os adultos jovens, a permanência em mais de três anos de estudos é pequena. Entre os jovens de 15 a 19 anos, dois terços não concluíram o Ensino Fundamental e 21,2% destes têm menos de quatro anos de estudo.

Nesta perspectiva, cabe considerar dois fenômenos que se apresentam em acentuada expansão: o primeiro refere-se ao alfabetismo funcional, presente em todas as faixas etárias, devido ao baixo nível de escolarização e de aprendizagem por parte da população, que “[...] situam-se abaixo dos mínimos socialmente necessários para que as pessoas mantenham e desenvolvam as competências características do alfabetismo” (HADDAD; DI PERRO, 2000, p.31). O segundo é o fenômeno de juventude dos alunos da EJA que, segundo Haddad e Di Pierro (2000) e Ribeiro (2001), se verifica em evolução, conforme mostra a Tabela 5, a qual demonstra a presença de jovens, apenas nas faixas etária dos 15 aos 18 anos, nos cursos de adultos.

TABELA 5 – MATRÍCULAS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS, P/ FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO. BRASIL – 1998.

Nível de Escolarização	Total	15 a 18 anos		Mais de 18 anos	
	Nº. absoluto	Nº. absoluto	%	Nº. absoluto	%
Total (1)	2.881.231	818.188	28,4	1.928.955	66,9
Alfabetização	147.006	35.635	24,2	99.182	67,4
1ª a 4ª séries	783.591	265.744	33,9	456.242	58,2
5ª a 8ª séries	1.298.119	426.585	32,8	827.902	63,8
Ensino Médio	516.965	57.553	11,1	449.937	87,0

FONTE: MEC/Inep/Seec. Censo escolar, 1998.

A Tabela 5 indica a presença da juventude na EJA com muitos alunos de idade abaixo de 18 anos, dentre os quais muitos não apresentavam defasagem idade/série. Tal constatação sinaliza que a EJA está “[...] cumprindo a função de inserir no sistema escolar o jovem excluído do ensino regular e acelerar os estudos daqueles cuja progressão foi truncada por sucessivas reprovações ou abandonos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 35).

A análise feita por Haddad e Di Pierro (2000), sobre a década da Educação para Todos, evidencia a falsa expectativa de se esperar superar o analfabetismo baseando-se na sucessão geracional, pois este é repostado pela exclusão promovida pelo sistema educativo sobre as gerações vindouras. Enfatiza que,

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (susceptível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural (*Idem*, 2000, p.31).

Dessa forma, é necessário mais que campanhas de alfabetização para solucionar o problema do analfabetismo. É imprescindível educação de qualidade, permanência na escola, letramento, caso contrário estar-se-á promovendo apenas o analfabetismo funcional.

2.4 O LIMIAR DO SÉCULO XXI

A Educação de Jovens e Adultos sofreu transformações significativas em sua trajetória e necessita redefinir suas ações de forma a não repetir os erros que se constituíram nas últimas décadas. Para Paiva (2003), as concepções que permearam a educação de adultos fazem parte do passado, e suas propostas não resultaram em resolver o analfabetismo no país, cujo significado de “ampliação de

oportunidades” foi perdido, ficaram restritas a interesses políticos. Necessitando redefinir e repensar as idéias que a constituíram:

Está ultrapassado o tempo em que educação de adultos era sinônimo de conscientização. A era da educação popular como pura educação política também ficou para trás, levando consigo as tendências populistas que, em nome da cultura popular e do respeito ao “povo simples”, reproduziram o já sabido e não capacitaram a população para enfrentar os problemas colocados pelo mundo contemporâneo – fazendo-a perder chances educativas que deveriam tê-la preparado para melhor sobreviver nos nossos dias. Também fica para trás, pelo reconhecimento das dificuldades específicas do processo de aprendizagem do adulto e da crescente sofisticação das questões levantadas por enfoques interdisciplinares, a idéia de que “quanto mais rápido melhor”. O slogan desenvolvimentista dos anos 50 tinha algo da otimista idéia de que etapas podem ser saltadas [...]. No plano específico da educação dos adultos, há um generalizado consenso a respeito de que programas freqüentados por períodos menores não asseguram elevação estável do nível de conhecimentos e que o limite deve ser respeitado sempre que se pretenda atingir uma alfabetização universal dos adultos (PAIVA, 2003, p. 423).

As características para este século indicam que o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende do elevado grau de qualificação da população. O discurso político não responde por que os alunos fracassam ou abandonam os estudos ou quais as condições necessárias para uma efetiva aprendizagem, não significando com isso o seu fim ou fim da educação conscientizadora, mas apontando o “fim das fórmulas mágicas e da simplificação dos problemas”. Pois, evoluções e revoluções ocorridas na informação supõem que o letramento é imprescindível; são exigidos “muitos conhecimentos específicos e uma educação geral que possibilite não apenas adaptações sucessivas ao longo da vida, mas disposições e atitudes compatíveis com as novas condições da produção, do consumo e da vida moderna” (*Idem*, 2003, p.425).

Neste cenário que se vislumbra, a Educação de Jovens e Adultos deveria ser considerada prioridade, não podendo mais abdicar da qualidade e da responsabilidade pública, conforme é previsto pela legislação. Entretanto, Haddad retrata que, embora a EJA esteja assegurada legalmente,

[...] as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com as mais variadas organizações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 39).

A Educação de Jovens e Adultos não comporta mais medidas tomadas como paliativos temporários que visam contornar alguns problemas sociais em vez de solucioná-los. A Tabela 6 demonstra o cenário do baixo nível educacional da população, trazendo índices mais atuais. O panorama desta primeira década sinaliza a dificuldade que o país vem enfrentando em elevar o nível de escolaridade da população, conforme os dados estatísticos apontados pela Síntese dos Indicadores Sociais. O Brasil está com elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de conclusão do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO JOVEM, SEGUNDO ESCOLARIDADE, POR FAIXA ETÁRIA. BRASIL, 2006 (EM %).

Escolaridade	14-15 anos	16-17 anos	18-21 anos	22-24 anos	25-29 anos
Freqüentam a escola	99,5	99,5	99,0	98,6	98,0
Fundamental incompleto	77,2	39,2	25,5	25,8	31,8
Fundamental completo	0,5	2,6	6,1	6,9	7,7
Médio incompleto	22,2	55,3	25,4	12,5	9,2
Médio completo	0,0	1,6	26,6	34,3	31,7
Superior incompleto	0,0	0,6	13,7	14,4	8,7
Superior completo	0,0	0,0	0,3	4,3	8,6
Demais cursos	0,1	0,6	2,5	1,8	2,4
Nunca freqüentaram a escola	0,5	0,5	1,0	1,4	2,0
Total geral (em 1.000)	6.902,9	6.979,5	13.972,4	10.312,8	15.821,3

FONTE: IBGE/Pnad. Elaboração Diese.2006.

Observa-se na tabela 6 que a maior concentração de jovens, que não completaram o Ensino Fundamental, encontra-se na faixa etária entre 14 e 15 anos e entre os que não completaram o Ensino Médio situa-se na faixa etária dos 16 aos 17 anos. Se comparados com os índices dos jovens que concluíram estes níveis de

ensino, verifica-se uma enorme defasagem, sinalizando os problemas existentes no sistema de ensino. Os dados estatísticos levam ao questionamento: Onde estão estes jovens? Constatase, ainda, que uma minoria chega ao Ensino Superior, evidenciando os baixos índices de escolarização da juventude.

A situação educacional, atual no Brasil, demonstrada nos dados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2008, revelou que entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, havia cerca de 14,2 milhões de analfabetos, ou seja, uma taxa de analfabetismo estimada em 10,0%. Em 2007, este indicador foi 10,1%.

A taxa de analfabetismo desta faixa etária continua apontando disparidades regionais. Na Região Nordeste, este indicador era quase o dobro do nacional. Entretanto, esta região foi a única a apresentar queda expressiva da taxa em relação a 2007, passando de 19,9% para 19,4%. Na faixa etária de 10 a 14 anos de idade, grupo em que a criança ou adolescente já deveria estar pelo menos alfabetizada, a taxa de analfabetismo foi estimada em 2,8%, configurando queda de 0,3 pontos percentual em relação a 2007. Nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, a taxa de analfabetismo desta faixa etária era inferior a 1,5%, enquanto nas Regiões Norte e Nordeste a taxa foi estimada em 3,5% e 5,3% (PNAD, 2008).

A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 10,2%, e a das mulheres, do mesmo grupo etário, foi de 9,8%. Nas Regiões Sudeste e Sul, as taxas de analfabetismo das mulheres eram sensivelmente superiores às dos homens (*Ibidem*).

Segundo a PNAD, que traz aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, do total de 141.513 mil pessoas de 15 anos ou mais de idade, 10.891 mil pessoas (7,7%) freqüentavam ou freqüentaram

anteriormente curso de educação de jovens e adultos, na ocasião do levantamento. Dentre essas últimas, 2.921 mil pessoas o freqüentavam. Em termos regionais, o Norte e o Sul apresentaram os maiores percentuais daqueles que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente: 9,1% (938 mil pessoas) e 10,5% (2.236 mil pessoas), respectivamente.

A participação das pessoas que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos foi crescente nos grupos de 18 a 39 anos de idade, declinando nos seguintes. No grupo etário de 18 ou 19 anos, foi de 7,5%; alcançou 10,7%, no de 30 a 39 anos; baixou para 8,6%, no de 40 a 49 anos; e ficou em 4,6%, no de 50 anos ou mais. Por outro lado, para aqueles que nunca freqüentaram curso de educação de jovens e adultos (130 622 mil pessoas), o maior percentual foi observado no grupo etário de 15 a 17 anos de idade, 96,3%, enquanto o menor estava no grupo de 30 a 39 anos de idade, 89,3%. Conforme tabela 7.

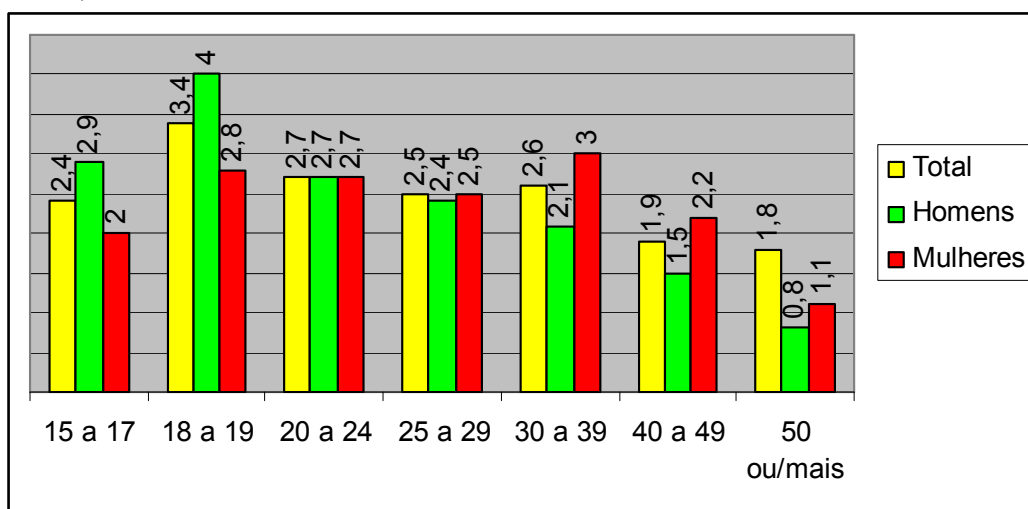
TABELA 7 - PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR CONDIÇÃO DE FREQUÊNCIA A CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2008

CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2009						
Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade					
	Total	Freqüentavam ou já Freqüentaram anteriormente	Nunca Freqüentaram	Freqüentavam ou já freqüentaram anteriormente		
				Total	Freqüentavam	Freqüentavam anteriormente
Números Absolutos						
Brasil	141 513	10 891	130 622	10 891	2 921	7 970
Norte	10 364	938	9 426	938	321	617
Nordeste	37 436	2 437	34 999	2 437	815	1 622
Sudeste	62 398	4 425	57 974	4 425	1 114	3 311
Sul	21 261	2 236	19 024	2 236	474	1 763
C.Oeste	10 054	855	9 199	855	197	658
Números Relativos (%)						
Brasil	100	7,7	92,3	100	26,8	73,2
Norte	100	9,1	90,9	100	34,3	65,7
Nordeste	100	6,5	93,5	100	33,4	66,6
Sudeste	100	7,1	92,9	100	25,2	74,8
Sul	100	10,5	89,5	100	21,1	78,8
C.Oeste	100	8,5	91,5	100	23,1	76,9

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2008.

No que tange à análise por sexo, do total daqueles que cursavam ou cursaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos, 53% eram mulheres e 47%, homens. No gráfico a seguir, são consideradas as pessoas que estavam freqüentando curso de educação de jovens e adultos, na ocasião do levantamento.

GRÁFICO 2 - PERCENTUAL DE PESSOAS QUE FREQUENTAVAM CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE, SEGUNDO O SEXO - BRASIL - 2008



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Dentre os homens, o grupo etário de 18 a 19 anos de idade apresentou o maior percentual: 4,0%, enquanto entre as mulheres os percentuais variaram menos entre as faixas de idade que iniciavam em 18 anos e terminavam em 39 anos.

Do total de pessoas de 15 anos ou mais de idade que freqüentava curso de educação de jovens e adultos (2 921 mil pessoas), na ocasião do levantamento, 699 mil (23,9%) estavam cursando o primeiro segmento do ensino fundamental, 1.168 mil (40,0%), o segundo segmento, e 1 054 mil (36,1%), o ensino médio. A Região Nordeste foi a que apresentou o maior percentual de freqüência ao primeiro segmento do ensino fundamental, 37,6%; o Norte registrou 43,7%, o maior no segundo segmento; as Regiões Sul e Centro-Oeste, com 46,3% e 46,1%,

apresentaram as maiores proporções de freqüência ao ensino médio, respectivamente.

Entre os motivos apontados para freqüentar a EJA e não o ensino regular predominou o objetivo de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5%), e conseguir diploma (13,7%). Os demais motivos somaram percentual em torno de 6%. Embora retomar os estudos tenha sido o principal motivo em todas as Grandes Regiões (acima de 40%), os demais motivos que mais se destacaram variaram de acordo com as mesmas. No caso do Sudeste, por exemplo, conseguir diploma atingiu percentual de 16,3%, enquanto no Norte e no Nordeste esse indicador foi de 9,2% e 10,1%, respectivamente. Consequir melhores oportunidades de trabalho alcançou percentual de 24,1% no Sudeste e no Sul, sendo de 10,5% no Norte.

Dentre os motivos para a não conclusão do curso de educação de jovens e adultos apontados por aquelas pessoas que freqüentaram anteriormente, os principais eram: o horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%); o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); tinha dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); não havia curso próximo à residência (5,5%); não havia curso próximo ao local de trabalho (1,1%); não teve interesse em fazer o curso (15,6%); não conseguiu vaga (0,7%); e outro motivo (22,0%).

O panorama, atual, apresentado indica que muito precisa ser feito para a reversão destes índices, embora tenha havido alguma melhora, estes ainda não são significativos se comparados com a totalidade dos índices.

As iniciativas desenvolvidas neste início de século indicam estar mais preocupadas na ampliação de mecanismos de certificação relativos à conclusão do

Ensino Fundamental, à formação profissional, conforme previsto na legislação atual, e com menor ênfase do término do Ensino Médio. Refletem a ausência de uma política unitária, que aponte para a efetiva democratização do acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico e não para a simples ampliação de indicadores de elevação de escolaridade.

Nas ações realizadas pelo Governo, encontram-se o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera.

O Projeto Escola de Fábrica, criado em 2005 pelo Governo Federal, propõe oferecer cursos de formação profissional. Esses cursos têm duração de 6 a 12 meses, com carga horária mínima de 600 horas, período no qual os estudantes receberão bolsa auxílio no valor de R\$ 150,00, uniforme, alimentação, transporte e seguro de vida, com o objetivo de incluir socialmente, via formação profissional, jovens na faixa etária de 15 a 24 anos. Em setembro de 2007, foi integrado ao Projovem, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego. O projeto de fábrica é norteado por projetos pedagógicos construídos na articulação entre as necessidades produtivas e educativas, sendo que a organização curricular deverá envolver conteúdos teóricos e práticos, definidos a partir das necessidades de trabalho da região e da formação cidadã (BRASIL, MEC, 2008).

O programa Nacional de Integração de Jovens – ProJovem foi implantado no ano de 2005, vinculado a Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. O

documento-base explicita que o programa “[...] é voltado para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas” (Presidência da República, 2005), destinado a jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série, mas que não concluíram o Ensino Fundamental e não possuem vínculos empregatícios. O programa oferece: conclusão do Ensino Fundamental; elevação da escolaridade; qualificação profissional, e capacitação para execução de ações comunitárias. A duração do programa é de 12 meses ininterruptos, com carga horária de 1600 horas (sendo 1200 horas presenciais e 400 horas não-presenciais), e ao aluno matriculado é concedido um auxílio mensal de R\$ 100,00. O programa trabalha com um eixo central (juventude) que funciona como tema transversal, que orienta a seleção dos conteúdos em tópicos. Esse processo se traduz em situações de ensino e aprendizagem nas quais o aluno se apropria das informações e as incorpora a seu repertório de aprendizagens por meio de atividades integradoras (BRASIL, MEC, 2008). Um programa para além das parcerias constitui uma interface ministerial.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado no ano de 2005 sob o Decreto nº 5.478, foi reformulado no ano 2006 pelo Decreto nº 5.840, passando a ser chamado de **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. O programa abrange cursos de formação profissional com escolarização para jovens e adultos, com formação inicial e continuada com o ensino médio; educação profissional técnica de nível médio; formação inicial e continuada com ensino fundamental. Os cursos podem ocorrer de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada, a formação profissional e geral é unificada; na forma

concomitante o curso é oferecido em instituições diferentes. O programa atende a faixa etária de 18 anos feitos até a data da matrícula. A proposta pedagógica contempla em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação da escolaridade, pautada em princípios básicos como: o diálogo entre professor/aluno; a história de vida do aluno; o espaço e o tempo de formação; a produção do conhecimento; a abordagem articulada das informações; e a preparação para o trabalho em suas várias dimensões (BRASIL, MEC, 2008).

O Decreto nº 5.840, Art. 3º, explicita que, para a formação inicial e continuada, a carga horária mínima é de 1.400 horas, desmembrada em 1.200 horas para formação geral e 200 horas para formação profissional. O Art. 4º esclarece que, para a formação profissional técnica de nível médio, a carga horária mínima é de 2.400 horas, compreendida em 1.200 horas para formação geral e 1.200 horas para formação profissional. O Decreto diz, ainda, em seu Art. 6º, parágrafo único, que todos os cursos e programas do Proeja devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos para esse nível de ensino (BRASIL, MEC, 2008).

O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), “[...] representa um portal de entrada na cidadania, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida” (BRASIL, MEC, 2008).

O programa tem como objetivo aumentar o período de alfabetização, e também o percentual de recursos para formação de alfabetizadores, além de estabelecer um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, monitoração e avaliação do programa, assim como oportunizar a continuidade da escolarização.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA, tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera capacita educadores para atuar nas escolas dos assentamentos e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Para promover o desenvolvimento sustentável, as ações do programa têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. Já as práticas educacionais têm como princípios o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. O Pronera é uma parceria do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais (BRASIL, MEC, 2008).

Após uma breve verificação nas ações desenvolvidas na educação de jovens e adultos, é conveniente ressaltar que ainda estamos buscando solucionar o analfabetismo no Brasil, tendo em vista os programas em funcionamento, cujos currículos aligeirados não comportam o acesso ao conhecimento na perspectiva de letramento. Verifica-se nos programas a grande preocupação com a formação

profissional e esta é evidenciada em detrimento da formação geral, integrada. Na visão de Paiva,

Devemos passar de discursos gerais e inespecíficos para explicações e ações mais concretas, capazes de apontar caminhos para a efetiva aprendizagem num mundo que tolera mal a ineficiência. O domínio precário da leitura e da escrita dificulta ou inviabiliza muitas outras formas de comunicação, com as quais os homens de hoje estão confrontados no cotidiano. Trata-se, portanto, não apenas de democratizar o acesso ao conhecimento, mas de elevar a qualidade do ensino para que tal acesso desemboque em conhecimento efetivo, passível de utilização prática (PAIVA, 2003, p. 424).

Diante do exposto, o poder público adota procedimentos de caráter assistencialista, emergenciais, nos quais insurgem bolsas e auxílios; não se verificam, em contrapartida, medidas de impactos duradouros no sentido de superar as desigualdades estruturais que caracterizam o país e, por decorrência, a educação. Não se constata políticas de universalização da educação, que seriam a proposta de alterar os rumos da desigualdade, da exclusão social e cultural em que se situa grande parte da população do país.

Para Sposito e Carrano, é necessário ir além de “doutrinas de segurança pública e de assistência social no trato com as políticas públicas federais orientadas para os jovens” (*Idem*, 2003, p.17).

Cabe salientar que, no Brasil, tem-se realizado, desde o ano de 1999, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs, com participação da sociedade civil organizada, e representantes governamentais. Até o ano de 2008, em vários estados do país, dez Encontros já foram realizados, mantendo vivos os debates no fazer e refletir sobre a EJA, divulgando as experiências que estão sendo realizadas, pressionando o poder público com questões a serem superadas, contribuindo, assim, para o seu fortalecimento no Brasil, bem como conquistando parcerias nas esferas governamentais e não-governamentais.

A seguir, uma breve síntese dos dez ENEJAs (Anais ENEJA, 2008) já realizados:

- I ENEJA, realizou-se no SESC/Rio de Janeiro, em 1999, sob o lema: “Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades”. Intensificando o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, promoveu, ainda, a revisão e o alargamento do conceito de EJA propostos pela Declaração de Hamburgo, com a sua leitura e da Agenda para o Futuro.

- II ENEJA, realizado em Campina Grande, PB, em 2000, teve caráter estritamente pedagógico, debateu conceitos sobre a EJA, analisou as parcerias realizadas e, ainda, delineou estratégias de articulações nacionais e internacionais.

- III ENEJA, realizado em São Paulo, em 2001, tendo como eixo central a divisão de responsabilidades entre as esferas governamentais e a sociedade civil, com relação às metas do Plano Nacional de Educação, a quem cabe cumprir as metas. Também trouxe questões sobre a educação básica, significado do mundo da cultura e o sentido do trabalho na construção do currículo.

- IV ENEJA, realizado em Belo Horizonte, MG, no SESC/Venda Nova, em 2002, sob o tema “Cenários em Mudança”, trouxe para o debate questões sobre a década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral.

- V ENEJA, realizado em Cuiabá, MT, no Hotel Fazenda Mato Grosso, em 2003, com o lema “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”. Focalizou a discussão no avançar do comprometimento do Estado em

relação à formulação de políticas públicas e na reafirmação do direito à educação básica para todos.

- VI ENEJA, realizado em Porto Alegre, RS, no Hotel Ritter, em 2004, com o tema “Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade”. Abordou questões sobre os desafios da EJA, políticas de alfabetização e continuidade, financiamento, diversidade e o papel político dos fóruns e segmentos.

- VII ENEJA, realizado em Luziânia, GO, no Centro de Treinamento em Educação, em 2005, com o tema “Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”. O foco do debate foram as questões sobre as realidades regionais, diversidade e a ação da sociedade civil organizada, o papel dos fóruns mediante o contexto, e das realidades regionais.

- VIII ENEJA, realizado em Recife, PE, na UFPE, em 2006, sob o tema “EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas”. Teve como questões centrais as tendências nas identidades dos fóruns, a avaliação das políticas de EJA e as perspectivas para uma política de Estado.

- IX ENEJA, realizado em Curitiba, PR, em 2007, com o tema “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil”.

- X ENEJA, realizado, em 2008, na cidade fluminense de Rio das Ostras (cidade da Região dos Lagos, situada a 170 km do Rio de Janeiro, Brasil) na Escola Municipal Maria Teixeira. A abertura contou com uma conferência sobre a história e a memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil e os dez anos de luta pelo direito à educação para todos. O encontro também contou com uma mesa temática sobre o Programa de Desenvolvimento da Educação, intitulada “Para onde

vão os programas governamentais? Projeções e perspectivas para os próximos anos no marco do PDE”. (Anais ENEJA, 2008).

XI ENEJA, realizado, em 2009, na cidade de Belém, PA, sob o tema “Identidades dos Fóruns de EJA: Conquistas, Desafios e Estratégias de Lutas”. As deliberações desse Encontro indicam demandas significativas para o planejamento de políticas públicas no nosso país e no mundo, que atendam e fortaleçam a Educação de Jovens e Adultos, entendida como direito a ser usufruído ao longo da vida. As temáticas propostas para as discussões e elaboração de documentos foram: EJA e desenvolvimento sustentável; Auto-avaliação do papel dos ENEJAS no espaço democrático; Política de Governo e Política de Estado; A CONFINTEA - para onde vamos? A Conferência Nacional de Educação de 2010 e os Fóruns de EJA.

O ENEJA acontecerá a partir de agora a cada dois anos, sendo o próximo em 2011. Essa decisão foi discutida e aprovada pela plenária que participou do X ENEJA/2008 na cidade de Rios das Ostras, que sediou o X ENEJA.

Todos esses Encontros Nacionais realizados anualmente relatam cenários nos quais diversos atores, sociedade civil organizada, comprometidos com o fortalecimento da EJA no Brasil se lançam em busca da efetivação de uma educação básica para todos, tentando superar os arrochos e indicando caminhos para as deficiências do poder público, evidenciando que qualquer proposta que se pretenda de superação ou de redução das desigualdades, não poderá advir de iniciativas que se afastem da universalização da educação.

Dos ENEJAs realizados, merece destaque o IV ENEJA, o qual trouxe junto às discussões de pauta, o enfoque sobre questões conceituais e práticas da EJA. Os relatos de experiências apontavam para a construção de propostas fundadas na perspectiva freireana, trazem uma associação à formação profissional, atendendo a

demandas de trabalhadores, incluindo a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Também foi realizada a VI CONFITEA, em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará, PA, Dezembro de 2009. A conferência proporcionou uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. Os objetivos da CONFITEA VI foram: Impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce; Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e de educação: Educação para Todos (EPT), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), e Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DESDS); e Renovar o compromisso e o momento político e desenvolver os instrumentos para sua implementação visando passar da retórica à ação.

A EJA no Brasil vem sendo fortalecida e valorizada por meio da participação da sociedade civil organizada, a qual tem, no decorrer dessa trajetória, reivindicando novos espaços políticos e de abrangência territorial, de modo a possibilitar uma nova interpretação desta modalidade de ensino, sinalizando as fragilidades e discontinuidades por parte do Estado para com a EJA.

Para Souza (2007), a sociedade civil organizada merece ser ressaltada por sua atuação na valorização da EJA no Brasil, por meio de grupos populares; pelas organizações não governamentais; através das Universidades, por meio de projetos de extensão; pelos convênios entre Governos e entidades da sociedade civil, com

projetos para EJA; pela realização dos encontros estaduais de EJA; Fóruns de EJA; Encontros Nacionais de EJA; “É neste cenário de participação da sociedade civil que a EJA conquista espaço político e abrangência territorial” (*Ibidem*, p.67).

Assim, neste capítulo, descreveu-se como a Educação de Jovens e Adultos foi sendo concebida em seus diversos contextos históricos, sob forte influência político-econômica. Trouxemos, ainda, nesta caminhada, algumas idéias de Paulo Freire, os movimentos sociais que buscaram melhorar a qualidade da EJA, a atuação fracassada das Campanhas de alfabetização, bem como evidenciamos a presença dos jovens nesta modalidade de ensino, por meio de dados estatísticos, dos projetos que foram criados visando atender esta população que emerge na EJA, gerando, assim, novas demandas na modalidade de ensino, tanto no que se refere às políticas educacionais quanto aos desafios da prática pedagógica.

3 A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, dá-se ênfase à juventude como categoria social, tomando a sociedade contemporânea como cenário desta discussão, seguida da relação do jovem com o trabalho e dos documentos que definem a juventude. Juntamente com a discussão teórica são apresentados os dados empíricos coletados na fase exploratória da pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo um processo de renovação na faixa etária de seu alunado, isto é, um processo de juvenilização, apontado por vários autores, verificado desde a década de 1990, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho. Além das deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA. A presença marcante dos jovens nas salas de aula da EJA, antes direcionada mais aos adultos em virtude da minoria jovem, tem provocado demandas de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos, com base em necessidades formativas desses alunos.

A juventude é uma categoria cuja conceituação vem sendo transformada ao longo dos anos, pois sua significação é concebida com base no contexto histórico. A forma como cada sociedade a simboliza é mediada pelas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais de cada momento.

Assim, este capítulo trará o universo da juventude na EJA, fundamentado sob o aporte teórico de autores como Pierre Bourdieu (2003); Marília Pontes Sposito (1999; 2003); Juarez Dayrell (2003); José Machado Pais (2003); Álvaro Vieira Pinto

(1993); Acácia Kuenzer (2007); Karl Marx (2007); Adélia Araújo de S. Clímaco (1991); Helena Wendel Abramo (1997) e Sonia Maria Rummert (2007).

3.1 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL

A presença dos jovens na EJA, significativamente em maior número, tem gerado, nas últimas décadas, conflitos por parte dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. O problema tem alcançado amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais, ou seja, sobre como atuar com esse contingente de jovens cada vez mais presentes, se anteriormente o direcionamento era em sua maioria para o sujeito adulto e, hoje, se defronta com o desafio de ensinar a juventude.

O caminho de incertezas e indagações tem sido percorrido por muitos educadores e posturas diversas têm sido adotadas. A grande maioria deles opta por invisibilizá-lo²⁶ ou, então, por submetê-lo à figura simbólica de aluno, ou seja, sem que seus interesses e necessidades sejam contemplados.

Diante desse cenário, no qual vários atores se colocam em posição de enfrentamento, cujo cotidiano nos remete a várias imagens acerca da juventude, dificultando nossa compreensão sobre os jovens, é que se direciona a pesquisa. Estudos realizados têm tomado a juventude como uma fase homogênea, constituída por indivíduos pertencentes a uma faixa etária, isto é, biologicamente estabelecida e demarcada pela idade; outras concepções são atribuídas a certas instabilidades sociais, como a irresponsabilidade, o desinteresse e os desvios comportamentais, enfim, como um problema social (SPOSITO, 1997).

²⁶ Algumas pesquisas (HADDAD, 2007) realizadas na área da Educação de Jovens e Adultos apontam que os jovens são ignorados no processo de ensino e aprendizagem.

Para Clímaco (1991), a juventude entra em evidência como resultado de vários fatores sociais – econômicos e culturais – que foram compondo a sociedade moderna; o advento da revolução industrial gerou transformações nas formas sociais, o trabalho tornou-se complexo com as novas tecnologias, exigindo maior qualificação. Assim, a prolongação da formação escolar dos jovens foi sendo necessária, exigindo mais tempo na escola e gerando, automaticamente, um afastamento do mundo do trabalho por um período maior. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista evidenciou a necessidade de prorrogar o ingresso do jovem no mercado de trabalho, exigindo novos requisitos, aumentando o período de escolarização.

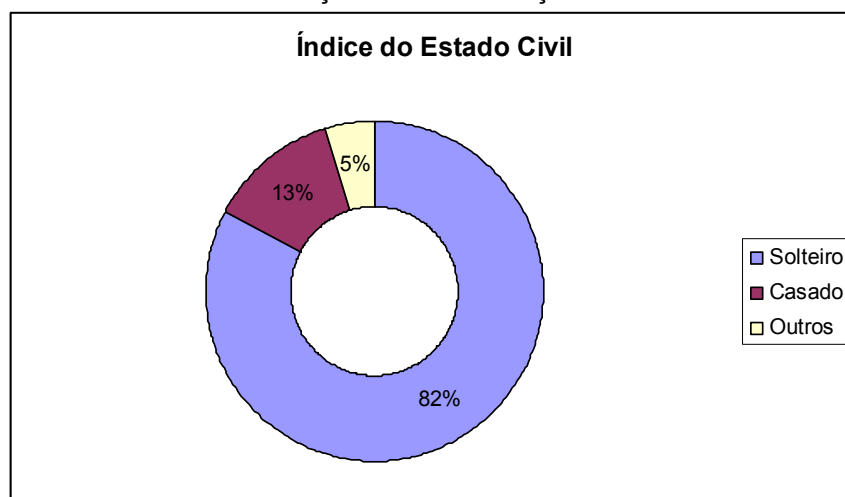
Para Clímaco, juntam-se ainda aos fatores expostos o avanço da ciência, que veio prolongando a vida do homem frente a novas descobertas, trazendo desafios à sociedade no que se refere ao mercado de trabalho e às formas de sobrevivência. Dessa forma, a escola foi utilizada como solução de problemas sociais, afastando os jovens do emprego para que os adultos pudessem estar mais tempo no mercado de trabalho. Então, com base nessas necessidades, o período da juventude tornou-se ditado pelo mundo adulto, como uma moratória, dando oportunidade de eventual maior permanência no emprego aos adultos e representando um período preparatório dos jovens frente ao mundo laboral (CLÍMACO, 1991).

Desta forma, para Clímaco, assistiu-se o surgimento de um novo grupo social, gerado a partir do distanciamento dos jovens da família e com a aproximação entre os jovens, em virtude de maior permanência na escola.

Na atualidade, pode-se sinalizar um prolongamento da juventude em virtude da dificuldade dos jovens conseguirem se auto-sustentarem, sendo conveniente o

prolongamento da estada na casa dos pais, ou seja, uma maior permanência com a família devido aos baixos salários ofertados pelo mercado de trabalho que inviabilizam a manutenção de suas necessidades. Este prolongamento da juventude pode ser observado, atualmente, conforme demonstração no Gráfico 3, em que a maioria dos jovens entrevistados (cento e quatro), que estão matriculados na EJA, permanece na condição de solteiros.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO JOVEM - ESTADO CIVIL, CEEBJA



FONTE: Trabalho de Campo, maio de 2009.

Na contemporaneidade, pode-se acrescentar que, considerados as desigualdades sociais confirmadas pela sociedade capitalista, pelo desemprego, estado de pobreza em que se encontra grande parte da população, assim como a falta de escolaridade, os jovens foram sendo motivo de discussões sobre as formas como têm direcionados seus tempos de escolarização e produção laboral, e, assim, a sociedade foi-lhes atribuindo significados. Não houve criação de políticas públicas que mantivessem o *status* criado para a juventude; frente aos novos desafios gerados pelo desenvolvimento, os jovens se viram compelidos a adentrar no mercado de trabalho, formal ou informal, diante de uma nova condição social.

Para Pais (2003), a juventude adquiriu relevância social quando:

A partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os conseqüentes problemas sociais daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase da vida (PAIS, 2003, p. 40).

Dessa forma, a investigação traz a juventude como uma construção social, pois se entende que esta é composta por um conjunto heterogêneo de indivíduos, com culturas diversificadas, com diferentes situações econômicas, diferentes estilos, comportamentos, interesses, necessidades e ocupações. Para Bourdieu, “[...] seria um abuso de linguagem subsumir, no mesmo conceito, universos sociais que praticamente nada têm em comum” (2003, p. 153).

Este universo de compreensão da juventude como uma construção social significa entendê-la com base na realidade social existente, isto é, a partir dos contextos nos quais está inscrita, envolvendo a diversidade que a constitui, e as normas que configuram tais sociedades. A contemporaneidade tem imposto aos jovens regras de sobrevivência que acabam por tirar de alguns o direito de usufruir sua juventude, impondo-lhes a necessidade do emprego para coexistir em uma sociedade permeada pela oferta de poder: de poder ser, de poder vir a ser, de poder ter e de poder viver.

As regras sociais enquadram os jovens em “duas juventudes”, termo utilizado por Pierre Bourdieu para evidenciar a existência de duas juventudes em uma mesma faixa etária: uma composta pela idade biológica e outra pela idade social. Na primeira, a idade biológica se constitui como direito a estudar; à irresponsabilidade²⁷; lazer; tempo; sonhar, enfim, às regalias proporcionadas por essa fase da vida. A segunda, compreendendo a mesma idade biológica, contrária à

²⁷ Irresponsabilidade utilizada no sentido contrário à responsabilidade.

primeira, compreende a idade social; coloca os jovens prematuramente na disputa pelo mercado de trabalho, com responsabilidades de suprir suas necessidades existenciais, sem tempo para sonhar.

As duas juventudes evidenciadas por Bourdieu podem ser observadas na EJA, atualmente, pois se nota a presença de jovens que não trabalham, nunca reprovaram no sistema regular de ensino e a presença do jovem que trabalha, que foi excluído do ensino regular.

Dessa forma, habita-se um mundo que comporta “duas juventudes”, cuja transição para a idade adulta é “socialmente manipulada e manipulável” (BOURDIEU, 2003, p. 153), pois as possibilidades oferecidas aos jovens são desiguais, havendo, em uma mesma fase da vida, a indefinição do que é ser jovem.

Os jovens são tidos como adultos no enfrentamento de algumas realidades como o trabalho, a família, o fantasma do desemprego, assumindo, assim, responsabilidades que, de acordo com as normas sociais, são pertencentes aos adultos; na outra juventude, há possibilidade de ser criança para essas atividades, como diz Bourdieu (2003, p. 153), configurando “a irresponsabilidade provisória”. Cada sociedade elabora suas leis de acordo com as necessidades que lhe cabem justificar suas deficiências, em determinado contexto histórico. Para Bourdieu,

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação (BOURDIEU, 2003, p. 153).

Assim, a juventude brasileira, atual, é uma construção social e não comporta apenas sua identificação pelo limite da idade biológica, uma vez que ao jovem são impostas responsabilidades que lhe possibilitam o estatuto de adulto. Para Pais, “[...] a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de

particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (*Idem*, 2003, p.37). A construção social está vinculada diretamente ao tipo de educação que os jovens recebem, e ela é manipulável, por conseqüência, porque reflete a maneira como a sociedade os forma, em função de seus interesses, atuando constantemente sobre eles, de maneira a integrá-los e conduzi-los a aceitar as normas sociais vigentes (PINTO, 1993, p. 30).

Para Dayrell, a juventude precisa ser vista como um processo, envolvendo a diversidade de contextos, sem estar fixada a critérios de etapas determinadas, como

[...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo o processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 3).

A contemporaneidade não comporta mais a identificação das fases da vida pela faixa etária; em virtude dos processos de mudança social determinados pelas dinâmicas globais, o jovem pode ser considerado adulto, em função de sobrevivência, para poder existir. Para Abramo (1997), a sociedade brasileira encontra dificuldades em seu relacionamento com os jovens, não consegue incorporá-los como sujeitos sociais pertencentes a uma dada conjuntura social. A abordagem a eles direcionada está, na grande maioria, baseada na concepção de visualizá-los como problema social. A sociedade não consegue vê-los como “[...] capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997, p. 28).

Estes fatos são bem visíveis quando a sociedade – aqui subentendidas algumas esferas da sociedade civil e governamental – relaciona a questão da “juventude à cidadania”; todo foco de discussão gira em torno de problemas com os jovens, sejam de origem comportamental, de estilos ou desvios. Abramo explicita esta questão quando relata que “[...] os jovens só estão relacionados à cidadania enquanto privação e mote de denúncia, e nunca – ou quase nunca – como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos” (ABRAMO, 1997, p. 29).

É nesse cenário social que está inserida a juventude, o “adulto do amanhã”, onde não se consegue enxergá-los e entendê-los. Desvalorizam-se suas formas de socialização, o que torna a questão contraditória, pois é no bojo da educação ofertada pela escola que o jovem procura meios de melhorar a qualidade de vida²⁸ e, conseqüentemente, a ascensão social, usufruindo bens produzidos socialmente. É neste espaço que ele procura construir e afirmar-se como ser social.

Para Bourdieu (2003), a construção social da juventude implica a questão de manipulação de poder, de ordem social, isto é, de imposição de limites etários, e que cada um deve manter-se em sua fase de vida, no seu lugar. Neste contexto, emerge a capacidade que a sociedade tem de gerar empregos, como alocar os jovens no mercado de trabalho sem com isso excluir a geração de adultos, os quais, segundo as normas sociais, são os responsáveis em prover suas famílias. Será que residiria aí o processo de manipulação social? Ou seja, para quê preparar ou capacitar os jovens se o mercado de trabalho não os comporta, não tem como absorver esse contingente excedente? Analisando de outra forma, seria talvez mais fácil mantê-los em moratória; com isso, se evitar reivindicações e se proporcionar apenas medidas

²⁸ Questão evidenciada nas respostas do questionário aplicado a cento e quatro jovens, quando apontam que por meio da elevação da escolarização buscam emprego melhor, ascensão no emprego, que se reverte em melhores salários. Possibilitando, assim, uma qualidade de vida melhor.

paliativas para contenção dos ânimos, acenando à sociedade que realizações estão ocorrendo.

Residiria, nesta visão, talvez, a seguinte questão: Por que a Educação de Jovens e Adultos não consegue avançar em termos de qualidade de educação, para obter seu objetivo maior que é a formação do homem, dotado de autoconsciência, produtor de sua própria história? Para Pinto, a sociedade como um todo é que determina as regras, quando enfatiza:

A sociedade onde imperam desigualdades nas oportunidades, pela força de seu desenvolvimento e de seus interesses, está continuamente procedendo a um julgamento de seus elementos humanos, destinando uns à educação sistematizada, escolarizada, erudita; e a outros à educação informal, livre, não letrada (PINTO, 1993, p. 47).

Constata-se que as oportunidades são desiguais e derivam das influências sociais, nas quais estão implícitas as trajetórias dos jovens que aspiram à mobilidade e ascensão social, por meio do emprego, bem como à caracterização da condição existencial.

Deste modo, a juventude precisa ser considerada como uma construção social, determinada pelas circunstâncias sociais, pela forma como conduzimos e construímos o momento atual, pelo teor como o concebemos, pela necessidade, pelo consumo, pelo “poder de poder ser”. A mudança deste cenário necessita de políticas públicas que busquem garantir aos jovens situarem-se como sujeitos e cidadãos, consolidando a construção de uma identidade positiva, própria, particular, e possibilitando serem autores de sua própria história. Assim, se fará aproximar a juventude compreendida pela faixa etária entre 15 e 29 anos²⁹, por haver uma antecipação do ingresso do jovem no mercado de trabalho e por se constatar um prolongamento da juventude em virtude da dinâmica social.

²⁹ A delimitação da faixa etária faz-se necessária para identificação da população pesquisada.

3.2 O JOVEM COMO TRABALHADOR

O século XXI aponta a imagem assustadora da escassez e seletividade do trabalho, aumentando compulsivamente a competitividade entre os membros de uma dada sociedade. Muitos jovens são lançados ao mercado de trabalho passando a compor o quadro precário dos que concorrem ao emprego imposto pelo panorama exposto, o que acentua a falta de perspectivas e possibilidades de construção de uma identidade social positiva. O que dificulta subjetivamente se entender quem ele é: meio jovem, meio adulto, enfrentando uma situação paradoxal, alguém indefinido socialmente. Até porque, em todas as sociedades, o trabalho se configura como um valor cultural e simbólico, que possibilitaria usufruir bens produzidos socialmente, de *status*, mobilidade social, afirmação, manutenção das condições de vida, etc.

Em muitos espaços de oferta da EJA, o jovem tem sido visto sob o estereótipo de aluno-problema que, ao não se ajustar ao ensino regular, é conseqüentemente encaminhado à EJA. Assim, esta modalidade de ensino passa a receber aqueles que não conseguiram fazer seu percurso na escola regular, os quais acabam por se tornar vítimas do caráter pouco universal e excludente do sistema escolar. Em face destes fatos, e da redução de idade para realização de exames definidos na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), a EJA tem, nos últimos anos, aumentado significativamente o número de jovens que passaram a incorporar seu quadro de alunos e, por conseguinte, demandando novos professores, espaços físicos e a reestruturação de sua metodologia.

Para Rummert (2007), tal dispositivo expulsou da escola regular diurna – Ensino Fundamental – os jovens com idade a partir de 14 anos, evidenciando a ênfase atribuída à certificação em detrimento da vivência plena dos processos

pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico tecnológico.

No Estado do Paraná, corroborando com a determinação da LDB, o governo promulgou a Resolução nº. 2618, de 1 de novembro de 2001, que proibiu as matrículas de jovens no Ensino Fundamental regular noturno, direcionando automaticamente os jovens com menos de 18 anos para a Educação de Jovens e Adultos. A Secretaria de Estado da Educação, na prática, passou a ofertar Ensino Fundamental no período noturno apenas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, justificada no fato de uma acentuada redução da demanda de alunos e de que a clientela estaria na faixa etária indicada para a EJA (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ; SEED; DCEJA, 2006).

Assim, faz-se essencial a educação de qualidade, que possibilite ao jovem e ao adulto a oportunidade de produzir sua própria história, como autores e não como meros figurantes de uma produção determinada pelas circunstâncias. Para Marx e Engels (2007), o homem é resultado de sua produção e esta produção depende das condições materiais, de sua vida concreta, real. Para tal realização, evidenciam que:

Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se, etc.
A satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história (MARX e ENGELS, 2007, p. XXV).

De acordo com esta concepção, a produção da existência humana provém do trabalho e, para o jovem obter uma experiência de trabalho que possibilite a sobrevivência, ele precisa passar pelo mundo laboral que tem papel decisivo na formação humana do homem. Hoje, no estágio atual das relações produtivas, a isto se aliam as exigências de escolarização, essa educação pode ser dada quando

possibilitada com qualidade, consolidada no acesso ao conhecimento; por outro lado, pode ser negada, quando realizada de forma aligeirada, limitada à certificação, sem compromisso, propiciadora da exclusão social.

Para Rummert, a oferta de elevação da escolaridade de modo insuficiente e apressada é

[...] anunciada como portadoras potenciais de inclusão. Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial (RUMMERT, 2007, p. 38).

Para Kuenzer (2007), faz-se necessário uma educação geral mais ampliada, incorporando uma formação profissional mais abrangente, menos específica, de forma a ser complementada no desenvolvimento da atividade prática. Para isso, urge que a educação possa efetivar:

O domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida [...]. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre a teoria e prática [...] (RUMMERT, 2007, p. 4).

Desta forma, do ponto de vista desta relação entre trabalho e educação, caberá à escola ofertar uma trajetória única para o aluno da EJA, de forma ampla, que possibilite uma “[...] relação com conhecimento sistematizado, de natureza mais teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal” (KUENZER, 2007, p. 5).

Esta relação: Educação e trabalho, é evidenciada no Projeto Político Pedagógico da EJA no CEEBJA, quando explicita que esta modalidade de ensino

atende educandos trabalhadores e que, portanto deve contemplar “reflexões sobre a função do trabalho na vida humana” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEEBJA³⁰, 2009).

A concepção de trabalho em questão incorpora situações que demandam a capacidade de trabalhar intelectualmente na solução de problemas, o que envolve conhecimentos com a união entre a teoria e a prática. Para Kuenzer, verifica-se a relevância de um novo perfil de trabalhador, que precisa acompanhar os avanços científico-tecnológicos, “[...] com capacidade de articular conhecimentos, aprender novos conteúdos, criar, descobrir, enfim educar-se permanentemente para adequar-se à dinamicidade da vida social e produtiva” (*Idem*, 1999, p. 2). Esta visão exige um novo sentido na relação homem e trabalho, permeada pelo conhecimento, compreendida enquanto produto e processo da práxis humana.

Essas constatações possibilitam refletir sobre as políticas de educação, atualmente delineadas para os jovens e adultos da EJA, que podem funcionar como excludentes e perversas, ao não assegurar educação de qualidade. Opta-se, em muitos casos, pela escolaridade aligeirada, atribuída à flexibilidade de horários, com mecanismos de certificação, o que incide cada vez mais no aumento das desigualdades sociais.

Tomando a dinâmica contemporânea do mercado de trabalho, cujas exigências de qualificação transformam a procura e obtenção de emprego dolorosa, excludente, seletiva e competitiva, evidencia-se que a maneira como a EJA vem atendendo aos jovens não corresponde às expectativas por eles desejadas em relação ao futuro. A educação ofertada pela EJA tem ficado aquém da real escolarização necessária para o enfrentamento do mundo contemporâneo, no qual o

³⁰ A citação não possui em sua referencia indicação do número da página porque o Projeto Político-Pedagógico da Instituição não é paginado.

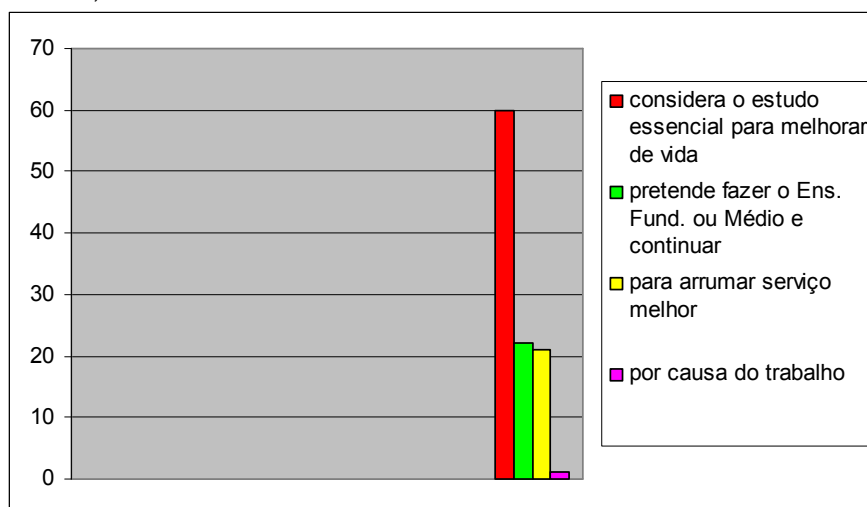
conhecimento é relevante para a atuação em todas as esferas da vida socialmente ativa. Sob esta ótica, não se justificam a redução e simplificação de conteúdos, em função do tempo de estudo destinado a esta modalidade de ensino. Na EJA, atualmente, encontram-se jovens que migraram do sistema regular de ensino, e o tempo reduzido de formação, diferentemente da escola regular, pode colocá-los em desvantagem em virtude da redução de conteúdos trabalhados nesta modalidade de ensino.

O PNAD 2008, como apresentado anteriormente, aponta crescimento da presença do jovem na EJA, corroborando com os dados aqui expostos. Ou seja, com a presença do jovem em maior número na EJA.

De acordo, ainda, com o PNAD 2008, o motivo predominante para freqüentar a EJA foi o de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%); Diferentemente do que se constatou no CEEBJA, em que a busca por melhores condições de vida é referendado como motivo principal para o retorno aos estudos.

Para os jovens e também para os adultos, a escolarização é considerada uma das vias de acesso ao emprego qualificado, remunerado, cujo resultado se converteria em melhoria de vida. O emprego, como resultado desta escolarização, é uma referência evidenciada tanto economicamente quanto socialmente, apontado como meio assegurado e proporcionador das transformações que as pessoas almejam em suas vidas, ou seja, é colocado em posição de centralidade para a obtenção e realização dos ideais de vida. Evidenciado como melhoria da qualidade de vida, subentendendo o emprego como meio efetivador desta melhoria, o Gráfico 4, aponta o resultado do questionamento a 104 alunos a respeito de “Por que voltou a estudar?”

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS MOTIVOS DE RETORNO AO ESTUDO DA POPULAÇÃO JOVEM, CEEBJA/2009



FONTE: Trabalho de Campo, maio de 2009.

A centralidade ao emprego atribuída como propiciadora de melhoria da qualidade de vida, apontadas nas respostas, evidenciam a hegemonia da ética (neo) liberal, a interiorização de que “todo trabalho é digno”, de competição; Ignoram os aspectos ontológicos: de realização, satisfação, criação.

Para Frigotto (2002), esta interiorização leva a uma representação do trabalho que se equivale à ocupação, emprego, função, cargo, dentro do mercado de trabalho, evidenciando a perda da compreensão deste como uma relação social ao afirmar que:

Perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2002, p. 14).

Alguns jovens, ao serem questionados quanto à significação de “como é ser um jovem trabalhador”, trazem em suas representações a valorização ao trabalho,

que, conjugado aos estudos, possibilitará a ascensão social. Os jovens ao responderem a este questionamento demonstram a interiorização do ideal liberal, apontando a exploração do trabalho; a redução da condição de ser e dos tempos de vida ao emprego; a competição necessária; ao individualismo; a alienação; a negatividade do trabalho como tal. Esta concepção pode ser entendida sob a ótica de Frigotto, que evidencia que a relação entre trabalho e educação é sutilmente exposta e configurada como direito dentro uma igualdade abstrata. “O trabalho é compreendido como única fonte de produção do valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens” (FRIGOTTO, 2002, p.16).

Eis alguns relatos, nos quais se podem observar os argumentos do ideal liberal interiorizados pelos jovens:

Para Luiz, 19 anos, que exerce a função de auxiliar de escritório, *“é muito importante, pois desde pequeno trabalho, aprendendo para um dia administrar meu escritório”*.

Ana, 22 anos, que trabalha como auxiliar de cozinha, *“é bom, porque apesar de ter parado de estudar, aprendi muito com o trabalho e agora entendi que teria que terminar meus estudos para ser alguém”*.

Gerson, 23 anos, gerente administrativo, *“é com vontade de vencer na vida, e acreditando que tudo se pode naquilo que acredita”*.

Para outros, o fato de “ser um jovem trabalhador” está associado a ser independente, ter segurança, possuir estabilidade no emprego, e ser responsável.

Mayron, 16 anos, corretor de imóveis, *“eu acho muito importante o trabalho, cada um ter sua renda, ser independente”*.

Felipe, 16 anos, que está envolvido em duas jornadas de trabalho – durante o dia atende na rede Mcdonalds e à noite trabalha com carga e descarga –, *“é ser responsável das coisas mais cedo”*.

Patrícia, 17 anos, recepcionista, é ser *“uma pessoa digna que se preocupa com seu futuro, pretende ajudar em casa com sua família, e para lá na frente ser um jovem que não precisa depender de ninguém para nada”*.

Jhonata, 23 anos, motociclista, *“é estar no trabalho e dar o máximo de si procurando crescer na empresa”*.

Valderiane, 21 anos, babá, *“bom, eu me admiro muito por estar trabalhando, ter um emprego. Deixei muitas vezes de ser criança para trabalhar. Mas mesmo assim eu tenho orgulho disso. Orgulho de ser independente”*.

Verifica-se, em alguns relatos, o pesado fardo de ser um jovem trabalhador:

Gabriel 1, 19 anos, repositor de supermercado, *“eu acho que é muito prejudicial ao futuro, se o trabalho é o que mais faz parte da vida”*.

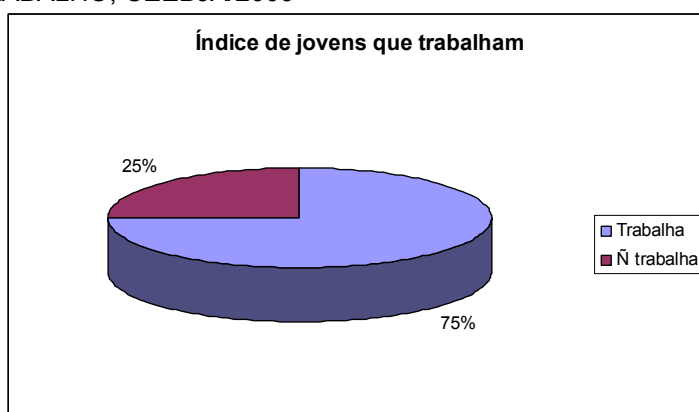
Para Gabriel 2, 18 anos, estofador, é simplesmente *“cansativo”*.

A centralidade atribuída ao emprego se constitui como forma de realização do ser social, fundamento ontológico básico da Omnilateralidade³¹, que visa ser efetivada por meio da elevação da escolaridade. Para a grande maioria dos jovens entrevistados, o emprego é referendado como única alternativa de acesso a experiências significativas, estando vinculado à realização pessoal, à independência, a um futuro melhor, à responsabilidade, à melhoria da qualidade de vida, à carreira profissional, a pretensão de independência, enfim, de sentirem-se ao direito de viver em sociedade.

³¹ Omnilateralidade – O homem em totalidade, com capacidade de usufruir de todos os bens, materiais, espirituais, com existência em iguais condições. O homem completo, trabalho, educação.

Tais constatações podem ser verificadas no Gráfico 5, que demonstra o índice dos jovens que estão inseridos no mercado de trabalho, envolvendo respostas de 104 alunos ao questionário que traça o perfil do aluno da EJA em idades de 15 a 29 anos.

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO JOVEM, CONFORME ATIVIDADE DE TRABALHO, CEEBJA/2009



FONTE: Trabalho de Campo, maio de 2009.

Apontando as exigências do mercado de trabalho como um dos fatores significativos da presença dos jovens na EJA, faz-se necessário, neste momento, verificar o que diz a LDB em relação a este aspecto, pois sendo a “[...] EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, deve pautar-se pelos mesmos princípios postos na LDB” (SOARES, 2002, p. 121). Assim, as finalidades e objetivos para o Ensino Médio, art. 35, são definidas segundo a LDB:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II -a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III –o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV -a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, MEC).

As finalidades e objetivos da LDB apontam para a necessária reestruturação do projeto político-pedagógico e para preparação dos professores da EJA, mas tomam o conceito de trabalho sob a perspectiva do pensamento neoliberal, isto é, como um conjunto de ações desenvolvidas, individual ou coletivamente, para certa transformação social, com a finalidade de produzir a sua subsistência material, a educação para o trabalho. Indica como eixo curricular a formação tecnológica básica, propondo a síntese entre o conhecimento geral e o específico, o que evidencia uma forma nova de tratar os conteúdos. Constata-se, nesta visão, a relação entre ciência, cultura e trabalho, no qual “[...] a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais” (KUENZER, 2000, p. 50).

Os eixos articuladores cultura, trabalho e tempo, nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, foram elaborados a partir do perfil do educando da EJA, contemplando o mesmo conteúdo do ensino regular com metodologia diferenciada. Esclarece, ainda, que esta metodologia não deve ser realizada de forma aligeirada, quando enfatiza que,

O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar (DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA, 2006, p. 26).

Assim, também é postulada, nas Diretrizes da EJA, a ênfase no trabalho, articulando “[...] a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais” (DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA, 2006, p. 28). O Projeto Político Pedagógico do CEEBJA evidencia que os conteúdos das

disciplinas devem estar articulados à realidade, “vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEEBJA, 2009).

A ênfase no trabalho está presente em todos os documentos que regem a educação. Propõe-se a educação para o trabalho, ou seja, para a produção, para o mercado de trabalho, sem uma crítica radical à forma que assumem as relações de trabalho. Assim, cabe indagar: Como esta proposta está sendo articulada ao processo de ensino e aprendizagem? A educação que tem por objetivo a formação do homem evidencia que é preciso, urgentemente, eliminar das propostas da EJA o traço de aligeiramento, a marca de que é preciso recuperar o tempo perdido, a oferta milagrosa de certificação em tempo reduzido, justificada a partir do perfil do aluno, proporcionando, com isso, um ensino precário.

Outro fator importante é que as diretrizes trazem, em sua redação, que seu atendimento deve ser preferencial aos educando acima de 18 anos, isto é, atender a uma “[...] especificidade desta modalidade educacional que é a educação do público adulto” (DCEJA, 2006). Verifica-se, nesta afirmação, que o Estado toma como indivíduo adulto o sujeito acima de 18 anos, ou seja, não visualiza o sujeito desta idade como pertencente à juventude, e sim como um adulto, compreende-o com todas as responsabilidades inerentes ao adulto. Também não considera a parcela de jovens que compreendem a faixa etária dos 15 aos 18 anos como pertencentes a essa categoria social.

Dessa forma, pode-se compreender a dificuldade de muitos segmentos da EJA em trabalhar com os jovens, pois não há uma compreensão da categoria juventude, pois o vêem como adulto, ignoram-se suas necessidades, seus anseios e dificuldades.

3.3 A JUVENTUDE NA LEGISLAÇÃO NACIONAL: CÓDIGO CIVIL, ECA E LDB

Na sociedade brasileira, verificam-se diversidades de entendimentos sobre o conceito de juventude e da faixa etária que compõe a categoria. Muitos autores o abordam como uma etapa cronológica, com características próprias; outros como uma fase de transição para a vida adulta e, ainda, alguns como um processo, como construção social. Definir a juventude é tarefa difícil, pois a definição depende de fatores sociais, históricos, políticos e culturais que são inerentes a cada sociedade, bem como da sua delimitação, pois a entrada no mercado de trabalho não significa mais o fim da juventude e sim a possibilidade de subsistir.

Na contemporaneidade, diversos órgãos internacionais convergem na compreensão de uma definição cronológica para a juventude. A Organização das Nações Unidas – ONU – define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos de idade. Por sua vez, para a Organização Mundial de Saúde – OMS – a juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade. Igualmente para a UNESCO, é adotado como juventude o período compreendido entre os 15 e os 24 anos.

No Brasil, verificam-se divergências de abrangências no que se refere à determinação da faixa etária que compõe a juventude.

O Conselho Nacional de Juventude – Conjuve - foi criado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regulamentado pelo Decreto presidencial 5.490, de 14 de julho de 2007, com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude. Considera como juventude a faixa etária compreendida por jovens de 15 a 29 anos (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990, é o marco legal que dispõe sobre o estatuto da menoridade brasileira, especialmente no que concerne àqueles que se encontram em processo de exclusão social ou em conflito com a lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente traz, em seu Art. 2º, que se considera criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade (ECA, 2005, p. 1). A definição de jovem fica subentendida a partir de 18 anos, ou seja, não há uma indicação clara sobre as idades compreendidas pela juventude, podendo-se concluir que o Estatuto deixa fora de sua legislação a parcela de jovens acima dos dezoito anos.

O Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, por sua vez determina:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: I – os menores de dezesseis anos;
 No Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou a maneira de exercê-los: I – os maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos;
 §1º Cessará, para os menores, a incapacidade:
 I – por concessão do pai, ou, se for morto, da mãe, e por sentença do juiz;
 II – pelo casamento;
 III – pelo exercício de emprego público efetivo;
 IV – pela colação de grau em curso de ensino superior;
 V – pelo estabelecimento civil ou comercial, com economia própria.
 Art. 5º A menor idade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada a prática de todos os atos da vida civil (BRASIL. Código Civil, 2009).

Se considerarmos que o término da menor idade ocorre aos 18 anos, para fins de atuação civil, tanto o ECA quanto o Código Civil confluem na faixa etária, definindo o momento em que a pessoa passa a ser capaz e responsável por seus atos. **A Lei de Diretrizes e Bases**, pelo Art. 38, § 1º, que estabelece as idades para realização de exames nos níveis da Educação Básica - Fundamental e Médio -, leva

ao entendimento de considerar como adolescentes o grupo compreendido entre as idades de 15 a 17 anos completos, e como jovens a faixa etária dos 18 anos em diante. Como compreender, então, a juventude na educação? A partir de quais critérios é possível pensar a juventude na EJA?

Analisando os documentos que tratam a juventude no Brasil, e o CONJUBE, órgão governamental, percebe-se uma discrepância de abrangência com relação às faixas etária que compreendem esta fase da vida. Para o CONJUBE, a fase da juventude é composta por jovens de 15 a 29 anos, incluindo sob sua proteção uma ampla camada de jovens não atendidos pelo ECA, o que voltou-se para os jovens em processo de exclusão ou privados de direitos.

Com relação ao Código civil, este evidencia sua proteção à juventude, situando-a cronologicamente dos 16 aos 18 anos de idade, excetuando-se os casos em que cessa a incapacidade. Esta lei também não abrange a totalidade proposta pelo CONJUBE; porém, se comparada ao ECA, sua atuação é superior. Já na LDB constata-se certo desajuste em relação ao ECA, que assinala a idade adequada ao ensino fundamental dos 7 aos 14 anos, em virtude dos nove anos de escolaridade como ensino obrigatório, excluindo os jovens dos 14 aos 16 anos.

Buscou-se também no dicionário Houaiss, dicionário da Língua Portuguesa, a definição de adulto e juventude. Este define adulto como **o que já terminou seu crescimento** (HOUAISS, 2003, p. 12) e juventude como **fase que inclui a adolescência e o início da fase adulta** (*ibidem*, p. 313). Esta definição contraria posições adotadas pela legislação acerca das idades que compreendem a juventude. Pode-se considerar adulto um jovem com 18 anos? Será que ele já terminou seu desenvolvimento nesta idade?

Para Sposito (2003), o recorte etário e econômico-social acaba por não considerar uma grande parcela de jovens em situação de baixa renda que, apesar de atingir a maioridade, permanecem na condição juvenil,

[...] os jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos (denominados setores populares e segmentos oriundos das classes médias urbanas empobrecidas), que fazem parte da ampla maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar, ou não, no horizonte das políticas públicas, em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos (SPOSITO, 2003, p. 19).

Desta forma, pode-se inferir que esses documentos legais que amparam a juventude não coadunam na concepção de entendimento social, político, cultural desta categoria, e com a faixa etária por ela compreendida. Também divergem da compreensão trazida pelo Dicionário Houaiss e pelo CONJUVE. Entretanto, faz-se relevante observar o prolongamento da juventude em virtude da dinâmica social contemporânea, da baixa remuneração ofertada pelo mercado de trabalho, ocasionando a permanência mais longa com a família.

Em síntese, o que se denomina de juvenilização na EJA neste trabalho é o processo de renovação da faixa etária dos alunos que ingressam nesta modalidade de ensino, isto é, a composição dos alunos da EJA, em sua totalidade, ser predominantemente, de jovens.

4 O LUGAR DA PESQUISA: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS – CEEBJA – CAMPO COMPRIDO

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização do lugar da pesquisa, ou seja, sua origem, localização e forma de organização. Apresenta-se ainda, o perfil do aluno do CEEBJA e o jovem na visão do professor.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, aponta a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, em substituição ao termo Ensino Supletivo da Lei nº 5.692/71.

No Estado do Paraná, esta modificação se efetivou através da Resolução 3.120/98; foi alterado, primeiramente, o nome dos antigos Centros de Estudos Supletivos – CES – para Centro Estadual de Educação Aberta Continuada a Distância – CEAD -. E Após, 1999, com a Resolução 4561/99, passaram a ser denominados Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA. O órgão responsável na Secretaria de Estado da Educação, pela oferta, coordenação, acompanhamento e avaliação da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, denomina-se Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2009).

O CEEBJA é um estabelecimento de ensino que oferta escolarização a jovens, adultos e idosos, que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas coletivas e ou individuais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CEEBJA, 2009).

O Núcleo Avançado de Estudos Supletivos de Campo Comprido, assim denominado no início de suas atividades, foi criado em 3 de junho de 1993, de

acordo com a Resolução nº 3067/93, e estava situado na Rua Eduardo Sprada, 3887, Município de Curitiba, Paraná. Em 6 de agosto de 1995, a Escola foi transferida para o endereço atual, Rua Eduardo Sprada, 3910, no Bairro Campo Comprido e, em 2002, passou a chamar-se Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA de Campo Comprido. Este estabelecimento tem como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e funciona em prédio locado. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO CEEBJA



FONTE: Hagah, maio de 2009

Seu quadro de alunos é constituído de jovens e adultos em defasagem de escolarização, e os vínculos com a escola regular foram desfeitos. Tem como objetivo contribuir para a formação plena do cidadão capaz de se tornar, ele próprio, agente de mudança social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

Nas figuras 2 e 3, expõe a visualização da Instituição de ensino, para situação em termos de localização e também para se ter idéia de espaço físico.

FIGURA 2 – FACHADA DA SEDE DO CEEBJA - FRENTE PARA RUA JOÃO FALARZ



Foto: Roseli Vaz Carvalho, maio de 2009.

FIGURA 3 – FACHADA DA SEDE DO CEEBJA FRENTE PARA RUA EDUARDO SPRADA



Foto: Roseli Vaz Carvalho, maio de 2009.

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos atende alunos do Ensino Fundamental, Fase II (5ª a 8ª), e do Ensino Médio. Atualmente, possui 2.601 alunos matriculados, até a data de 06/05/2009. A instituição realiza aulas, no prédio sede, para 1.942 alunos e outros 659 alunos estudam nas APEDs –

Ações Pedagógicas Descentralizadas, escolas em outros locais do bairro que cedem salas de aulas para a EJA, funcionando como uma extensão do CEEBJA, onde estão matriculados 659 alunos (Trabalho de Campo).

Para o aluno ingressar nesta modalidade de ensino, deverá obrigatoriamente assistir à palestra explicativa sobre o funcionamento do curso e da instituição, realizada às terças e quintas-feiras, às 20h30min, para, posteriormente, fazer a matrícula mediante apresentação da documentação solicitada (documentação pessoal, comprovante de escolaridade, comprovante de residência e fotos). A secretaria trabalha nos seguintes dias: segunda, terça, quinta e sexta-feira, nos horários das 08h às 12h e das 14h às 22h, para atendimento ao aluno. O atendimento se realiza com a distribuição de fichas em cada período: manhã – 25 fichas, tarde – 40 fichas e noite – 40 fichas (Trabalho de Campo).

As matrículas podem ser realizadas em qualquer época do ano, e no Ensino Fundamental, fase II, e Ensino Médio são efetuadas por disciplina, podendo o aluno escolher, concomitantemente, até quatro disciplinas para cursar, sob a forma de organização coletiva e uma disciplina na organização individual. O aluno só poderá matricular-se novamente na disciplina individual, após o término da anterior (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

A instituição oferece uma organização coletiva por disciplina, com turmas formadas entre 35, nas salas de aula do Colégio Estadual Ivo Zanolrenzi, e 25 alunos, no Prédio Sede, por serem salas menores.

A organização coletiva destina-se àqueles alunos que têm possibilidades de freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma estabelecido pela escola, com definição de horários das aulas e previsão de início e término das disciplinas. O trabalho pedagógico priorizará o encaminhamento dos conteúdos de

forma coletiva. É necessária frequência mínima de 75% da carga horária total da disciplina para aprovação (informações obtidas com a pedagoga). No coletivo, as aulas ocorrem de forma tradicional.

A **organização individual** destina-se àqueles alunos que não têm possibilidade de freqüentar as aulas com regularidade, devido aos seus horários de trabalho. É necessário haver 100% de frequência da carga horária total da disciplina para aprovação (informações obtidas com a pedagoga).

Nesta forma de organização, o processo de ensino e aprendizagem se realiza individualmente. O atendimento ao aluno é efetuado por meio de fichas, que são chamadas por dois professores, simultaneamente. Com base na observação em sala de aula na forma individual: os alunos sentados, no mais absoluto silêncio, cada um individualmente estudando o conteúdo da disciplina. Os professores à frente da turma chamam os alunos por meio de fichas numeradas e fazem o atendimento. Será possível a apropriação de conhecimentos com esta forma de aprendizagem proposta para a EJA?

No caso de aproveitamento de estudos³², o aluno é encaminhado para a organização individual. No processo da vida escolar, o aluno desistente na disciplina terá o prazo de dois anos, a partir da data inicial da matrícula, para ter sua matrícula reativada, com aproveitamento da carga horária já freqüentada e os registros de notas obtidos (REGIMENTO ESCOLAR, 2009).

O aluno, para dar continuidade aos estudos, precisa obter média mínima 6,0 em todas as disciplinas cursadas, por meio de prova, que compõe o registro de avaliação.

³² Aproveitamento de estudos – refere-se ao aproveitamento da carga horária de estudos realizados pelo aluno em outras escolas ou APEDs, ou ainda por desistência, no ato da matrícula.

No prédio sede, onde é atendido um número significativo de alunos, constata-se a precariedade das instalações, sendo as salas de aula insuficientes em termos de quantidade e de espaço físico interno para a oferta da organização individual e coletiva. Essas salas de aula são pequenas, os alunos não conseguem se movimentar, e quando alguém necessita sair da sala, é necessário que todos os outros levanten para que isso se viabilize. Existe um único toailete para uso de todos os alunos, de ambos os sexos.

No Ensino Fundamental, Fase II (5ª a 8ª série), e Ensino Médio são ofertadas as disciplinas demonstradas nos quadros da matriz curricular do Projeto Político Pedagógico do CEEBJA 2009:

QUADRO 1 – MATRIZ CURRICULAR DA EJA PARA O ENSINO MÉDIO

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO MÉDIO		
ESTABELECIMENTO:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná		
MUNICÍPIO: NRE:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1º Sem/2009 FORMA: Simultânea		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440 H/A ou 1200 HORAS		
DISCIPLINAS	Total de Horas	Total de horas/aula
LINGUA PORT. E LITERATURA	174	208
LEM – INGLÊS	106	128
ARTE	54	64
FILOSOFIA	54	64
SOCIOLOGIA	54	64
EDUCAÇÃO FÍSICA	54	64
MATEMÁTICA	174	208
QUÍMICA	106	128
FÍSICA	106	128
BIOLOGIA	106	128
HISTÓRIA	106	128
GEOGRAFIA	106	128
TOTAL	1200	1440
Total de Carga Horária do Curso 1200 horas ou 1440 h/a		

FONTE: Projeto Político Pedagógico – CEEBJA/2009

QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR DA EJA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, FASE II

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II		
ESTABELECIMENTO:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná		
MUNICÍPIO: NRE:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 1º Sem/2009 FORMA: Simultânea		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440/1452 H/A ou 1200/1210 HORAS		

DISCIPLINAS	Total de Horas	Total de horas/aula
LÍNGUA PORTUGUESA	226	272
ARTES	54	64
LEM - INGLÊS	160	192
EDUCAÇÃO FÍSICA	54	64
MATEMÁTICA	226	272
CIÊNCIAS NATURAIS	160	192
HISTÓRIA	160	192
GEOGRAFIA	160	192
ENSINO RELIGIOSO*	10	12
Total de Carga Horária do Curso		1200/1210 horas ou 1440/1452 h/a
*DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATORIA PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.		

FONTE: Projeto Político Pedagógico, CEEBJA, 2009.

As disciplinas com mais de 100 horas são ofertadas três vezes por semana e as com menos horas até duas vezes por semana. O processo de ensino e aprendizagem realiza-se na forma presencial e está organizado na forma coletiva e individual, considerando o perfil do aluno para cada organização ensino.

Constatou-se a insuficiência de recursos para o enriquecimento da prática pedagógica e para a aprendizagem do aluno, tais como: biblioteca, laboratório de informática, televisão, vídeo, instrumentos importantes que auxiliam na construção do conhecimento, seja no âmbito da pesquisa como no acesso às tecnologias (observações no espaço institucional). Neste contexto, o espaço físico ofertado para o processo de ensino e aprendizagem não atende às necessidades de jovens e adultos, pois estes são privados de ambientes relevantes já citados.

Contraditoriamente, consta no Projeto Político Pedagógico a utilização da biblioteca como um recurso didático para a prática docente, que diz:

A biblioteca não deve ser pensada como um espaço onde apenas o aluno é freqüentador, mas também professores e a própria comunidade. Para atendermos melhor o conceito de biblioteca escolar é preciso entendê-la como um local privilegiado para a prática pedagógica. 'É organizada para integrar com a sala de aula no desenvolvimento do currículo escolar. Além disso, a Biblioteca Escolar tem como objetivo despertar os alunos para a leitura, desenvolvendo-lhes o prazer de ler podendo servir, também como suporte para a comunidade em suas necessidades de informação' (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

Com relação aos recursos tecnológicos, o Projeto Político Pedagógico enfatiza que:

Vivemos em um tempo de 'globalização do conhecimento', quando o cidadão deve dominar as tecnologias existentes. Assim sendo, a informática na escola é possibilidade de construir estratégias e habilidades necessárias para a compreensão e inserção no mundo atual com novas formas de expressão e comunicação. Neste enfoque será tratada como um recurso e estratégia para garantir e ampliar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. É preciso ensinar o aluno a trabalhar a informação, utilizando-a para colaborar na solução dos problemas da realidade. Dessa forma, o uso da tecnologia possibilita ensinar de formas diferentes, transformando a aula em investigação. A escola é o lugar da organização dos conhecimentos. E é preciso que jovens e adultos sejam preparados para lidar com a informação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

As citações colocadas explicitam a contradição existente entre o que está registrado no documento oficial, Projeto Político Pedagógico, e a realidade concreta. A instituição possui um laboratório de informática que é utilizado somente pelos professores. A não inclusão desta ferramenta como recurso em aulas, realização de pesquisas, é justificada por um dos professores por não haver monitor no laboratório, outros três professores relataram que não a usam (Apêndice 4, p.217). Nas observações realizadas no espaço físico da instituição, constatou-se que para o professor trazer os alunos ao laboratório precisa passar pela sala dos professores e sala das pedagogas, o que inviabiliza a sua utilização. Os professores e alunos não podem contar com estes lugares de pesquisa como ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, pois o Estado não proporcionou a esta Instituição tais lugares de aprendizagem.

Com relação à biblioteca, se aplica a mesma situação, pois está localizada na sala dos professores, com um número pequeno de volume de livros e não pode ser utilizada pelo aluno.

Assim, é relevante questionar: Se a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica, no interior das etapas fundamental e média, conforme evidencia a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, por que a EJA não possui um espaço físico, estabelecimento próprio para a educação dos alunos, similar ao proporcionado pelo Estado e Município à escola regular? Por que não lhes são ofertadas as mesmas condições no processo de ensino e aprendizagem, quando o discurso posto propõe que a educação deve possibilitar a igualdade, equidade e a qualificação. O que os discrimina, os diferencia do contexto da escola regular em termos de direitos à educação?

Segundo a Diretora, o Projeto Político Pedagógico não é elaborado na íntegra pela instituição em coletividade com os membros que a compõem, mas vem pré-pronto da Secretaria de Estado da Educação (Apêndice 5, p.219). Em observações dialogadas, relatou que uma das pedagogas (estava de licença) elaborou o Projeto Político Pedagógico da instituição, mas foi recusado pela Secretaria de Estado da Educação e com observação para seguir o modelo que estava disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná, devendo, ainda, serem completadas as partes grifadas em vermelho. Ou seja, além de vir pré-pronto, os membros da instituição não participaram da sua elaboração.

Os documentos são redigidos em um contexto fora da realidade social na qual está inserida a instituição, por profissionais que desconhecem as dificuldades enfrentadas no cotidiano pela escola, que não convivem no espaço físico precário

oferecido aos alunos, que não recebem as reivindicações realizadas pelos mesmos, enfim, desconhecem o dia-a-dia em que se realiza a educação na escola.

Melhorar a qualidade da educação significa fazer com que, leis, normas, políticas públicas, na visão de quem as criam signifiquem agir, realizar, efetivar, concretizar, tornar possível, verbos que se conjugados no presente modificarão a realidade futura.

4.1 O PERFIL DO JOVEM DA EJA NO CEEBJA - CAMPO COMPRIDO

Os jovens que freqüentam a EJA, muitos tiveram uma trajetória escolar truncada, marcada pela repetência escolar, pela evasão, o que ocasionou, em algum momento, a defasagem idade/série e, assim, foram excluídos socialmente. Esses fatos podem rotular, discriminar, e possivelmente mudou o curso de algumas trajetórias de vida.

Estes são os jovens pesquisados, na faixa etária entre 15 e 29 anos, que são configurados como adultos em função da forma concreta como vivenciam seu tempo de juventude. Jovens na idade, mas tornados adultos pelas regras sociais que não lhes oportunizaram viver seus direitos: direito à educação, à identidade positiva, ao desenvolvimento pleno e à juventude.

Um número significativo de jovens que atualmente estudam na EJA traz as marcas da exclusão social no percurso vivido, resultado das deficiências do sistema educacional que continua a gerar novas demandas para esta modalidade de ensino. Alguns alunos³³ não pararam de estudar, nem reprovaram no sistema regular de ensino. Outros, lá estão por consequência das desigualdades sociais, educacionais,

³³ Questões evidenciadas nos questionário respondido pelos jovens.

uma vez que a interrupção da vida escolar se justifica, na grande maioria, pela necessidade de trabalhar.

Em observações dialogadas, a Diretora da instituição relatou que a EJA é um “depósito de alunos”, isto é, os alunos que apresentam problemas no sistema regular de ensino são encaminhados para a EJA, além dos alunos com necessidades educacionais especiais. Cabendo, com isso, a EJA ter que lidar com todos estes alunos.

Constata-se pelos questionários que o perfil dos jovens que buscam, por meio da EJA, a elevação da escolaridade, é daqueles que acreditam que ela poderá assegurar um futuro melhor. Vêm como resultado, ao retorno aos estudos, o melhorar de vida, acreditando que o mundo do trabalho exige tal qualificação. Alguns alunos pararam de estudar por mais período de tempo, outros menos, mas todos tendo como justificativa a dinâmica social e econômica que compreenderam cada caminho.

Estes jovens têm em comum a crença de que a escola os recebe sem rotulação, sem discriminação, como a qualquer outro aluno que nela está; que estão recebendo uma nova oportunidade de estudar, são agradecidos por isso, não se vêem como possuidores deste direito. Esse sentimento permanece arraigado em função da forma como a grande parcela das esferas governamental e civil tem visto os jovens, bem como os próprios professores que atuam na EJA (Questionário).

Com base na crença destes jovens, cabe indagar: Será que a EJA está mesmo proporcionando a educação de qualidade que possibilite a ampliação de participação social a estes jovens? A EJA está realmente praticando a educação que estes jovens pensam estar recebendo? São reflexões necessárias que podem

resultar em novas formas de ver e fazer a EJA, em benefício dos que dela dependem e depositam esperanças e sonhos de uma vida melhor.

Para que se possa caracterizar o processo de juventude na EJA, torna-se relevante conhecer o perfil do jovem que estuda na instituição.

No universo dos 1942 alunos matriculados no CEEBJA, que estudam no prédio sede, com relação ao gênero dos alunos, 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino.

A maioria dos alunos se insere na faixa etária compreendida entre os 15 anos e 29 anos, conforme se observa na tabela 8.

TABELA 8 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CEEBJA

Ano de Nascimento	Nº. Alunos	Percentual
Até 1958	70	3%
1959 a 1968	228	12%
1969 a 1978	445	23%
1979 a 1993	1.199	62%

FONTE: CEEBJA/2009, org. por Roseli Vaz Carvalho, 2009

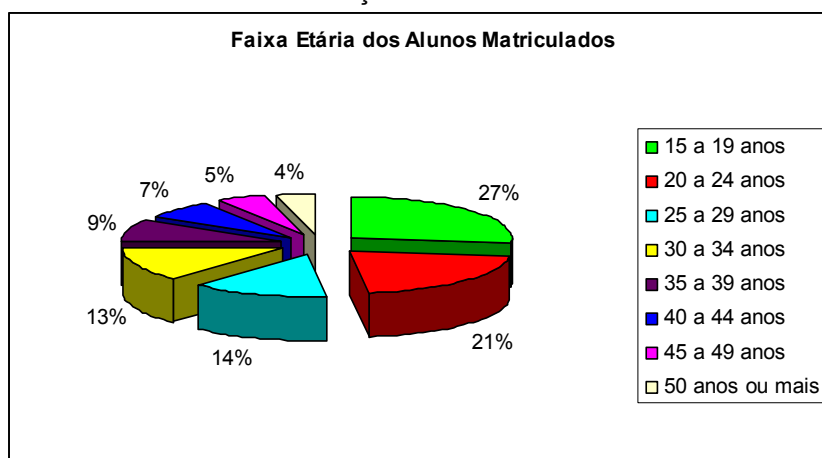
Com o objetivo de evidenciar o processo de juvenilização, alguns gráficos apresentados evidenciam que a juventude pode estar se tornando uma categoria permanente na EJA. Este fato pode ser constatado pelas matrículas realizadas nesta modalidade de ensino, cujo registro demonstra que a maioria dos jovens matriculados no CEEBJA está na faixa etária que compõe a juventude, com base no CONJUVE, conforme demonstra a tabela 9 e o gráfico 6.

TABELA 9 – REPRESENTAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA (n= 1942)

Faixa Etária	Número de alunos
15 a 19 anos	513
20 a 24 anos	406
25 a 29 anos	280
30 a 34 anos	259
35 a 39 anos	186
40 a 44 anos	132
45 a 49 anos	96
50 anos ou mais	70
TOTAL	1.942

FONTE: Registro de Matrículas CEEBJA. Org. por Roseli Carvalho.

GRÁFICO 6 – REPRESENTAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA – PORCENTAGEM (n= 1942)

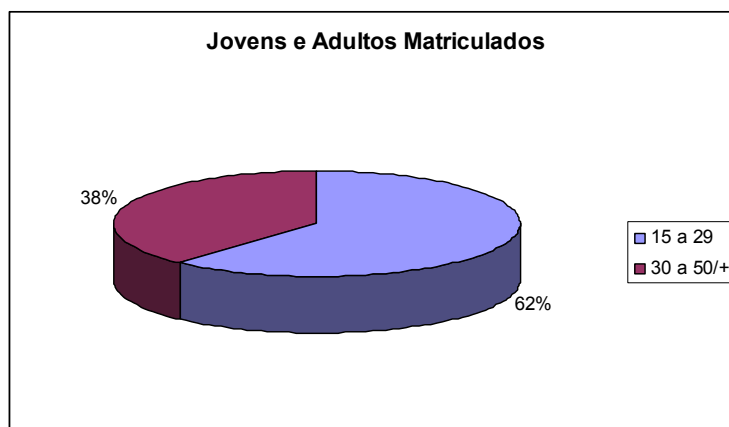


FONTE: Registro de Matrículas CEEBJA. Organizado por Roseli Carvalho.

Os dados observados tanto na tabela 9, que apresenta números absolutos, quanto no gráfico 6 com representação em percentuais, apontam que o processo de juventude na EJA observado, inicialmente, na década de 1990, veio se intensificando. Sinaliza que nesta modalidade de ensino, a presença da juventude é marcante, tornando-se significativa, cuja evolução caminha em sentido de uma possível revisão dos sentidos e direcionamentos desta modalidade de ensino.

No gráfico 7, registra a representação de alunos matriculados, utilizando-se o critério de separação por idades que compõe a juventude e a adulticidade para uma visualização ampla da juventude da EJA.

GRÁFICO 7 – ÍNDICES DE JOVENS/ADULTOS MATRICULADOS (n= 1942)



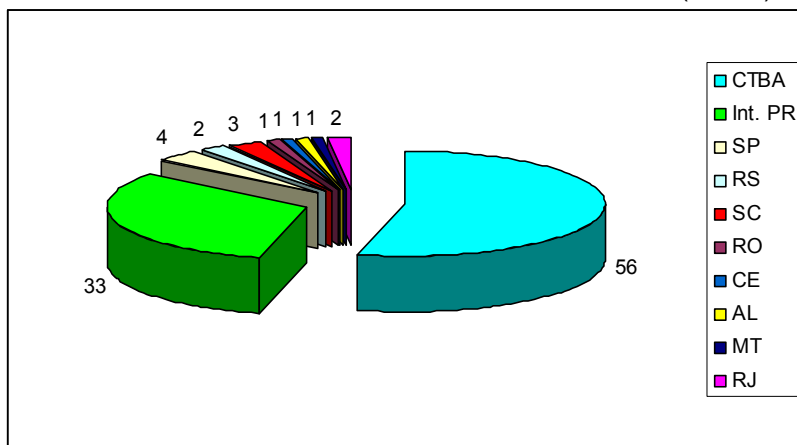
FONTE: REGISTRO DE MATRÍCULAS CEEBJA.
Organizado por Roseli Carvalho.

O perfil traçado a partir de agora terá por base o questionário aplicado a 104 alunos jovens, na faixa etária entre 15 e 29 anos, público alvo desta pesquisa.

Com relação ao gênero dos respondentes, 58% são do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Quanto ao estado civil, o maior percentual é de solteiros com 82%, havendo 13% de casados e 5% de outros, compreendendo os que vivem juntos. Dentre estes, 23 jovens têm filhos.

Identificou-se que grande parte destes jovens é natural do Estado do Paraná, sendo a maioria nascida na cidade de Curitiba, de acordo com distribuição no gráfico 8.

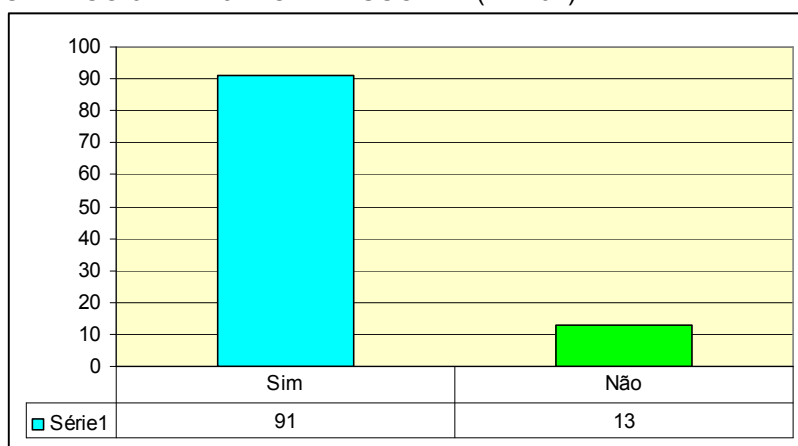
GRÁFICO 8 – NATURALIDADE DOS RESPONDENTES (n=104)



FONTE: Trabalho de campo, 2009.

Quando questionados sobre se pararam de estudar alguma vez no sistema regular de ensino, fato que evidencia sua presença na EJA, obteve-se o resultado demonstrado no gráfico 9.

GRÁFICO 9 - TRAJETÓRIA ESCOLAR (n= 104)



FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Com relação a estes dados, ainda, procurou-se averiguar em que série havia para de estudar no ensino regular e quais as causas que os levaram a parar de estudar. Dados que podem ser observados na tabela 10 e no gráfico 10.

TABELA 10 – SÉRIE DE INTERRUPTÃO DOS ESTUDOS (n= 104)

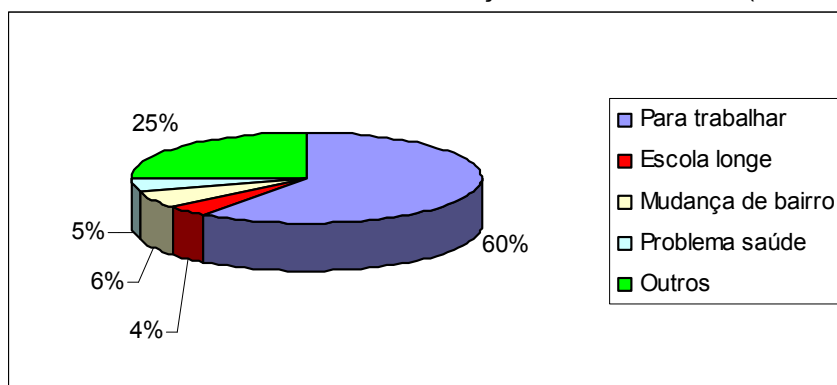
Série Parou/Estudar	Nº. Alunos
4ª.série – Ensino Fundamental	5
5ª.série – Ensino Fundamental	12
6ª.série – Ensino Fundamental	11
7ª.série – Ensino Fundamental	6
8ª.série – Ensino Fundamental	17
1º. Ano - Ensino Médio	23
2º. Ano – Ensino Médio	12
3º. Ano – Ensino Médio	4
Não lembra	1
Não Parou de Estudar	13

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

A concentração de interrupção dos estudos no Ensino Fundamental encontra-se entre a 5ª e 6ª série, com 44% dos alunos na faixa etária entre 15 e 19

anos, 30% entre 20 e 24 anos, e 26% entre 25 e 29 anos. Na 8ª série, 24% encontram-se entre 15 e 19 anos; 24% entre 20 e 24 anos, e 52% entre 25 a 29 anos. No Ensino Médio, 1º e 2º ano, a representação é de 31% entre as idades de 15 a 19 anos, 40% entre 20 e 24 anos, e 29% entre 25 e 29 anos. E entre os alunos que não pararam de estudar, o índice é de 100% entre as idades de 15 e 19 anos. Pode-se inferir que os altos índices são resultado do processo de migração dos jovens do sistema regular de ensino para a EJA, possibilitado pela redução de idade para realização de exames nesta modalidade e ou a facilidade de conclusão dos níveis de ensino em menor tempo que o ofertado pelo sistema regular.

GRÁFICO 10 – MOTIVO DE INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS (n= 104)

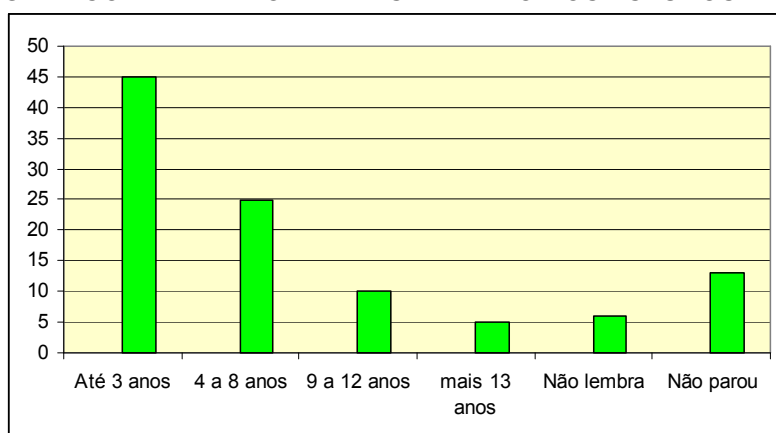


FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Interessante observar que se analisadas as respostas dos jovens, constatar-se-á que sua trajetória de vida é contraditória com relação à escolarização. Primeiramente, abandona os estudos porque necessita trabalhar, o trabalho (emprego) está relacionado à satisfação de necessidades, e posteriormente retorna a escolarização, relacionando-a como via de acesso à melhoria da qualidade de vida. Ou seja, que para a ascensão no emprego ou almejar um emprego melhor, ou uma melhor remuneração necessita de escolarização.

Constatou-se que, a maioria dos alunos, antes de ingressar na EJA esteve afastada da escola regular. Ou seja, iniciaram o processo de escolarização no sistema regular de ensino e pararam de estudar por determinado período, pelos motivos apontados pelos mesmos e posteriormente se matricularam na EJA. A maior concentração de alunos está no menor período de afastamento, de 1 ano e composto pelos jovens de 15 anos a 19 anos; em outros períodos mais longos predominam as idades entre 20 anos a 29 anos. Esta variedade nos períodos de afastamento é um indicador do processo de juvenilização dos alunos da EJA, pois o curto período de afastamento evidencia a presença dos jovens nesta modalidade de ensino, e pode ser observada no gráfico 11.

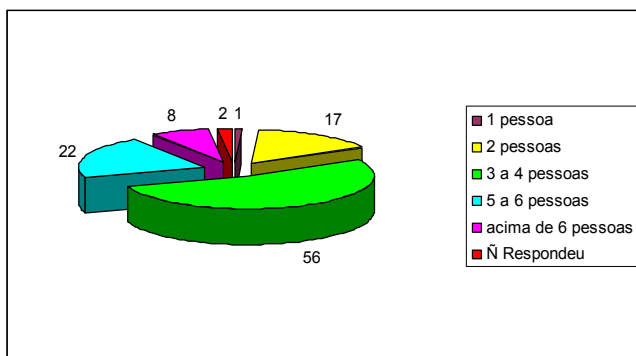
GRÁFICO 11 – TEMPO DE AFASTAMENTO DOS ESTUDOS ANTES DE INICIAR NA EJA (n= 104)



FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Procurou-se também averiguar como estava composta a ocupação domiciliar, isto é, se moravam sozinhos ou com a família. Objetivando, com isso, verificar se estava ocorrendo um prolongamento da juventude. Assim, questionou-se sobre o número de pessoas residentes na casa onde moravam. Os resultados obtidos demonstrados no gráfico 12 indicam que a maior concentração encontra-se na família composta por 3 a 4 pessoas, seguida da composição de 5 a 6 pessoas.

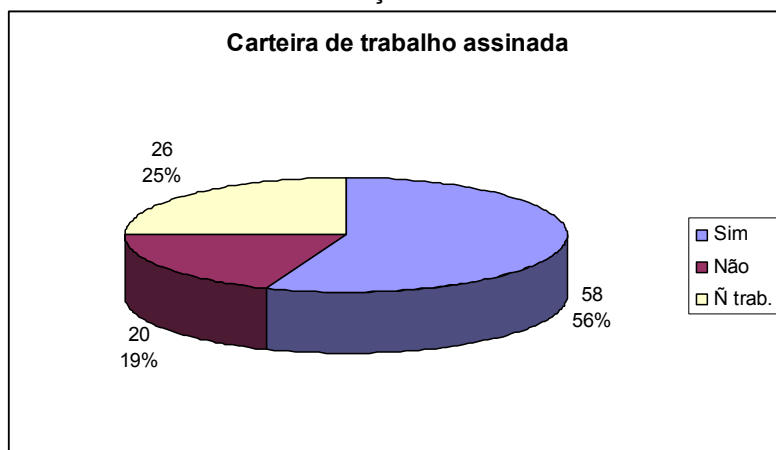
GRÁFICO 12 – NÚMERO DE RESIDENTES NO DOMICÍLIO (n= 104)



FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Nas questões relacionadas ao emprego, objetivou-se averiguar quantos jovens estavam atuando na economia formal e informal. Para isso, perguntou-se se as atividades por eles desenvolvidas eram legalizadas, isto é, se possuíam carteira de trabalho assinada ou não. Constatou-se que a maioria trabalha na formalidade e a surpresa foi que 25% destes jovens não trabalhavam, apenas estudavam. Fato que pode dar indícios de a EJA não estar sendo composta somente pelo aluno trabalhador e excluído do ensino regular. Ou seja, pequena parcela de jovens presentes nesta modalidade de ensino possui características diferentes do público específico, por não trabalharem e não ter reprovado na escola regular. O que pode ser verificado na representação em percentuais no gráfico 13.

GRÁFICO 13 – REPRESENTAÇÃO DA LEGALIDADE DO TRABALHO (n= 104)



FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

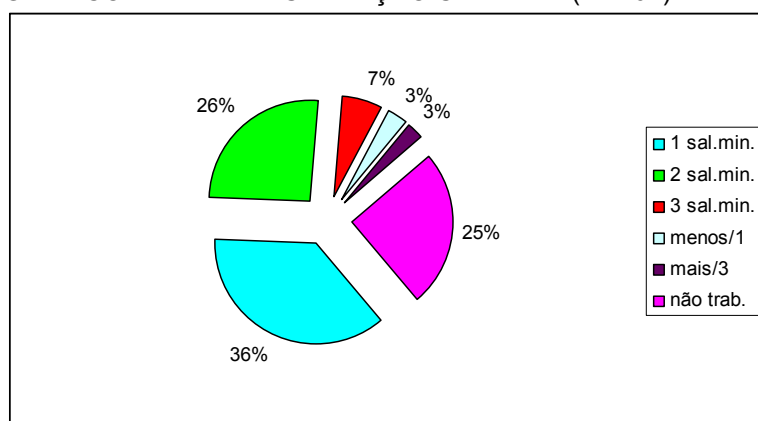
Em termos de faixa salarial, os dados revelam que a maioria possui remuneração baixa, entre 1 e 2 salários mínimos. E a evidência do número de alunos que não trabalham e freqüentam a EJA. Estes dados podem ser visualizados na tabela 11 em números absolutos e no gráfico 14 em termos de percentuais.

TABELA 11 – RENDA INDIVIDUAL (n= 104)

Renda	Nº
1 salário mínimo	38
2 salários mínimos	27
3 salários mínimos	7
menos/1 salário mínimo	3
mais/3 salários mínimos	3
Não trabalha	26

FONTE: Trabalho de campo, 2009

GRÁFICO 14 – REPRESENTAÇÃO SALARIAL (n= 104)



FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Buscou-se conhecer as profissões ou funções exercidas pelos jovens que trabalhavam. Conforme tabela 12.

TABELA 12 – PROFISSÕES (n=104)

Funções	Nº.
Serviços no Lar	10
Escritório	9
Construção Civil	4
Autônomo	3
Comércio	33
Indústria	19

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Na tabela 12, as profissões foram agrupadas por área, compreendidas pelas seguintes profissões: nas funções exercidas no lar, encontram-se: babá, cozinheira (o), caseiro, diarista; Nas atividades desenvolvidas em escritório: recepcionista, auxiliar administrativo, secretária. No Comércio: vendedor, atendente, barman, estofador, costureira, caixa, manicure, *motoboy*. E na Indústria: motorista, carga e descarga, almoxarife, inspetor, funileiro, operador, serígrafo, vigilante, auxiliar de produção, conferente.

E a última questão realizada, foi sobre o que faziam nos finais de semana. Como eram questões de múltipla escolha, alguns marcaram mais de uma resposta, conforme mostra o quadro I.

QUADRO 3 – ATIVIDADE DE FINAL DE SEMANA POR FAIXA ETÁRIA

Faixa Etária	Atividades
15 aos 19 anos	Atividade física, grupo de jovens, Igreja, parques, televisão, balada, namora, amigos, estuda.
20 aos 24 anos	Atividade física, amigos, parques, Igreja, família.
25 aos 29 anos	Amigos, Igreja, família, Trabalha (exerce atividade que não folga fins de semana).

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

Com base nos dados, referente ao perfil dos pesquisados, pode-se inferir que:

- O jovem que frequenta a EJA vive na cidade (urbano), 54% dos respondentes nasceram e residem na capital;
- Está na faixa etária entre 15 e 29 anos. Dentre os 1.942 alunos matriculados na instituição, 1.199 estão nesta faixa etária;

- A maioria trabalha na economia formal, 56% possuem carteira de trabalho assinada;
- Possui baixa renda, 62% tem remuneração entre 1 e 2 salários mínimos ;
- Deixou de ir à escola para trabalhar, 60% se afastou dos estudos porque necessitava trabalhar;
- Convivem com a família, 99% dos jovens residem com a família;
- São na maioria solteiros, 82% dos jovens estão na condição de solteiros;
- E buscam a elevação da escolaridade para que por meio do trabalho consigam melhorar a qualidade de vida.
- Constata-se a presença da prática religiosa, e
- A presença do jovem que migrou da escola regular para EJA, sem ter reprovado ou parado de estudar.

Ao encontro desta conclusão, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná evidenciam o seguinte:

Atualmente, os adolescentes **ainda** são presença marcante nas escolas de EJA.

A demanda desses adolescentes não deve ser vista apenas como fato, mas como a oportunidade da educação escolar responder a alguns questionamentos.

- Como reverter a cultura do “aligeiramento” da escolarização ou de uma pedagogia da reprovação por uma pedagogia da aprendizagem?
 - Que prática pedagógica temos desenvolvido em nossas escolas?
 - Em que medida o tempo/espço de escolarização tem sido adequado?
- (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, p. 30, 2006, grifo meu).

A citação evidencia a necessidade de refletir-se sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema escolar, em que medida nossa formação e atuação contribuem para este processo. Pois, para Charlot, “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (*Idem*, 2000, p.16).

Entretanto, verifica-se uma preocupação com a presença do adolescente na EJA esquecendo-se do segmento da juventude que ocupa espaço significativo nesta modalidade de ensino.

4.2 O JOVEM NA VISÃO DO PROFESSOR

A caracterização do jovem, segundo o professor, tem por base as respostas de sete professores aos questionários enviados a eles (Apêndice 1, p, 211).

Em muitas experiências realizadas na EJA, e ainda atualmente, os jovens e adultos têm sido vistos sob o enfoque das carências escolares, com trajetórias incompletas, condição que coaduna com a visão arraigada de lhes possibilitar uma nova oportunidade de escolarização por meio da EJA. Para Arroyo (2005), essa concepção precisa ser revista, quando evidencia a necessidade de um novo olhar,

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação (ARROYO, 2005, p. 23).

Para Dayrell (2003), muitos professores da EJA têm uma visão rotulada do jovem aluno, ao observar que:

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta (DAYRELL, 2003, p. 54).

O parecer CEB 11/2000 explicita, com relação à formação do docente que atua na EJA, que além da formação básica necessária para qualquer profissional, o

professor da EJA precisa de preparo especial para atuar devido à complexidade dessa modalidade de ensino. O parecer evidencia que,

Esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (SOARES, 2002, p.114).

Diante disso, faz-se relevante que o professor de EJA dispa-se da concepção de educação como sinônimo de carência, suplência, reposição, para que no exercício de sua atividade possa realmente propiciar aos jovens estudantes a condição da igualdade educacional, pois esta modalidade de ensino “já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como mencionado na legislação anterior”, Lei nº 5.692/71 (SOARES, 2002, p.13).

Como a finalidade deste subtítulo é compreender como o professor percebe o jovem que estuda na EJA, primeiramente, aparece no quadro 2, a formação e tempo de trabalho do professor que atua no CEEBJA, para maior entendimento sobre a percepção deste profissional.

QUADRO 4 – Formação e Tempo de Trabalho (n = 7 professores)

Formação	P1- Letras – Português/Inglês e pós-graduação em EJA P2- Ciências Contábeis – Licenciatura Matemática P3- Engenheiro civil – Licenciatura em Matemática P4- História/Filosofia/Sociologia P5- Letras – Português/Inglês P6- Estudos sociais - História P7- Matemática
Há quanto tempo trabalha na EJA	P1- 6 anos P2- 11 anos P3- A mais de 10 anos P4- 15 anos P5- 6 anos P6- 2 anos P7- 1 ano

FONTE: Trabalho de Campo, a autora, 2009.

O quadro demonstra a ausência de formação dos professores (maioria) na pós-graduação em educação, evidenciando formação específica conforme áreas de atuação na EJA. A maioria possui experiência, o que indicaria que deveriam possuir profundo conhecimento sobre esta modalidade de ensino e, portanto, estar consciente do processo de renovação da faixa etária dos alunos que a compõe. Ou seja, a constatação da presença do jovem em sala em aula, procurando a atualização constante por meio de pesquisas e reivindicando capacitação que viabilizem atualização da prática pedagógica. Entretanto, tais fatos mostram certa contradição entre a fala e a prática pedagógica observada.

Quando questionados sobre a visão que têm dos jovens, os professores³⁴ responderam da seguinte maneira:

O professor 1, afirma que o jovem

É um ser pensante e interessado em aprender, levando o conhecimento aos que o circulam e também levando aos amigos o convite para estudar, expondo as vantagens de valorizar a cultura, o trabalho e o tempo e a educação que tanto os fascina após algum tempo sem estudar.

Para o professor 2, o jovem é:

Interessado e na maioria das vezes necessitado do certificado, seja para o trabalho ou para poder prestar concurso vestibular. Na maioria são dedicados, esforçados e comparece a aula diariamente.

O professor 3, afirma que ***“alguns motivados mas muitos desmotivados querendo somente “ter” o certificado”***.

Para o professor 4, o jovem é ***“maduro, interessado, sedento do saber, responsável, esforçado, um vencedor”***.

³⁴ Será utilizada a legenda professor 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, com o intuito de preservar o anonimato e de mostrar diferentes respostas fornecidas pelos professores.

Para o professor 5, ele é **“preocupado com o futuro. Ele está ciente das dificuldades do mundo que o cerca e deseja melhorá-lo”**.

Os professores 6 e 7 afirmam, respectivamente, que o jovem está **“em busca do tempo perdido”** e que, **“O interesse e necessidade do conhecimento”** marcam o jovem do CEEBJA.

Constata-se que há a visão de que a EJA é uma modalidade de ensino possibilitadora na oferta de certificados, e como repositora de tempo perdido na escolarização. A concepção do Ensino Supletivo, ainda verificada, pautadas nas funções de suplência e suprimento, permanece arraigada em algumas concepções, bem como, a visão de carência; a presença do assistencialismo e mecanismos de certificação; presentes no discurso ideológico. Estes indícios levam a inferir que ainda não se avançou, em alguns entendimentos, na forma de ver e compreender a EJA, que a presença do jovem, na sala de aula, evidencia a demanda de novas formas de atuação metodológica e de melhor capacitação para o profissional desta modalidade de ensino, bem como exige uma visão atualizada de mundo, da dinâmica societária e cultural, de modo a potencializar a interação em sala de aula.

Freire (1996) enfatiza que o professor precisa estar atento ao poder do discurso ideológico, especificamente aquele que “proclama a morte das ideologias [...], mas é possível que não se perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte” (*Ibidem*, p.132). Tal discurso condiciona, impossibilita a compreensão da realidade, dos acontecimentos. Para o autor, a forma de fugir dessa armadilha é ter “uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas” (*ibidem*, p.134). Ou seja, refletir criticamente sobre o que acredito, se a fala condiz com a ação, ou se é meramente a adoção do discurso veiculado.

Dessa forma, verifica-se ainda, a presença do poder do discurso ideológico que impossibilita vê-los como jovens de direitos, que sua marginalização educacional é consequência das distorções sociais, políticas, econômicas e históricas de desenvolvimento do país.

Por que será que isso ocorre? Será que nossas imagens não precisam ser quebradas ou reconstruídas quanto aos jovens?

Por décadas reproduzimos uma visão bastante negativa sobre suas capacidades cognitivas, de aprendizagem, aí estão os persistentes índices de reprovação e repetência. A visão de uma espécie de inferioridade cognitiva e até moral não é nova. O termo alunos carentes, comunidades carentes se referia a carências culturais, morais. Carências de valores, violência, preguiça... que levaram a carência social. Tocar nas visões que temos dos educandos, sobretudo populares, sempre é incômodo. Um incômodo que pode ser eficaz (ARROYO, 2004, p. 59).

Este é o momento de repensar-se as imagens apresentadas, mas não tendo como foco a sua disciplina ou indisciplina; o comportamento maduro; a dificuldade ou facilidade de aprendizagem; mas por sua presença no trabalho e na cultura, como sujeitos sociais, culturais, humanos, cuja juventude é impulsionada a viver de outra forma. As especificidades dos alunos de EJA são imprescindíveis para compreensão sobre este, entretanto, não deve ser entendida como uma visão homogênea na qual podem-se catalogar todos os alunos. O cenário aponta mudanças no perfil do aluno, em virtude de deficiências do sistema de ensino e das políticas públicas, são representações que precisam ser equacionadas na formação e nos cursos de capacitação de professores, pois a EJA vive outros tempos, os de mudanças, de paradigmas.

O Projeto Político Pedagógico do CEEBJA enfatiza em relação aos profissionais que atuam na EJA, tanto na área do ensino e apoio pedagógico quanto na gestão que “exigir-se-á o profundo conhecimento e estudo constante da

fundamentação teórica e da função social da EJA, do perfil de seus educandos jovens, adultos e idosos [...]” (PPP, 2009), mas que esse conhecimento sobre a EJA não signifique desvalorizar a capacidade de aprendizagem dos alunos, não resulte em imagens negativas pré-concebidas e resulte em formas apressadas de sintetizar e transmitir conhecimentos, e sim, para que na prática suas ações pedagógicas propiciem a apreensão crítica do conhecimento pelo aluno.

Quanto à juventude da EJA no local, é possível inferir que sua predominância é uma realidade, a composição dos alunos que freqüentam esta instituição constitui-se em sua maioria de jovens. Conforme evidenciado anteriormente, 62% dos alunos matriculados no CEEBJA compreendem a faixa etária entre 15 e 29 anos.

Diante da presença marcante de jovens na sala de aula, o que muda na prática pedagógica? Este assunto será tratado no tópico a seguir.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, apresenta-se uma breve síntese de tendências teóricas que direcionaram as práticas pedagógicas desenvolvidas no Brasil, pois investigar as práticas pedagógicas atuais requer rever os referenciais teóricos que serviram e servem de base para a experiência empírica dos professores. Também é exposto o que dizem as Diretrizes Curriculares para EJA do Estado do Paraná e a realidade das práticas pedagógicas em sala de aula.

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos demonstra que duas idéias permearam as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta modalidade de ensino: a concepção instrumental ou tradicionalista e concepção dialógica e problematizadora.

A concepção instrumental ou tradicionalista, também evidenciada por Freire como educação bancária, tem o aluno como um receptáculo no qual são despejadas todas as informações; é aquela em que “o educando recebe o conteúdo que está no manual didático, e o educador é o responsável pela transmissão do referido conteúdo” (SOUZA, 2007, p. 85), ou seja, é a aquisição do código escrito, a aprendizagem mecânica. E a concepção dialógica e problematizadora, entendida como um **ato de conhecimento**, cujo método tem por princípio a realidade dos sujeitos, tendo o diálogo como mediador do processo de conscientização e compreensão da realidade (FREIRE, 1987). É a partir desta concepção que as práticas pedagógicas passam a ter especificidade no processo de escolarização dos adultos.

Optou-se por traçar algumas linhas sobre a abordagem teórica dos autores Freire e Vigotski, por suas proposições indicarem caminhos para a compreensão e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

Paulo Freire compreendia que pela **leitura de mundo, o sujeito poderia chegar à leitura da palavra**, e desenvolveu um processo de ensino e aprendizagem para os adultos com base em conteúdos que viessem do próprio sujeito, da sua realidade existencial, do seu cotidiano, no qual o diálogo seria o mediador da situação formadora, originando situações para o debate. Sua prática pedagógica tinha caráter político-pedagógico, possibilitando aos sujeitos tomar consciência de sua situação de forma a intervir na sua própria transformação, como ser humano, e da sociedade.

A concepção problematizadora e libertadora de educação se efetivavam na compreensão da consciência e do mundo possibilitando transformações. Na educação verdadeira, na educação autêntica é superada a relação vertical entre educador e educando, a relação se realizava na horizontalidade de forma dialógica, na qual o diálogo supõe troca e o conhecimento derivado desse processo é crítico, porque é reflexivo e implica o ato de descobrir a realidade e nela se posicionar (FREIRE, 1987). Estas reflexões possibilitaram a sistematização de um método de alfabetização.

Visualiza-se nas obras de Freire que a sua concepção de educação e os encaminhamentos metodológicos para a educação de adultos consistem em dois momentos, a saber: O primeiro momento compreendia a pesquisa de um “universo vocabular mínimo” entre os alfabetizandos, ou seja, a seleção de palavras que eram utilizadas em seu contexto social, com representações significativas em relação a sua realidade. As palavras selecionadas eram denominadas “palavras geradoras”

para o processo de alfabetização e “temas geradores” para a pós-alfabetização. As palavras deveriam ser selecionadas a partir da riqueza fonêmica e da dificuldade fonética, sendo colocadas em ordem crescente de dificuldade fonética. E o segundo momento consistia na decodificação da palavra escrita, apresentação da palavra geradora que deveria ser inserida na representação de uma situação concreta. Depois, a palavra era decomposta em sílabas, apresentavam-se as famílias fonêmicas das sílabas, e identificação das vogais. Esse conjunto das famílias fonêmicas era denominado de “ficha de descoberta”, pois propiciava ao alfabetizando fazer novas combinações fonêmicas, formando novas palavras (FREIRE, 1987). A obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire é essencial para a compreensão de sua concepção política de educação, bem como para o entendimento da proposição metodológica para a educação de adultos, particularmente o trabalho com os Temas Geradores.

A proposta de Freire consistia, assim, em partir da realidade existencial do alfabetizando, de sua percepção sobre o dia-a-dia e do valor atribuído às coisas, ou seja, respeitando o senso comum e dele partindo para a sua superação. Assim, para o autor, a educação deveria ser sempre concebida como processo político, como ato de conhecimento sincronizado à vida (FREIRE, 1987).

Nas proposições de Vigotski, busca-se compreender a visão de homem, bem como, alguns aspectos do desenvolvimento das funções superiores.

Vigotski formula suas proposições embasadas na perspectiva histórico-cultural, sob o cerne de que o homem é um ser eminentemente social, pois é a partir das relações estabelecidas com outros que constrói suas particularidades e constitui-se enquanto sujeito.

Para o autor, a atividade humana é sempre mediada³⁵, estabelecemos uma relação indireta com a realidade. O contato que realizamos com o mundo físico e social não é direto, é marcado por aquilo que significamos desse mundo, cuja significação é marcada por nossas experiências, possibilidades, pela nossa história de vida. É essa atividade mediadora que possibilita ao homem constituir o seu psiquismo, as suas funções psicológicas superiores, isto é, funções caracteristicamente humanas. É se apropriando dessas experiências, nas relações com o outro e com o mundo, que o indivíduo constrói sua consciência, evidenciando a importância da linguagem (VIGOTSKI, 1998).

A linguagem é um instrumento importante na formação de conceitos e na compreensão do real. A palavra enquanto instrumento mediador (signo) permite explicar o desenvolvimento da consciência humana, remetendo aos sentidos e significados por este veiculado (VIGOTSKI, 1998). Está estreitamente ligada ao pensamento, sendo intermediária em toda a percepção humana, cumprindo diferentes funções enquanto prática social contextualizada (comunicar, transmitir, estabelecer interações). Ou seja, organiza, analisa e sintetiza todas as informações que refletem o mundo exterior.

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. O processo de aprendizagem é concebido como a apropriação gradual da linguagem escrita, que inicia quando ocorre à interação com o meio social, com as relações sociais, e por meio da escolarização ocorre à sistematização da linguagem escrita e suas relações com a realidade e significações (VIGOTSKI, 1998, p. 111 -140).

³⁵ Os instrumentos mediadores são produtos da atividade social humana, historicamente construídos. Podem ser de duas naturezas: física, como as ferramentas que modificam o meio físico e o sujeito da ação; e representacional, os signos, os quais incidem e modificam a relação do homem consigo próprio e com os outros. Os signos são produções sociais, como a linguagem, a palavra (VIGOTSKI, 1998).

Franco (2006), em sua compreensão sobre o conceito de homem postulado por Vigotski, sintetiza-o como, “uma noção de sujeito que não é mera réplica do meio ambiente, nem alguém pré-formado, mas um ser que constrói, na e pela interação, o contexto sócio-histórico do qual faz parte, sendo, simultaneamente, por ele constituído” (*Ibidem*, p.38).

Cabe trazer uma síntese da pesquisa³⁶ coordenada por Vigotski sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos em povos analfabetos, pela relevância das questões que se relacionam a esta modalidade de ensino. Com base nesta pesquisa, Vigotski pôde afirmar que, a estrutura da atividade cognitiva da pessoa se desenvolve de acordo com as etapas de desenvolvimento histórico – percepção e generalização, a dedução e raciocínio, a imaginação e análise de sua vida interior-, tem um caráter histórico e se modificam ao transformarem-se as condições sociais de vida e ao assimilar o indivíduo novos conhecimentos, os levaram a concluir que,

[...] os modos de generalização, típicos do pensamento de pessoas que vivem em uma sociedade na qual suas atividades são dominadas por funções práticas rudimentares, diferem dos modos de generalização dos indivíduos formalmente educados. Os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p.52).

A percepção que indivíduos não escolarizados realizam é baseada em sua atividade prática, isto é, está relacionada com a experiência prática que possuem, a qual serve de parâmetro para avaliar e classificar os objetos. À medida que começam a receber e participar dos processos de ensino e aprendizagem, adquirindo conhecimentos científicos, vão desenvolvendo abstrações e formando novos conceitos que se distanciam da prática concreta. A atividade cognitiva vai se

³⁶ Pesquisa coordenada por Vigotski e realizada por Luria e um grupo de pesquisadores auxiliares, 1930, em aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central (LURIA, 1997).

incluindo em um sistema mais amplo de experiências universais, formadas ao longo da história social e refletidas na linguagem (LURIA, 1997).

A apreensão destes conceitos possibilita a reflexão sobre a realidade, sobre o meio em que vive, ampliando a atividade cognitiva com o domínio do pensamento abstrato, com o qual pode realizar deduções e conclusões com base nos fenômenos percebidos e não somente na experiência concreta. O que permite compreender as transformações e informações que perpassam no mundo refletindo-o de forma mais profunda.

Com base na pesquisa de Vigotski, fundamenta-se o entendimento de que jovens e adultos estão aptos a aprender independentemente da idade, sinalizando o ambiente social, escola, como potencializadores do processo de mediação da aprendizagem, de forma a transformarem-se e a transformar a realidade no qual estão inseridos.

O professor é o elemento central no processo de ensino e aprendizagem, pois é o mediador das interações entre o aluno e o objeto do conhecimento. É pelos procedimentos e recursos pedagógicos utilizados por ele que o indivíduo se apropriará paulatinamente dos conceitos produzidos pela humanidade.

A partir dessa compreensão, a educação de jovens e adultos permite-se caracterizá-la como um processo social de múltiplas dimensões, pois, segundo Vigotski (1998) a gênese das funções psicológicas superiores está nas relações sociais e a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções.

As formulações propostas por Freire e Vigotski apontam caminhos para a compreensão do processo de aprendizagem de jovens e adultos, bem como sinalizam possíveis formas de atuação na prática pedagógica.

5.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EJA

Refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos significa analisar de modo crítico as Diretrizes Curriculares para EJA e o Projeto Político Pedagógico, como estão direcionados as questões relativas à formação do professor, ao currículo, ao material didático, à avaliação, e à prática pedagógica em sala de aula.

As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos – DCEJA - do Estado do Paraná, criada no ano de 2006, trazem como objetivo a reorganização da oferta da EJA e a intenção de responder aos problemas da prática pedagógica, sendo um documento orientador para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Trazem como eixos articuladores da proposta metodológica da prática pedagógica curricular a cultura, o trabalho e o tempo. Esses eixos foram definidos tendo por base o perfil do aluno e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura.

A cultura é compreendida como produto da atividade humana, o elemento mediador entre o homem e a sociedade, pois sendo eixo norteador da prática pedagógica, envolve as relações trabalho e tempo. Como prática significativa “não é estática e não se reduz à transmissão de significados fixos, mas é produção, criação e trabalho, sob uma perspectiva que favorece a compreensão do mundo social, tornando-o inteligível e dando-lhe sentido” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA, ESTADO DO PARANÁ, 2006, p.35). Dessa forma, o currículo é compreendido como “uma porção da cultura, em termos de conteúdos e práticas (ensino, avaliação, etc.) [...]” (*Ibidem*, p.32).

O trabalho é entendido como uma forma de produção da vida material, “ocupa a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida. É fruto da

atividade humana intencional que busca adaptar-se às necessidades de sobrevivência” (*Ibidem*, p.35). Enfatiza ainda, que o trabalho como princípio educativo não deve ser reduzido a atender as demandas do mercado de trabalho e sim discussões relevantes sobre a função do trabalho e sua relação com o conhecimento. A relação educação, escola e trabalho compõem uma perspectiva mais ampla, a constituição histórica do ser humano.

O tempo e o espaço “são aspectos da cultura escolar, fazem parte da ação pedagógica, regulam e disciplinam educandos e professores de diversas formas, conforme a escola ou mesmo conforme cada sistema educacional” (DCEJA, 2006, p. 33). Assim a organização do tempo escolar compreende três dimensões: O *tempo físico*, relacionado ao calendário escolar (dias letivos, horas, aulas, bimestres) que organiza e controla o tempo da ação pedagógica; O *tempo vivido*, diz respeito ao professor, experiências pedagógicas, cursos de formação, e ao tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares; O *tempo pedagógico* refere-se ao tempo disponibilizado pela organização escolar para a escolarização e socialização do conhecimento (DCEJA, 2006, p. 33).

Com base nos três eixos norteadores, as orientações metodológicas estão direcionadas para,

Um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento (*Ibidem*, 36).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares da EJA, no Estado do Paraná, especificam que o currículo como seleção da cultura, ordenador da socialização do conhecimento abrangendo a ação pedagógica, é um elemento orientador da prática

dos professores e alunos. E como orientador da prática pedagógica deve expressar os interesses dos educadores e educandos, ofertando conhecimentos necessários à compreensão histórica da sociedade; valendo-se de metodologias que dêem voz a todos os envolvidos no processo e adotar uma avaliação que direcione a emancipação.

A organização dos conteúdos fundamenta-se na socialização do conhecimento por meio da escolarização, que visa oferecer aos educandos saberes que propiciarão a participação consciente e crítica na sociedade. Para esse fim, estabelece quatro critérios para seleção da cultura no interior do currículo, que são:

O primeiro critério para selecionar os conteúdos e as práticas educativas é dar relevância aos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente. A escola necessita perguntar-se sobre a procedência e importância dos saberes por ela mediatizados e, ao mesmo tempo, avaliar sobre as possibilidades dos saberes transmitidos postos didaticamente para as situações escolares repercutirem no contexto social mais amplo, uma vez que é próprio do processo educativo reelaborar, de modo singular, o saber já constituído.

O segundo critério para a seleção dos saberes e das práticas pedagógicas tem a ver com os processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente junto aos educandos. Tais processos devem enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos. A atividade escolar possui valor pedagógico se estiver associada ao pensamento reflexivo. O educador deve perceber o que o educando sabe e o que precisa saber, conhecendo-o no conjunto: profissão, religião, desejos, anseios, características e ideologias, por meio do diálogo e da observação permanentes.

O terceiro critério refere-se à organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes. Estas devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, projetos etc.) integradas entre as disciplinas escolares, a partir de um quadro conceitual (categorias, idéias, etc.) e um quadro instrumental (aula expositiva, pesquisa, etc.), a fim de tornar vivos e significativos os conteúdos selecionados.

O quarto critério para a seleção de conteúdos e práticas refere-se às possibilidades de articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos. Os conteúdos selecionados devem refletir os amplos aspectos da cultura, tanto no passado quanto no presente, assim como as possibilidades futuras, identificando mudanças e permanências inerentes ao processo de conhecimento na sua relação com o contexto social (DIRETRIZES CURRICULARES DA EJA, ESTADO DO PARANÁ, 2006, p.39).

Para a organização curricular, as práticas metodológicas são um meio de efetivação do processo educativo, e precisam ser flexíveis para que possam se adequar às especificidades da comunidade escolar. Neste contexto, a atuação do educador é relevante para a percepção do educando com relação à significação do conhecimento e a articulação deste com o seu contexto de vida.

Com relação à avaliação, esta é tida como um processo contínuo, diagnóstico, e integrante das relações de ensino-aprendizagem. Um recurso pedagógico necessário para auxiliar, para servir de “parâmetro da práxis pedagógica que toma os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu planejamento” (DCEJA, 2006, p.42). A avaliação é vista como processo coletivo que sinaliza, indica caminhos satisfatórios para a prática pedagógica.

Verifica-se de uma forma geral, que o teor do documento é utópico. Ou seja, as propostas contidas no documento se distanciam do constatado na prática concreta. Parcelas de professores, que atuam nesta modalidade de ensino, não conhecem seus alunos, a não ser de forma genérica por meio de estudos já realizados nesta modalidade de ensino. Adotando esta homogeneidade de perfil para todos os alunos. Isto pode ser constatado nas falas dos professores, cuja motivação de atuação nesta modalidade de ensino reside na significação pessoal diferentemente de sua significação social (Apêndice 1, p. 211). Várias são as divergências que envolvem a redação do documento e sua relação com a aplicabilidade na ação pedagógica, que se irá procurar apontar no decorrer da pesquisa.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação de jovens e adultos, na sociedade brasileira, é caracterizada pela especificidade de que os alunos possuem trajetórias escolares incompletas, tendo vivenciado a evasão, repetência, e a defasagem idade/série, bem como diferentes histórias, condições socioeconômica, cultural e posição nas relações de poder. Essa especificidade está posta no discurso oficializado, isto é, nos documentos oficiais, e conseqüentemente internalizada pela comunidade escolar, o que pode influenciar várias dimensões da prática pedagógica – professor, aluno, relação professor/aluno, metodologia, avaliação -, como posturas acomodadas, alienadas e a incorporação pelo aluno de que está recebendo uma nova chance para estudar.

Por postura acomodada, na prática pedagógica, entende-se a que expressa o desinteresse pelo seu fazer pedagógico, desvinculada de sentido e compromisso, resumindo a ação pedagógica a uma prática de rotina. E tornam-se alienadas, por renderem-se a pressões de modelos que são impostos como receitas prontas, reproduzindo-as.

Assim, com isso, intenciona-se apontar que o discurso sobre a prática pedagógica é influenciado por decisões expressas nos documentos que dimensionam o espaço escolar, como: Diretrizes Curriculares, Propostas Curriculares, Projeto Político-Pedagógico, e direcionam a ação pedagógica.

Tal visão pode ser clarificada com a fala de Libâneo, quando afirma:

A educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. [...] esse fato repercute na prática educativa. [...] Que significa a expressão “a educação é socialmente determinada”? Significa que a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho

docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. (LIBÂNEO, 1994, p.18).

Como assegura Veiga, a prática pedagógica “[...] é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]” (1992, P.16).

A prática pedagógica, que se revela essencial para a formação humana do aluno da EJA, é aquela em que a teoria vincula-se à prática, ambas indissociáveis, e a pesquisa fazendo-se presente em todo ato de ensinar. É a prática pedagógica como ação consciente, que instiga, problematiza, é curiosa, desafia. Entende-se que essa é a prática pedagógica necessária, capaz de transformar o cenário da educação de jovens e adultos.

5.2.1 O PROFESSOR DO CEEBJA

A prática pedagógica é o eixo central do processo de ensino e aprendizagem, assim, faz-se relevante conhecermos a concepção do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos nesta instituição, pontuar-se-ão algumas questões do questionário, respondido por sete professores (Apêndice 3, p. 211).

Os professores (cinco) apontam como motivo para atuarem na EJA a satisfação, realização, motivação, prazer, desafio, o gostar, atribuindo sentido pessoal a prática pedagógica, ao relatarem que:

Professor 4, o motivo reside na **satisfação e realização profissional**.

Professor 6, centraliza seu motivo como um **desafio**.

Professor 7, afirma que **gosto de trabalhar com jovens e a adultos**.

O sentido pessoal se torna, ainda, mais evidente ao ser condicionado ao perfil do aluno, como a valorização do educador, maturidade, interesse na aprendizagem, retorno mais rápido, solidez maior, ao pontuar que:

Professor 1, ***por ser um público que valoriza o trabalho do educador tendo como intermediador e não como um detentor de saberes.***

Professor 2, ***Acho que por ser motivante trabalhar com pessoas mais maduras e interessadas em aprender, além de acreditar que sou capacitada e tenho o perfil adequado para trabalhar com esse público.***

Professor 3, ***Por gostar de trabalhar com este perfil de educando.***

Professor 5, ***Acho que a interação entre ensino e aprendizagem apresenta uma solidez maior. É mais prazerosa e o retorno mais rápido para o professor.***

Verifica-se que os motivos apontados pelos professores podem estar atrelados à especificidade que compõe este aluno, a facilidade de conduzir o processo de escolarização, havendo, assim, uma ruptura entre o sentido pessoal e a significação social da prática pedagógica que pode resultar na alienação desta atividade.

Leontiev explicita que, “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (2004, p. 104), pois subjetivamente o sentido é um dos componentes do conteúdo de formação da consciência humana e está ligado diretamente com o significado objetivo. Quando ocorre a separação entre sentido e significação, perde-se a totalidade da significação, ficando a prática pedagógica restrita à atuação pelo sentido pessoal. O autor especifica que:

Quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dita, é indispensável sublinhar que esta definição não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente com aquilo para que está orientada a

atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados (LEONTIEV, 2004, p. 105).

Para Basso, “o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação” (1998, p.4.).

Para Saviani, não existe separação entre o produto e o ato de produção, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2008, p.7).

A significação social da prática pedagógica é possibilitar que o aluno se aproprie do conhecimento elaborado, sistematizado. O professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem é responsável pela transmissão desse conhecimento, organizando-o de forma a proporcionar situações de debates e reflexões, e de atividades para que a apropriação e a objetivação do conhecimento se efetivem, o sentido pessoal da ação do professor é consciente, intencional, com finalidades. Esse significado, segundo Basso, é entendido “como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas” (1998, p.5).

O professor é, portanto, o mediador entre o objeto do conhecimento e o aluno, Vigotski (1998), enfatiza esse caráter mediador no processo de apropriação e objetivação dos produtos culturais.

Como mediador do processo ensino e aprendizagem, Freire (1996) esclarece que o professor deve ser rigoroso em sua prática pedagógica, buscar

conhecimentos, ser crítico, e respeitar o conhecimento ingênuo do aluno possibilitando a superação deste pelo conhecimento produzido, no entanto, pontua que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ao educando, se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 1996, p. 64).

Relacionando as reflexões com o motivo relatado pelos professores para atuarem na EJA, torna-se possível configurar a ruptura entre o sentido pessoal e a significação social da prática pedagógica, pois o sentido pessoal atribuído não corresponde à prática pedagógica em sua dimensão social, podendo levar a uma prática pedagógica alienada. E, ainda, podem levar à compreensão do distanciamento entre a fala ou o discurso e a prática realizada em sala de aula.

Com relação às ações de formação, estas, centram-se na capacitação oferecida pelo Estado. No entanto, dois professores pontuaram outras formas de realizar suas ações de formação, ao se referirem a estas como:

Professor 1, em **valorizar a realidade e dificuldades de cada educando por meio de projetos que viabiliza o trabalho, cultura e tempo**, que são os eixos norteadores da prática pedagógica adotados pelas Diretrizes Curriculares para EJA no Estado do Paraná.

Se relacionar-se a fala do professor, o sentido pessoal com os processos de formação, pode-se constatar que os cursos oferecidos não estão atingindo seus reais propósitos, principalmente, o de refletir sobre a prática. Como pode ser constatado na fala do professor 5: **Atividades, projetos que contemplem o perfil dos alunos (trabalhadores, donas de casa).**

Para Basso, a objetivação da prática pedagógica do professor depende de sua formação e da compreensão do significado de sua atividade. Para que ocorram mudanças na atividade do professor, faz-se relevante “uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho” (1998, p.5), devendo esta, portanto, ser oferecida nos processos iniciais de formação e na formação continuada dos professores.

Para Barreto, “os processos de formação têm conseguido, na quase totalidade das vezes, apenas padronizar um discurso comum. Discurso que não guarda a menor semelhança com a prática comum”. Ainda, para o autor, isto se deve à dicotomia entre teoria e prática. Ou seja, “trata-se a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático, tratados isoladamente, os processos de formação não conseguem melhorar a qualidade da prática” (2008, p. 82).

O ingresso na EJA para estes professores deveu-se: dois, por convite; um por concurso público, para outros dois por remoção e através do PSS, por indicação de amiga, por estudos e pesquisas. A maioria, cinco, dizem ter experiência anterior com a EJA e dois sem experiência nesta área. Os relatos de ingresso na EJA foram:

Professor 1, ***por meio de estudos e pesquisas na área de EJA.***

Professor 2, ***quando lecionava disciplinas técnicas para o Ensino Médio e com o fechamento dos cursos passei a lecionar matemática. Através de uma amiga realizei um teste com psicólogas e comecei a lecionar para jovens e adultos.***

Professor 3, ***Fui convidado por uma diretora do antigo “CES” para trabalhar com a matemática e física com alunos, pois já orientava alguns alunos na época mesmo trabalhando como assistente administrativo.***

Professor 6, iniciou a trabalhar na EJA ***por convite***.

Os relatos demonstram a falta de preparação e formação para atuar nesta modalidade de ensino, levando-os, talvez, no confronto com as dificuldades em sala de aula a adotar ações que homogeneizasse a prática pedagógica, sem variação de atividades em suas aulas, não considerando a diversidade da faixa etária dos alunos e suas implicações no processo de aprendizagem.

Entretanto, cabe ressaltar que como prática educativa a formação também tem seus limites, isto é, que a qualidade da prática educativa não se resume à formação; é necessário que o professor relacione sua prática pedagógica com outras leituras, pesquisas. Dessa forma, o processo de formação é permanente, não havendo dicotomia entre teoria e prática, pois a teoria “é um instrumento para conhecimento da realidade e das melhores formas de interferir nesta realidade” (BARRETO; BARRETO, 2008, p.81).

A dedicação de tempo a tarefas extraclasse é apontada pelos sete professores, embora somente três especificassem estas atividades, que são:

Professor 1, ***sempre com cursos de capacitação e elaboração de atividades para estudos***.

Professor 3, ***esta se realiza por meio de pesquisas e leituras***.

Professor 7 pontua que o tempo de dedicação às tarefas extraclasse é uma ***preparação para ele como docente***.

Os materiais de consulta utilizados para elaboração das atividades pelos sete professores centram-se em livros didáticos, internet, apostilas, revistas, jornais, evidenciados em seus relatos como:

Professores 1, 3, 5, 6 e 7, ***livros didáticos, internet, revistas, jornais, apostilas e outros meios possíveis para levar o conhecimento ao aluno***.

Professor 2, ***internet, livros didáticos, jornais, revistas, provas do ENEM, de concursos públicos, do concurso vestibular, etc.***

Professor 4, ***livros acadêmicos, sites, DVDs, CDs, periódicos.***

Quando questionados se adotavam didático e o porquê, constatou-se que: para cinco professores a utilização de livros didáticos justifica-se como complementação, como eixo temático; para outros dois, a não adoção deve-se ao fato de não encontrarem livros adequados, e a existência de apostilas.

Três professores responderam afirmativamente,

Professor 1, ***sim. Para o ensino médio e o fundamental não há, mas não ficamos presos a um livro, pois as atividades são desenvolvidas por meio de outras fontes.***

Professor 4, ***sim. Só como referencial, eixo temático, mas outros são fundamentais.***

Professor 7, ***sim, incentiva o aluno a leitura.***

Quatro professores responderam negativamente,

Professor 2, ***não encontrei um que realmente fosse adequado a esse público. Prefiro preparar meu próprio material.***

Professor 3, ***Não adoto somente 1, mas 2 ou 3 para complementação.***

Professor 5, ***Não para o Fundamental. No Ensino Médio, às vezes, uso o livro fornecido pelo Estado.***

O professor 6, ***Não. Já existe apostila. Complemento com os outros materiais.***

Nesta questão, também, se constata divergências entre discurso e prática; com base em observações realizadas em sala de aula, dos professores 1, 3, 4, e 6, constatou-se que os professores utilizam e seguem o conteúdo da apostila.

Na organização individual, os alunos realizam a aprendizagem com base exclusivamente na apostila, constatado nas observações, e pontuado pelos professores 1 e 7, em conversas dialogadas. Com relação à organização coletiva, foram anotadas: três aulas de História; três aulas de Língua portuguesa; uma aula na disciplina de Sociologia; uma aula de Literatura, e quatro aulas na disciplina de Matemática. Nestas observações, o professor 1 distribuiu e recolheu diariamente a apostila, pois esta não pode ser levada para casa, dessa forma o caderno do aluno é uma réplica da apostila. O professor 4 e o professor 6, copiaram o conteúdo da apostila no quadro. O professor 3, apesar de seguir a apostila, realizou atividades em grupos, com a interação do aluno, procurando relacionar o conteúdo a realidade atual.

No momento de elaboração das atividades pedagógicas diárias, os professores consideram importantes: trabalhar com temas geradores; o perfil do aluno; atualização e tempo para elaboração de atividades; referência bibliográfica. Os relatos indicam que:

Professor 1, ***Trabalhar temas geradores, pois detendo o conhecimento do assunto fica mais fácil o entendimento do conhecimento disciplinar.***

Professor 2, ***Ter sempre o foco no aluno e em como desenvolver atividades que possibilitem o aprendizado gradual e constante, com o grau de dificuldade crescendo numa medida que não comprometa o estímulo do aluno.***

Professor 7, ***atividades que envolve o cotidiano do aluno.***

O professor 6, ***que sejam de fácil entendimento.***

O professor 5, ***Levo em consideração o perfil do nosso aluno. As atividades devem seduzi-lo.***

Professor 3, ***Muita atualização, e tempo para elaborar as atividades.***

Professor 4, **referência bibliográfica.**

Novamente percebe-se a ênfase no perfil do aluno no momento de elaboração das atividades pedagógicas, sem poder aferir até que ponto tais preocupações são positivas ou negativas.

Se analisarmos a relação entre discurso e prática concreta, verificam-se indícios de falta de sintonia entre um e outro ato. A fala dos professores, maioria, revela um discurso fundamentado em Paulo Freire, uma aproximação com Vigotski, mas não mantém ligação direta com a prática pedagógica observada, ou seja, o aluno é visto como objeto da prática pedagógica.

Para Romão (2008), o distanciamento entre teoria e prática, possibilita este discurso, isto é, penso sobre, mas não executo na realidade. A teoria não mantém relação direta com a prática.

A teoria de Vigotski (1998) sobre a zona de desenvolvimento real e proximal é um valioso instrumento para a orientação da prática pedagógica dos professores. Por meio de atividades realizadas em sala de aula, pode-se verificar o desenvolvimento real do aluno, isto é, aquilo que ele já se apropriou do conteúdo desenvolvido, quais necessidades já foram satisfeitas. Cabe, também, propor ações pedagógicas que o estimulem, que criem novas necessidades para que se avance a níveis superiores, dirigindo-se a zona de desenvolvimento proximal. Vigotski explica que:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que “o bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p.112).

Para o autor, é a aprendizagem que cria a zona de desenvolvimento proximal, é neste processo de interação com o professor, com os colegas, com o meio cultural, com a realidade, que se mobilizam aspectos internos de desenvolvimento, propiciando a apropriação do conhecimento. Esclarece, ainda, que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Nesta perspectiva, verifica-se a importância da prática pedagógica do professor, bem como dos meios por ele utilizados no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Os ensinamentos de Freire enfatizam e relembram o professor a todo o momento sobre a transparência de sua prática pedagógica, a consciência, o comprometimento, o diálogo, o assumir-se como ser inconcluso. A palavra, diz o autor, “como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é *práxis*” (FREIRE, 1987, p.19). E afirma que “o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria” (*Idem*, 1996, p.48).

Clarifica-se o conceito de *Práxis* com o intuito de compreender-se se o professor no exercício de sua prática pedagógica a concretiza, ou permanece no nível das intenções. A atividade pedagógica do professor é *práxis* quando se obtém como resultado do processo de ensino e aprendizagem a transformação do aluno, ou seja, a apropriação crítica do conhecimento e sua objetivação.

Para Vázquez “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 2007, p.219). A *práxis* em sua totalidade é uma atividade real, objetiva ou material, que age e transforma o meio. A atividade material do homem transforma

o mundo natural e social para fazer dele um mundo humanizado. A práxis é a ação exercida pelo homem, é a atividade humana, sobre um meio natural que o transforma realmente, objetivamente, concretamente e materialmente para sua satisfação humana (VÁZQUEZ, 2007, P. 220).

Para que a práxis, como atividade humana, se diferencie das demais atividades “implica a intervenção da consciência, graças a qual o resultado existe duas vezes: como resultado ideal e como produto real” (*Idem*, p.221). O resultado ideal é o ponto inicial, aquele que se pretende alcançar, e está somente na consciência, idealizado. O produto real é o resultado desta ação, o produto, neste caso a apropriação do conteúdo pelo aluno.

No entender de Vázquez (2007), a atividade humana é a “atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade” (*Idem*, p.222).

A práxis é atividade teórico-prática, ou seja, se compõe de uma parte ideal, subjetiva que é teórica e de uma parte material, prática que é objetiva, que se integram e convergem no resultado real.

Vázquez descreve, e distingue dois níveis de práxis de fundamental relevância para se compreender a prática pedagógica do professor: a práxis criadora e práxis reiterativa ou imitativa. Explicita que:

Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacada no produto de sua atividade prática (VÁZQUEZ, 2007, p. 265).

A práxis criadora, em sua totalidade, como práxis humana, possibilita ao homem enfrentar novas necessidades e situações, visto que não se contenta com a repetição contínua de soluções, até porque outras exigências vão surgindo à medida que as primeiras necessidades são solucionadas. Ou seja, “as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade”. À medida que surgem novas necessidades no desenvolvimento do processo idealizado até o resultado real, realiza-se o ato criador objetivando chegar ao produto final. Assim, na práxis criadora é fundamental a relação entre a atividade consciente, subjetiva, e a sua realização, o objetivo, pois, o ato objetivo, real é precedido pelo ato subjetivo, são indissociáveis (VÁZQUEZ, 2007, p.267); Nesta práxis “o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim)” (*Idem*, p.274).

A práxis reiterativa ou imitativa se condiciona a repetir o já existente, não produz mudanças, não transforma qualitativamente a realidade, “o fazer é repetir ou imitar outro fazer” (VÁZQUEZ, 2007, p.275). Esta práxis “implica uma perda para o real”, pois, não se cria modos alternativos de fazer, o ideal é o resultado que se quer obter, não implica mudanças no processo em virtude de inadequações (*Idem*, p. 274-275).

O que se apreende, observando a prática pedagógica de alguns professores³⁷, é que transmitir conhecimento ao aluno, subentendido neste processo à apropriação, é sinônimo de transferir conhecimento, é a concentração na práxis imitativa ou reiterativa. Mesmo que em suas falas esteja presente a concepção freireana de educação, parece não haver distinção entre os dois processos na atividade realizada pelo professor. Freire (1996), entretanto, enfatiza que é um saber

³⁷ Refere-se aos professores cujas aulas foram observadas na pesquisa de campo.

que precisa constantemente ser *testemunhado e vivido*, evidencia a diferença entre ambos os processos quando assinala:

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (FREIRE, 1996, p.118).

Os estudos de Freire (1996) enfatizam que a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, a indagação, a busca, a curiosidade, a pesquisa é componente ativo do ser professor e leva a uma práxis criadora.

As dificuldades apontadas como condicionantes da prática pedagógica dão ênfase à falta de infra-estrutura ofertada pelo Estado, vista como negativa e dificultadora, para que a prática pedagógica se realize de forma satisfatória. Apontam a precariedade do espaço físico; a falta de material didático adequado; burocracia para obtenção de material; salários desmotivantes. As mesmas ações são propostas pelos professores como mudanças necessárias. E a solução para contornar tais dificuldades é de forma geral à adaptação, à estrutura existente.

É relevante ressaltar que as condições de trabalho oferecidas aos professores podem interferir diretamente em sua prática pedagógica, podendo desestimular, interferindo na sua realização como ser humano e como profissional na busca por aprimoramento e desenvolvimento; quando isto ocorre, pode levar a uma prática pedagógica de alienação. Basso (1998) expõe essa relação entre as condições de trabalho e a alienação, ao pontuar que:

As condições objetivas de trabalho do professor, levantadas e analisadas por mim em pesquisa com professores de história de uma delegacia de ensino do oeste paulista e confirmadas por outros estudos e pesquisas, são percebidas como limitadoras, mas nem sempre de forma clara, tanto que, muitas vezes, a situação é traduzida como frustrante, desanimadora. Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino (BASSO, 1998, p.2).

Entretanto, Freire pontua que “mudar é difícil, mas não é impossível” (FREIRE, 1996, p.79). Se o professor se mantiver em situação de resignação não contribuirá para as mudanças necessárias, portanto faz-se necessário se rebelar, reivindicar, protestar, para que sejam ouvidos e tenham voz para realizar as transformações necessárias que esta modalidade de ensino tem como direito assegurado.

Os professores evidenciam em unanimidade que a proposta para a educação dos jovens e adultos na instituição atende às necessidades destes alunos; quatro professores justificam-na pela oferta da organização das aulas, coletiva e individual, disponibilizada nos três turnos, manhã, tarde e noite, com o propósito de atender o perfil do aluno da EJA. Constata-se que, para estes professores, a relação estabelecida sobre a proposta de a instituição atender as necessidades do aluno, centra-se fundamentalmente **na oferta e flexibilidade de horários**. Os relatos apontam que:

Professor 2, ***atende os diversos perfis de alunos que temos, pois o aluno pode optar pela sala de aula ou pelo atendimento individual e mudar se achar que esse atendimento não adequado para ele.***

Professor 3, ***sim, pois oferece ensino coletivo e individual, respeitando cada educando em suas diferentes culturas.***

Professor 5, ***pontua que há um leque de opções de horários (3 turnos).***

Professor 4, revela que a proposta atende as necessidades do aluno ***o que necessita melhorar é a possibilidade de horários mais flexíveis.***

Não houve relação com a organização do trabalho pedagógico, com a prática pedagógica realizada nestas organizações (individual e coletiva), tendo em vista a presença significativa de jovens na instituição, isto é, verifica-se a ***perda da centralidade na significação social da educação, pois a eficiência da proposta se limita em ofertar ao aluno um horário que possibilite vir à escola.***

Os professores em suas falas expressam o interesse pela área de atuação, pela capacitação continuada, entretanto, existe uma distância entre a sua fala e sua prática pedagógica. Pode-se inferir que a interiorização do perfil de aluno da EJA está evidente, tanto no que se refere à aprendizagem como no interesse em trabalhar nesta modalidade de ensino.

5.2.2 OS ALUNOS DA EJA DO CEEBJA

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm voz neste tópico, por serem sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e não objetos deste processo. Compreender como vêm a EJA pode levar a caminhos de superação da prática pedagógica exercida pelos professores, bem como, de mudanças nos cursos de formação e capacitação destes profissionais. As questões discutidas compreendem o questionário que foi aplicado a onze alunos (Apêndice 1, p. 206).

Os alunos ao serem questionados sobre o motivo porque estudam na EJA, responderam ser pelos aspectos positivos que ela oferece: a oferta de horários que esta modalidade de ensino possibilita para que possam concluir os estudos, e o fato

de poder se dedicar a disciplinas isoladas, isto é, a eliminar a quantidade de disciplinas de acordo com tempo disponível. Como aspectos negativos: Não vêem a EJA como direito e sim propiciadora de uma nova oportunidade, e está presente a visão de processo de escolarização rápido, aligeirado. Conforme se constata em alguns relatos dos alunos:

Eduardo, *recuperar o tempo perdido. Embora, aprendizado é menos intenso. Mas, conhecimento, sempre depende da vontade de aprender.*

Taís, *porque é uma forma mais rápida de concluir o ensino médio, pois tenho pressa.*

Maria, *Porque na época certa que eu deveria ter terminado aconteceu algumas eventualidades que me impediram de terminar, então vim para a EJA, porque acho que é mais rápido.*

Henrique, *porque eu não estava nem ai com os estudos, e acabei me prejudicando, mas agora eu sei quanto faz falta os estudos e acabei me dedicando aos estudos da EJA.*

Auana, *porque tinha dificuldade em acompanhar os outros alunos no colégio normal, ou eu faço uma coisa ou não faço nada, não consigo estudar para duas ou três provas no mesmo dia. É por isso que reprovei e estudo na EJA.*

Na visão do professor 1, em observações dialogadas em sala de aula, o aluno vem para a EJA por causa de um de seus eixos norteadores das Diretrizes Curriculares, o tempo. Pois, no ensino regular não pode faltar e na EJA faz as disciplinas de acordo com o tempo que possui, organizando as aulas em função dos seus afazeres.

Este pensamento está evidente nas respostas dos alunos, entretanto o que não se evidencia é que a questão do tempo, de conclusão mais rápida das etapas que faltam para a conclusão seja do Ensino Fundamental, fase II, ou do Ensino Médio sejam motivo para aligeiramento de transmissão de conhecimentos. Visto que para os alunos, a busca pelo processo de escolarização está vinculada a possibilidades de melhor qualidade de vida, sendo ligada diretamente com as questões de emprego.

As Diretrizes Curriculares para a EJA corroboram com esta visão ao expor que:

O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelo educando ao longo de sua história de vida (DCEJA, 2006).

A matriz curricular expressa a carga horária total de cada disciplina, visto que para o Ensino Fundamental, fase II, e Ensino Médio a carga horária é igual: 1140/1200 horas/aula. Assim, se as DCEJA e o PPP enfatizam que o conteúdo da EJA é o mesmo do sistema regular de ensino, apenas com metodologia diferente, por que existem diferenças de tempo para sua conclusão? Ou seja, por que na EJA o processo de escolarização é mais rápido?

Para a Diretora e a Pedagoga, a presença cada vez maior dos jovens na EJA se deve à ***ausência de políticas públicas que supram a lacuna daqueles jovens que por algum motivo estão fora da faixa etária compatível com as séries do ensino regular.***

Quando questionados sobre se conseguem aprender na organização individual, alguns alunos pontuaram que este processo dificulta a aprendizagem;

para outros, depende da prática pedagógica do professor, e no entender de muitos basta ter vontade.

Eduardo - ***precisa sempre tirar senha, perde linha de raciocínio. É difícil aprender desta forma.***

Henrique - ***mais ou menos, depende do professor. Tem certos professores que só sabem pra eles, eles não conseguem passar nenhuma explicação, não conseguem ensinar absolutamente nada.***

Viviane, ***muito pouco, dou preferência para as aulas coletivas, melhor ensino, menos tempo.***

As falas de alguns alunos evidenciam que existem problemas relacionados à ação pedagógica do professor, pois como se nota pelas falas a insatisfação está expressa. O que não está claro é o posicionamento da equipe pedagógica da instituição com relação a estes fatos, saber, por exemplo, quais encaminhamentos são realizados para a solução. Mas Diretora e Pedagoga acham que os professores estão preparados para trabalhar com esta demanda de jovens na EJA, e relatam: ***Não é o processo ideal, mas tendo vista a atual situação em que jovens precisam contribuir para a renda familiar, a escola procura trabalhar e se adequar a esta situação*** (Apêndice 5, p.219).

Cabe ressaltar que, em observações dialogadas, a Diretora relatou que em virtude dos compromissos de seu cargo, reuniões, palestras, quase não resta tempo para se dedicar às questões pedagógicas da instituição.

Freire (1996) evidencia a importância de o professor estar atento às leituras que o aluno realiza em sala de aula. Afirma que o professor não passa despercebido pelo aluno, pois a percepção que o aluno tem de sua prática pedagógica resulta da

forma como ele entende esta atuação. Esta leitura possibilitará a compreensão de um silêncio, sorriso ou saída da sala de aula pelo aluno.

Com relação ao processo de ensino nesta organização, enfatiza-se a importância do aprendizado socialmente elaborado e da memória mediada. A interação entre os estudantes resulta em troca de conhecimentos, isto é, um aluno que se apropriou do conhecimento pode auxiliar o outro que está menos avançado (VIGOTSKI, 1998). E este compartilhar de conhecimento não ocorre nesta organização.

Com relação à aprendizagem na organização coletiva, os alunos evidenciam a preferência por este sistema, pois a explicação do conteúdo para todos pode suscitar várias dúvidas que são comuns a muitos alunos, facilitando a aprendizagem. Entretanto, consideram a explicação do professor fundamental.

Eduardo, ***quando o professor realmente explica o conteúdo o aluno sente-se motivado e aprende.***

Rosilda, ***com maior número de pessoas e maior número de dúvidas fica mais fácil o aprendizado.***

Viviane, ***com explicação das matérias, dos conteúdos tudo fica mais fácil.***

Auana, ***por sinal muito bem, acho que a participação dos alunos tem papel fundamental nas aulas coletivas, pois a sua dúvida pode ser de muitos outros alunos também.***

Para Vigotski (1998), as funções psicológicas superiores surgem no envolvimento do homem com o ambiente cultural, essa interação social que cria condições para haja o processo internalização do conhecimento. Dessa forma,

verifica-se que o processo de ensino e aprendizagem na organização coletiva é o mais indicado para que haja a apropriação do conhecimento pelo aluno. Pois,

O outro assume, assim, papel fundamental na constituição do sujeito, em razão justamente de ser por meio de sua mediação que se torna possível a construção do psiquismo. Mas, o outro não é tido um simples mediador instrumental, uma vez que a mediação que exerce tem um sentido mais profundo: é condição de desenvolvimento (SIRGADO apud FRANCO, 2006, p.39).

A este respeito, Franco explica que,

A atividade partilhada constitui o psiquismo. De fato, isso parece ocorrer em função de ser a interação social (que envolvem atividade e comunicação) que nos permite construir conhecimentos sobre o mundo físico e social (inclusive sobre nós mesmos) e ocasião para valorá-los [...]. se a realidade é multideterminada, cabe também pensar que mudanças na atividade partilhada podem promover novas significações, novas valorações e, conseqüentemente, novas formas de sentir, pensar e agir. O psiquismo, nesse caso, transforma-se e uma consciência diferente surge (FRANCO, 2006, p. 44).

Ao serem questionados sobre a hipótese de serem professores, o que fariam de diferente de seus docentes, as respostas centralizaram-se na prática pedagógica do professor. A prática pedagógica realizada em sala de aula: não estimula a pesquisa, o trabalho em grupo; o professor não verifica se o aluno se apropriou do conteúdo estudado; a dificuldade em manter a disciplina em sala de aula; homogeneização da prática pedagógica, desconsiderando a diversidade do processo de aprendizagem.

Eduardo, ***faria meus alunos se interessar pela matéria, diferente de muitos professores, que simplesmente jogam a matéria, não se importando com o conhecimento do aluno. Estimularia os alunos com pesquisas, trabalho em grupo.***

Henrique, ***acho que conversaria com meus alunos sobre o ensino, como o aluno está entendendo, se realmente está entendendo.***

Pedro, ***dar mais atenção as aulas.***

Para Auana,

Olha na verdade eu só continuei a fazer para terminar, por causa de uma professora em especial a Leila, ela é a única professora que eu vi que se importa com os alunos, que usa de psicologia para entender a dificuldade pelo estudo ou trauma dos alunos. Eu iria usar esse método que ela usa, pois cada pessoa é uma pessoa, e as dificuldades são bem particulares.

Para Freire (1996), a atuação do professor em sala de aula não passa despercebida, e “nenhum professor ou professora escapa do juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na falta de juízo. O pior juízo é que considera o professor uma ausência na sala” (FREIRE, 1996, p.65).

E com relação ao que é que facilita a aprendizagem em sala de aula, os alunos relatam que a explicação do conteúdo pelo professor é fundamental, subentendendo o domínio do conhecimento e a forma de explicar. O diálogo, a interação e trabalho em grupo.

Eduardo, ***o fato de explicações detalhadas, podendo tirar dúvidas, pegar mais informações, discutir formas de pensamento, aprender.***

Maria, ***quando nos deixa fazer trabalhos em grupo, devido a troca de idéias se consegue desenvolver um trabalho melhor.***

Henrique, ***A boa explicação, se ele percebe que os alunos não entenderam, explica tudo de novo.***

Para Freire (1996), estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, é fundamental, pois dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam

porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pautas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.86).

Para o autor, antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica, é fundamental que o professor tenha como saber indispensável que é a curiosidade que instiga, que propicia a pergunta, o conhecer.

Outras questões, nesta colocação, abriram-se espaço para que o aluno relatasse qualquer outro fato que gostaria de pontuar e que não foram abordados nas questões, à ênfase recaiu sobre a prática pedagógica.

Eduardo, ***O ensino público não é ruim. Falta professor motivado, de boa vontade. O professor passa a matéria e pronto, o resto é com o aluno.***

Viviane, ***Como em todo lugar, nós encontramos pessoas boas e ruim é o caso da EJA. Existem ótimos profissionais e aqueles que só fazem por obrigação.***

Auana, ***Ter mais coletivos, e mais dinâmica, trabalho em sala de aula com professor tirando dúvida na carteira.***

Para Freire (1996), o professor deve constantemente avaliar criticamente a sua prática, pois é nesse momento de reflexão que se revelam as necessidades de mudanças, e que possibilitam diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse esforço, o da coerência é uma das virtudes indispensável ao professor, “como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para sua prática” (*Idem*, p.65).

5.2.3 REFLEXÕES SOBRE A AULA

5.2.3.1 A SALA DE AULA

As observações, em sala de aula possibilitaram algumas reflexões sobre várias questões relacionadas à ação pedagógica, tais como a prática pedagógica, a relação professor/aluno, a relação aluno/aluno, conteúdo, metodologia, e avaliação, que se pretende abordar.

As aulas realizam-se nas formas de organização individual e coletiva, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares para EJA no Estado do Paraná, sendo justificada pelo perfil de aluno que compõe esta modalidade ensino, em virtude da disponibilidade de tempo para estudar.

Na forma de **organização individual**, as aulas são ofertadas de segunda-feira à sexta-feira, nos períodos manhã, tarde e noite, no prédio, e observados também:

- Espaço físico: Duas mesas posicionadas à frente, que pertencem aos professores. Não há quadro negro. As carteiras dos alunos são posicionadas logo à frente e na lateral da sala. Não existem cartazes ou pôsteres fixados nas paredes, nem murais, conforma mostra a foto 4.

FIGURA 4 – SALA DE AULA NA ORGANIZAÇÃO INDIVIDUAL



Foto: Roseli Vaz Carvalho, Pesquisa de Campo, maio de 2009.

- Atendimento ao aluno: O aluno chega à sala de aula e retira uma ficha numerada para atendimento. Após pegar a ficha, senta-se a carteira e começa a estudar pela apostila, no mais absoluto silêncio. Fica aguardando o seu atendimento pela chamada das fichas. O professor, pela a ficha, chama o aluno pertencente àquela numeração, o qual se dirige à mesa do professor e senta-se na cadeira posta à frente. O professor pega a ficha e a carteira de identificação do aluno, que deve carregar sempre nesta forma de organização, para localizar no arquivo a ficha escolar do aluno, e nela anotar o dia e o horário em que o aluno esteve presente em aula, ficando com a carteira para anotar o horário de saída do aluno, bem como registrar o tempo de estudo de cada aluno. As dúvidas, explicações e correção de exercícios são realizadas nestes períodos de chamadas de fichas. O atendimento é rápido e a fala é baixa para não atrapalhar o professor que está atendendo ao lado. No caso de novas dúvidas, outra ficha precisa ser retirada, e assim sucessivamente.

- Comportamento dos alunos: ficam quietos, e há uma rotatividade em sala de aula, alunos entrando e saindo em silêncio. Alguns tiram suas dúvidas e vão embora, outros chegam para a aula e entram à medida que vai desocupando lugar.

- Postura do professor: o professor permanece sentado a sua mesa o tempo todo, chamando as fichas e dando atendimento individual. Sobre sua mesa, verifica-se a presença da apostila e alguns tem tabela de resultado dos exercícios. Não há nenhuma explicação de conteúdo para o coletivo.

Nesta forma de organização individual, o professor 3 relata que é utilizado o mesmo material pedagógico que no coletivo, isto é, as apostilas cujo conteúdo está dividido em 6 (seis) módulos. No Ensino Fundamental o período de duração total destes 6 (seis) módulos é de 45 horas/aula e no Ensino Médio é de 35 horas/aula.

Se o aluno terminar o conteúdo dos 6 (seis) módulos antes de fechar a carga horária, passa a realizar atividades complementares até completar a carga horária. As atividades complementares são exercícios já elaborados sobre os conteúdos.

Todas as atividades são copiadas e realizadas no caderno. O aluno não pode levar a apostila para casa, pois a atividade é presencial, isto é, a carga horária precisa ser cumprida em sala de aula. Assim, o caderno do aluno consiste numa cópia dos conteúdos da apostila.

Ao ser questionado sobre se o aluno aprende sozinho na organização individual, o professor 1 relatou que não, que o professor **é o intermediador, tira dúvidas somente quando o aluno as tem.**

Para a maioria dos professores, o aluno aprende neste tipo organização, pois o atendimento é individualizado, facilitando a compreensão.

A forma de **organização coletiva** é ofertada de segundas às sextas-feiras, no período manhã e noite. Foram assistidas aulas nas disciplinas de Matemática, Literatura, Língua Portuguesa, Sociologia e História.

FIGURA 5 - SALA DE AULA NA ORGANIZAÇÃO COLETIVA



Foto: Roseli Vaz Carvalho, Pesquisa de Campo, Maio de 2009

Descrição de algumas aulas assistidas:

Aula da disciplina de Sociologia (professor 4), segundo o professor, é uma turma “boa”, que não tem problemas com relação à presença do jovem em aula. Este professor também ministra a disciplina de Filosofia.

- Espaço físico: possui um quadro negro e, logo à frente, fica a mesa do professor. Dispostas estão as classes dos alunos à frente e na lateral da sala, para aproveitamento de espaço. O espaço da sala de aula, no prédio sede, é pequeno para o número de alunos, com isso as carteiras ficam muito próximas umas das outras, dificultando o movimento do aluno que acaba ficando preso em sua carteira. Não se constatou a existência de cartazes ou pôsteres nas paredes.

- Atitude do aluno: notou-se uma postura quieta, sem intervenções na aula como perguntas ao professor, ou trocas com os colegas.

- A postura do professor: a aula foi expositiva, sem uso de material didático. O professor estava trabalhando com teóricos como Marx, Durkheim, e outros apresentados na aula anterior. A análise destes teóricos se fez por meio da escrita

na lousa de umas dez linhas e após uma fala sintética sobre os mesmos. Não foi feita nenhuma relação do conteúdo com a realidade do aluno, ou da sociedade atual que instigasse o diálogo, debate. O professor manteve-se em pé quando escrevia no quadro, logo após sentava-se e explicava o conteúdo.

Nesta disciplina foi assistida somente uma aula, pois o professor não se mostrou muito receptivo a minha presença em sala de aula e conseqüentemente ao fato de ser observado. No entanto, alguns alunos fizeram pontuações sobre a prática pedagógica deste professor e um dos alunos relatou: ***Muitos alunos têm reclamado da metodologia de ensino do professor de Filosofia, então venho pedir para que fique de olho nesse assunto*** (questionário 2, alunos).

As aulas de Matemática, Literatura, Língua Portuguesa e História, bem como a maioria das aulas coletivas, realizam-se na Escola Ivo Zanolrenzi, a três quadras do prédio sede. Os alunos deslocam-se de um local a outro para assistir às aulas, pois as aulas individuais e as aulas coletivas nas disciplinas de sociologia e filosofia realizam-se no prédio sede. Para ambos, os professores das disciplinas os alunos “são bons” e participativos.

- Espaço Físico: as salas de aula utilizadas pela EJA na escola Ivo Zanolrenzi são espaçosas, possuem televisão, são bem arejadas, e com espaço entre as carteiras. O quadro negro fica à frente, seguido da mesa do professor e na seqüência ficam dispostas as classes dos alunos em fileiras. Existe um corredor frente às salas de aulas, que dá vista para o pátio/estacionamento da escola, no qual os alunos formam grupos para conversas antes e nos intervalos das aulas.

A aula da disciplina de Matemática (professor 3) observada, compreendia o conteúdo do Ensino Fundamental, fase II, foi observado os seguintes aspectos:

- Postura dos alunos: calmos, sem conversas; cada um com seu material, atentos à explicação do professor, sem realização de perguntas.

- Postura do professor: aula expositiva. Fazia explicações na lousa e os alunos acompanhavam e resolviam os exercícios na apostila. O material didático utilizado era a apostila. Não se verificou relação do conteúdo explicado com a realidade vivenciada pelo aluno, ou problematização que levasse ao diálogo, ao debate; assim como, nenhuma pergunta com relação ao entendimento do conteúdo por parte do aluno. Ficou posicionado à frente da sala, e assim agiu:

- iniciou a aula entregando atividades que haviam sido realizadas na aula anterior, para que os alunos pudessem refazer as questões que erraram, pois valia nota. Depois fez a chamada pelo nome do aluno, e pontuou que a tolerância era de 10min, passado esse tempo levariam falta no primeiro horário.

- pediu para que os alunos abrissem a apostila na página 30 (Ensino Fundamental, Fase II, Caderno 2, unidade 2, elaborado pelo Estado do Paraná, Secretária de Estado da Educação, Departamento de Educação de Jovens e Adultos) e pediu para que individualmente lessem os exercícios e resolvessem. O conteúdo que estava sendo trabalhado era as Frações. Os exercícios abaixo foram copiados da apostila.

1- Analise a receita e responda:

- Docinhos de amendoim:

$\frac{1}{2}$ xícara de amendoim cru, moído;

$\frac{3}{4}$ xícara de açúcar;

$\frac{1}{2}$ xícara de leite;

$\frac{1}{2}$ colher (de sopa) de manteiga ou margarina;

1 pitada de sal.

a- Qual a quantidade que se deve colocar de amendoim?

b- Faça o desenho desta quantidade;

c- Qual a quantidade de açúcar e amendoim que se deve colocar na receita?

E Somar as duas quantidades.

d- Qual a soma das frações: $\frac{1}{2} + \frac{3}{4} + \frac{1}{2} =$

e- Dobrar a receita: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} =$

f- Triplicar a receita: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} =$

Após esperar os alunos resolverem os exercícios, estes foram corrigidos no quadro, com explicações sobre cada um, solicitando aos alunos para corrigirem o que estava errado.

- passou como trabalho para a próxima aula, o exercício na apostila da página 31:

Resolva as frações:

a- $\frac{2}{5} + \frac{1}{3} =$

b- $\frac{7}{9} + \frac{1}{6} =$

c- $\frac{5}{8} + \frac{7}{12} =$

d- $\frac{1}{4} - \frac{1}{8} =$

e- $\frac{4}{5} + \frac{1}{2} =$

- terminada a aula, veio conversar com a observadora e explicou que estava nervoso, sentindo-se avaliado em sua prática. Pediu sugestões de como fazer uma aula interativa com os alunos. A primeira aula assistida, após esse diálogo, estava realizando atividades em grupo, quando um aluno mais jovem que compunha um dos grupos, chamou-o para avisá-lo que havia terminado a tarefa. O professor, então, disse ao discente que tudo bem, mas era preciso aguardar os outros grupos terminarem para efetuar a correção. Neste momento, a autora desta observação

pediu permissão ao professor, dirigindo-se ao grupo e fazendo o seguinte questionamento: Todos entenderam como se chegou ao resultado? Houve um silêncio e disseram que não. Então foi solicitado ao jovem aluno que explicasse aos colegas do grupo os passos que realizou para chegar a determinado resultado de forma que eles pudessem compreender. Quando afastados do grupo, a observadora expôs ao professor que não basta agrupá-los, mas, sim, fazê-los interagir enquanto grupo, trocando idéias, explicações, pois auxilia no processo de apropriação do conteúdo. Alguns têm ritmo mais rápido de aprendizado e outros demoram um pouco mais para assimilar o conhecimento.

Foram observadas, mais três aulas deste professor. Verificou-se mudança em sua prática pedagógica, realizando aulas mais dinâmicas com a interação do aluno, resolução de atividades em grupo, vinculação das atividades com questões relacionadas ao cotidiano do aluno, sempre perguntando se todos entenderam a explicação. Alguns exemplos:

- quando trabalhou o conteúdo de medidas de comprimento, trouxe fitas métricas para que os alunos se medissem, promovendo a interação entre os alunos, pois auxiliavam uns aos outros para a execução de medição da altura. Trabalhou questões relacionadas à compra de tecidos, a medidas de tamanhos para compra de roupas, tais como medir circunferência da cintura, quanto ao comprimento medindo a altura da cintura ao pé, entre outras.

- quando o conteúdo foi sobre medidas de superfície, adaptou o conteúdo para a tv- pen-drive, trazendo a figura de uma planta baixa para a atividade de calcular a área das peças. Fazendo vínculo em como os alunos podem calcular a área das peças de suas casas, bem como, a compra de madeira para o assoalho ou de carpete.

No decorrer da última aula assistida, o professor pontuou que sempre que pode, isto é, quando tem tempo para planejar este tipo de aula isto é feito. Entretanto, argumentou que nem sempre é possível, em virtude do tempo que leva para elaborar e também porque este tipo de aula toma muito tempo da disciplina, pois ocupa toda aula e a disciplina tem um número de horas a ser cumprido que envolve o conteúdo a ser ministrado. Ainda pontuou sobre a dificuldade que alguns alunos têm de aprendizagem, infelizmente terminou a aula e não foi possível discutir a questão porque ele tinha outra aula no prédio sede. Para esta autora, importante seria esse docente refletir a sua prática, verificar a forma como estava explicando o conteúdo, visto que às vezes alguns alunos têm mais facilidade de aprendizagem, ao passo que para outros, faz-se necessário buscar diferentes formas de explicação.

A aula de Literatura (professor 1), assistida, compreendia o conteúdo de Ensino Médio. Foram observados os seguintes aspectos:

- Postura dos Alunos: calmos, cada um com seu material, a maioria dos alunos não fez nenhum questionamento sobre o conteúdo; Somente dois alunos questionaram se estes escritores conseguiam viver da escrita e se “degredado” era o mesmo que deportado.

- Postura do professor: aula expositiva. Utilizou a apostila, e o quadro para complementação de conteúdo. Ficou somente na frente da sala e escrevendo no quadro de giz, na sequência realizou a leitura do que havia escrito. Não propôs nenhuma interação entre o conteúdo e a realidade sociais, seguidas de outras ações como:

- iniciou a aula comunicando à prova que seria no dia 06/04/2009. Após fez a chamada pelo número. EX: 1, 2, 3,4, etc. Deu a nota da atividade anterior e solicitou aos alunos para olhar os cadernos.

- pediu para os alunos abrirem as apostilas, na página 8, e que copiassem no caderno o que nela estava escrito, complementando com o que colocaria no quadro, proveniente de outro material que ele havia trazido. Não especificou que material era esse. O tema da aula era sobre os estilos literários. Iniciou versando sobre Gregório de Barros, e escrevendo no quadro o que foi copiado da apostila e de outra fonte desconhecida trazida por ele, a saber:

“Gregório de Barros Guerra, foi apelidado de “Boca do Inferno”, pois suas sátiras atingiam a todos: ricos, pobres, o clero, as autoridades, os mulatos, as mulheres de vida desregrada, os senhores de engenho, os comerciantes...” (comentou que esse autor não se posicionava em geral ao expor seus assunto, a não ser quando falava a respeito de mulato).

“PROSA – Padre Antônio Vieira é o representante da prosa desse período, suas obras dividem-se em cartas, sermões e profecia (escreveu errado, o correto é profecia).

Cartas cerca de 500, versando sobre a inquisição, a atuação dos jesuítas na colônia (esqueceu acento) e o relacionamento entre Portugal e Holanda.

Sermões - são quase 200 sermões, o melhor da obra de Vieira, destaca-se: Sermão da Sexagésima e Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra a Holanda.

Gregório, Nóbrega e Vieira, são os principais poetas do Barroco.”

Após fez a leitura do que havia escrito.

Na oralidade, disse que a guerra é um mal necessário. Exemplificou: a pessoa só pára no sinal (semáforo) porque senão é punido. Se deixar tudo correr à solta, vira bagunça.

Também respondeu ao aluno quando este lhe perguntou se o escritor consegue viver de seu trabalho: “Pode sim, Machado de Assis, sobreviveu de seu trabalho. Possuía Linguagem culta, a melhor escrita brasileira. Já Paulo Coelho, estraga a cultura, banaliza. Cria em cima de algo. Começo, meio e fim, todo mundo entende. Mas como tem QI, é indicado e tem influência”.

Com relação à outra pergunta do aluno: Se “degredado” era o mesmo que “deportado”, respondeu dizendo que não que era igual a humilhado. Não corrigiu a palavra do aluno que a havia pronunciado de forma errada.

Continuou escrevendo enquanto os alunos terminavam de copiar.

“ARCADISMO -1768-1836 -” Pediu para abrir a apostila na página 36, e complementar com o que estava escrito no quadro.

“O “eu - lírico” (voz que fala o poema) expressa o desejo de buscar na simplicidade do campo, a plenitude da vida. Este sentimento campestre, este desejo de encontrar, na natureza, a paz, já esteve presente em poemas produzidos no século XVIII.” Após copiarem o que estava na apostila, sobre Época, deveriam retomar a escrita do quadro:

“O arcadismo aconteceu no século XVIII, conhecido como século das luzes graças a novas idéias de cientistas e filósofos que promoveram uma verdadeira revolução na história do pensamento moderno. A visão de mundo era calcada em dois princípios: razão e ciência. Os iluministas passaram a questionar os governos absolutistas dos reis, a liberdade do indivíduo e o direito de propriedade. Era a ideologia burguesa que resultou na Revolução Industrial, na Revolução Francesa, na Independência dos Estados Unidos, e em nosso país, na Inconfidência Mineira”.

Explicou e colocou no quadro: “Why? - O uai do mineiro provém dos americanos que se refugiaram em Minas Gerais. Não sabiam falar nossa língua e tudo perguntavam why (por quê). Então o mineiro se apropriou desse uai ”.

Foram assistidas mais duas aulas deste professor na disciplina de Língua portuguesa. As aulas foram expositivas, não se verificando trabalhos em grupos, interação do aluno, relação com a realidade do aluno ou com o contexto social geral. Foram aulas em que predominaram o uso da apostila como único material didático.

Estabelecendo-se uma relação entre as aulas observadas e fala do professor, verifica-se total contradição referente ao uso da apostila, a aula expositiva, e articulação dos conteúdos com a realidade do aluno.

As aulas de História assistidas (3 aulas, professor 6), no Ensino Fundamental, Fase II, o professor chega à sala de aula de aula e escreve o conteúdo da apostila no quadro e os alunos copiam no caderno. Esclarece que usa este procedimento porque a maioria dos alunos tem dificuldades com a escrita. Pontuou que no Ensino Médio não realiza este processo, pois entende que o aluno deva saber escrever corretamente. Em seguida, fez a leitura do que está escrito, bem como explicações sobre o conteúdo.

Comentou, ainda, que uma professora ao realizar pesquisa em suas aulas disse ser a sua prática pedagógica, isto é, a forma como realizava a exposição, como a de professor de cursinho.

Escreveu no quadro três questões para os alunos resolverem e explicou que poderiam fazer em duplas, mas sem consulta ou individual e com consulta. Os alunos optaram por fazer individualmente. Questionado o professor 6, sobre se os alunos ao trabalharem com consulta conseguiam desenvolver uma resposta sem praticar a cópia de respostas, disse que somente alguns alunos mais jovens

conseguiam elaborar uma resposta, e que os adultos faziam a cópia da resposta do conteúdo do caderno.

Assim, a sala de aula é o lugar onde efetivamente acontece o processo de ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, no qual as práticas pedagógicas ocupam papel fundamental. E a aula é a organização do processo de ensino e aprendizagem. Libâneo enfatiza que,

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p.177).

Na organização individual, observou-se que o atendimento disponibilizado a cada aluno é muito rápido. Como pode o professor explicar sobre um conteúdo em voz baixa, sem quadro para escrever, e demonstrar os fundamentos, a sistematização, para que se chegue a determinado conhecimento? Percebe-se o distanciamento do professor como mediador do processo ensino e aprendizagem. Sendo que sua participação é fundamental neste processo, é o mediador entre o objeto de conhecimento e o aluno (VIGOTSKI, 1998). Predomina, na sala de aula, um silêncio profundo, não há interação entre os alunos, a relação professor/aluno inexistente, pois este parece um consultor, fornece a explicação e terminou o tempo de dedicação.

Este tipo de organização se assemelha com a educação bancária, negadora do ato de conhecimento, se funda num conceito mecânico, estático, no qual os alunos são vistos como recipientes quase coisas, pois “não pode haver conhecimento se o educando não é chamado a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador [...] o educador não é mediatizador da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 69).

Na organização coletiva a maioria dos professores trabalha, com o método expositivo, no qual o conteúdo de ensino é explicado para todos os alunos presentes. Com isso, não se quer dizer que este método é inadequado, mas que seja utilizado de forma adequada, que instigue a troca de conhecimentos, a reflexão, possibilitando a apropriação do conhecimento. Para Libâneo, a aula expositiva “é um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como a conversação e o trabalho em grupo” (LIBÂNEO, 1994, p.161).

Na maioria das aulas observadas (12 aulas), não se constataram outras formas de atividades como trabalhos em grupos, debates, apresentação de trabalhos, de pesquisas, que possibilitassem o desenvolvimento da autonomia, crítica, opinião, a relação entre colegas e a construção do conhecimento de forma participativa.

Entende-se que a não promoção destas situações de aprendizagem resulta em um ensino não adequado, ao qual o professor, às vezes, não tem dedicado tempo à pesquisa, o que possibilitaria refletir sobre a teoria e a prática.

O professor não estabelece a relação entre o conteúdo estudado e a realidade do aluno. Esta é uma situação desperdiçada, pois se sabe que o conteúdo, o conhecimento, adquire significado, interesse, instiga, à medida que vinculado à realidade existencial do aluno, se forem problematizados para a resolução dos problemas colocados pela prática social.

Para Romão (2005), o que falta na ação pedagógica é resgatar a politização da prática pedagógica proposta por Freire, pois muito se discursa sobre levar em consideração o conhecimento adquirido na experiência de vida do aluno, entretanto

poucos utilizam esta oportunidade de fazer esta relação com o conhecimento científico. Ou seja, partindo da experiência prática dele, levá-lo a compreender cientificamente fatos, fenômenos da realidade. Para o autor, o resgate da politização do ato pedagógico significa,

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentalidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do aluno, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências [...] (ROMÃO, 2005, p.69).

Para Freire (1998), a politização do ato pedagógico significa contextualizar as experiências do educando no contexto amplo das relações sociais por meio da prática pedagógica.

Explicita Libâneo (1994), que a realização de elos entre o conhecimento científico (novo) e o conhecimento possuído pelo aluno, por meio de atividades problematizadora com certo grau de dificuldade, desafia-o a resolvê-las a superá-las. No entanto, o autor ressalta que essas dificuldades não devem exceder a capacidade de compreensão do discente e nem ser tão fáceis a ponto de desestimular, “as dificuldades somente têm valor didático se possibilitam a ativação e o direcionamento das forças intelectuais, ou seja, um meio para avançar na compreensão e assimilação da matéria” (LIBÂNEO, 1994, p. 95). Ainda, evidencia que este elo entre um conhecimento (científico) e outro (prática) não deve ser entendido como trabalhar somente com conhecimentos práticos, “muitos professores entendem que ligar o ensino com a realidade significa ensinar apenas coisas práticas” (*Ibidem*, p.157).

Entende-se que, muitos, professores se preocupam em terminar as apostilas ou livro didático, são pressionados para isso; entretanto, com planejamento bem

elaborado, com seleção de conteúdos importantes, podem-se realizar práticas pedagógicas significativas para o aluno.

Estes posicionamentos possibilitam inferir previamente que as atividades (observadas) desenvolvidas em sala de aula, de forma individual, sem problematização de exercícios de forma a abrir espaço ao diálogo, ao debate, ao surgimento de questões relacionadas ao cotidiano do aluno, se configuram como transferência de conteúdos, perdendo toda riqueza que a relação oportuniza.

Verificou-se que as formas de organização do ensino em individual e coletiva se fundem na prática pedagógica. Ou seja, o professor realiza sua atividade de forma similar nas duas organizações havendo de certa forma somente uma mudança na nomenclatura entre uma situação e outra. A prática pedagógica predominante é a da aprendizagem individual, Behrens contribui para o esclarecimento deste posicionamento ao relatar que,

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigado provoca a interpretação do conhecimento e não apenas aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento (BEHRENS, 2005, p.55-56).

Os fatos aqui destacados não significam impor sobre os ombros do professor a culpa sobre todos os problemas que permeiam a educação, mas talvez, sinalizem que os processos de capacitação ofertados não estejam atingindo seus objetivos ou não sejam claros o suficiente para que se possa refletir sobre a prática pedagógica, ou ainda, de forma mais incisiva, sejam ministrados por pessoas despreparadas a promover a tal atitude.

São diversos os fatores que interferem na prática pedagógica na EJA, a saber: formação inicial, formação continuada, infra-estrutura escolar, acesso a

material didático, planejamento das aulas, relacionamento entre os alunos e professores, política educacional voltadas à EJA entre tantos outros.

Na sequência da pesquisa, a intenção é analisar quais são os aspectos da prática pedagógica que são potencializados e quais são marginalizados nas relações em sala de aula, entre jovens e adultos. A ênfase é para a prática pedagógica diante da juventude na EJA.

5.2.3.2 O Planejamento de Ensino

O planejamento é uma forma de organizar e coordenar a ação pedagógica, em face aos objetivos propostos, articulando a atividade escolar e o contexto social. Portanto, deve apresentar uma ordem seqüencial, objetividade, coerência e flexibilidade, no entanto, não é estático, devendo sofrer modificações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Para Lopes (1991), o planejamento de ensino como instrumento eficaz de melhoria da prática pedagógica, tem sido descaracterizado em virtude de os currículos apresentarem os objetivos educacionais de forma confusa e desvinculada da realidade social. A autora enfatiza que:

O planejamento do ensino tem se apresentado como desvinculado da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar (LOPES, 1991, p.42).

No contexto da instituição, os professores relataram, em observações dialogadas, que existe um planejamento anual que contempla os conteúdos a serem trabalhados. E que o planejamento é elaborado juntamente com a coordenação pedagógica e com outros professores.

O professor 6 relata que o planejamento das aulas é mais enxuto, não aprofunda o conteúdo, até porque o aluno tem muita dificuldade e se baseia no material que tem. Ele é flexível, por causa do tempo, trazendo o que interessa. Expôs que prefere se adequar ao aluno, a os alunos se adequarem a ele, visto que são em maior número.

Os professores 1, 3, 5, 6, afirmam que sempre fazem planejamento para as aulas na EJA.

Quando questionadas sobre como é realizado o planejamento da ação pedagógica em face da juventude presente, a Diretora e a Pedagoga da instituição evidenciaram que ***o planejamento da ação pedagógica é feito com base nas realidades, relatos e experiências vivenciadas pelo grupo, oportunizando assim a exposição dialógica, possibilitando a inserção do jovem na diversidade cultural existente na EJA.***

Entretanto, não se verificou nenhuma menção sobre a necessidade de rever o planejamento no decorrer de sua aplicação, ficando este pré-estabelecido no início do ano e somente revisto no ano seguinte.

Cabe ressaltar, que ao questionário entregue a Diretora e Pedagoga da instituição as respostas dadas foram exatamente iguais, ou seja, cada palavra, cada vírgula, exatamente iguais. Dessa forma, não se obteve o resultado almejado, pois este possibilitaria a visão do todo. A diretora traria mais uma visão política sobre a EJA e a Pedagoga a abordagem pedagógica, complementando-se.

5.2.3.3 Metodologia

A metodologia de ensino é um dos elementos que estrutura a ação didática, se valendo de procedimentos variados com a finalidade de motivar e orientar o aluno para a apropriação do conhecimento e sua relação com a prática social.

Para Veiga, a didática precisa propor mudanças na ação pedagógica do professor e esclarece que:

O enfoque da didática, de acordo com os pressupostos de uma pedagogia crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática pedagógica dos professores (VEIGA, 1991, p.39).

No âmbito escolar, o Projeto Político-Pedagógico expressa que os cursos da EJA são caracterizados por estudos presenciais desenvolvidos de modo a viabilizar processos pedagógicos, como a pesquisa e problematização na produção do conhecimento; desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar; registros, utilizando recursos variados, permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos; e vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural (PPP, CEEBJA, 2009).

O Projeto Político-Pedagógico expressa em sua redação várias questões com relação à prática pedagógica, que inexiste na realidade concreta da instituição, especificamente na sala de aula. Como possibilitar a pesquisa se a instituição não dispõe de biblioteca e laboratório de informática? Como desenvolver a capacidade de ouvir, refletir e argumentar se uma das formas de organização prioriza o ensino

individual, e na outra forma, a coletiva, se desconsidera atividades que propiciem o diálogo, debate, priorizando o ouvir em detrimento do ser crítico? Assim, pôde-se constatar o relatado, pela Diretora, de que o projeto político-pedagógico vem pré-pronto da Secretaria do Estado, o que se comprova no distanciamento entre a redação e a realidade escolar.

Saviani (2009) propõe que o professor utilize uma metodologia que estimule a atividade e iniciativa dos alunos, que favoreça ao diálogo dos alunos entre si e com o professor, e a cultura acumulada historicamente. Tais procedimentos devem considerar o interesse do aluno, o ritmo de aprendizagem tendo como foco a sistematização do conhecimento, organizada e planejada de forma a propiciar a transmissão e apropriação dos conhecimentos. Propõe como passo inicial, a prática social que é comum a professor e aluno, passando a seguir a problematização, envolvendo as questões que precisam ser solucionadas na prática social. Isto resulta no domínio dos conhecimentos necessários, seguido da instrumentalização que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para o conhecimento do aluno que o levará a catarse, a internalização dos instrumentos culturais que culminarão no passo final que é a própria prática social. Pois é ela que “constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica” (SAVIANI, 2009, p.65), entendendo a Educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social” (*Idem*, p.66).

Nesta perspectiva, o método de ensino implica nas relações estabelecidas entre o objeto do conhecimento e a prática social, uma vez que a apropriação do conhecimento tem como intencionalidade a ligação com as necessidades da vida

humana e com a transformação da realidade social. Dessa forma, para Libâneo, ter um método é ir além do domínio de procedimentos e técnicas de ensino,

O método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc. (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

A proposta curricular para EJA está pautada em um formato inovador de se realizar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os professores não foram preparados para estas mudanças, sua atuação docente sofre influência da formação, com o conhecimento fragmentado em disciplinas. O que se constatou na maioria das aulas observadas é que o professor não consegue ou não sabe como realizar a articulação entre o conhecimento e a realidade social. Behrens assinala as conseqüências desta formação quando relata que,

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza (BEHRENS, 2005, p. 23).

A visão de Behrens vem ao encontro do que se observaram nas aulas, os professores limitam-se à reprodução de conteúdos utilizando posturas que impossibilitam ao aluno estabelecer relações de aprendizagem, pois, copiar e ler não significam aprendizagem.

O objetivo desta discussão não é apresentar metodologias, receitas, e sim propor uma reflexão ao professor sobre sua metodologia de trabalho, visto que

possibilitará abrir caminho para que se estabeleça a comunicação, o diálogo, entre os pares e o conhecimento. Possibilitará ver “o processo educativo como a passagem da desigualdade para a igualdade” (SAVIANI, 2009, p.70), admitindo-a como possível, por meio da prática pedagógica que leve a aquisição, no sentido de tomar para si, do conhecimento pelo aluno.

5.2.3.4 O Conteúdo

Conteúdo de ensino no contexto da prática pedagógica é o conjunto de conhecimentos selecionados e organizados pedagogicamente e didaticamente pelo professor, tendo em vista a apropriação e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Reflete o conhecimento histórico acumulado pela humanidade, quando confirmado pelo escritor que: “retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 129).

Saviani evidencia a prioridade de conteúdos em defesa do ensino de qualidade ao enfatizar, “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2009, p.50).

Verifica-se, assim, a amplitude, a complexidade e a importância da organização e seleção dos conteúdos, cuja materialidade se expressa ao ser vinculado à realidade social, “voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social, e capaz de fornecer instrumentos teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social” (MARTINS, 1991, p.77).

Desta forma, a seleção e organização dos conteúdos se dão em uma perspectiva teórico-prática, isto é, utilizar o saber sistematizado (conteúdo) de forma que se possa fundamentar e explicar a realidade social e suas contradições.

Assim, passamos a apresentação do conteúdo no contexto pedagógico da instituição.

O professor 6 esclarece que realiza a seleção dos conteúdos com base nos conteúdos solicitados nas provas do ENEM e nas provas realizadas, pela Secretaria da Educação, procedendo destes a seleção do conteúdo para o ano letivo. O planejamento precisa ser cumprido, pois a coordenação faz a verificação, pontuando que trabalha o importante dentro destes conteúdos.

O Projeto Político-Pedagógico especifica que os conteúdos curriculares estão organizados por disciplinas, e deverá estar articulado à realidade, compreendido como:

O currículo na EJA não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes, estão articulados à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento (PPP, CEEBJA, 2009).

Esta concepção de não fragmentação do processo de conhecimento, e a articulação deste conhecimento à realidade social, não são observadas na prática concreta do professor. Constatou-se um currículo fragmentado, isolado em cada disciplina, no qual inexistia a articulação entre as disciplinas para fundamentação e explicação de questões relacionadas à realidade, bem como, a própria interação entre conteúdos possibilitando ao aluno a compreensão de totalidade.

Para Saviani, os conteúdos são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois eles precisam ser significativos, “a prioridade de conteúdos

significativos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”, é por meio deles que o aluno se apropriará dos conteúdos culturais e poderá ter participação nas transformações sociais necessárias, expondo seus interesses, com domínio de conhecimento (SAVIANI, 2009, p.50-51).

O material utilizado em sala de aula, conforme observações realizadas, limita-se à utilização da apostila, o que contraria a orientação do Projeto Político-Pedagógica que explicita:

Serão adotados os materiais indicados pelo Departamento de Educação e Trabalho/Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como material de apoio. Além desse material, os docentes, na sua prática pedagógica, deverão utilizar outros recursos didáticos (Projeto Político-Pedagógico, CEEBJA, 2009).

O Estado disponibiliza material que possibilita ao professor trabalhar em sala de aula os eixos articuladores propostos nas Diretrizes Curriculares para EJA, a saber: o trabalho, o tempo e a cultura. Alguns professores (1 e 3) ao serem questionados sobre a forma como articulam esses eixos, evidenciaram a existência deste material, entretanto poucos o utilizam em virtude da questão do tempo disponibilizado para cada disciplina. Ou seja, a utilização do material implica em redução do tempo com os conteúdos didáticos das disciplinas.

O professor 6 pontuou que não é fácil trabalhar os eixos norteadores; quando o faz trabalha na oralidade de forma rápida, pois o tempo é curto, tem somente 192 horas para ministrar o conteúdo da disciplina e pelo fato de alguns alunos serem mais lentos.

A apresentação do material em todos os cadernos contém a seguinte exposição:

Ao longo de sua história, o Brasil tem enfrentado o problema da exclusão social que gerou grande impacto nos sistemas educacional. Hoje, milhões de brasileiros ainda não se beneficiam do ingresso e da permanência na escola, ou seja, não tem acesso a um sistema de educação que os acolha.

Educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado; garantir o exercício desse direito é um desafio que impõe decisões inovadoras.

Para enfrentar esse desafio, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, cuja tarefa é criar as estruturas necessárias para formular, implementar, fomentar e avaliar as políticas públicas voltadas para os grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos, como as pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental.

Efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular: que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as experiências e os conhecimentos dos alunos.

Com esse intuito, a Secad apresenta os Cadernos de EJA: materiais pedagógicos para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental de jovens e adultos. “Trabalho” será o tema de abordagem dos cadernos, pela importância que tem no cotidiano dos alunos.

A coleção é composta de 27 cadernos: 13 para o aluno, 13 para o professor e um com a concepção metodológica e pedagógica do material. O Caderno do aluno é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos.

A Secad não espera que este material seja o único utilizado nas salas de aula. Ao contrário, com ele busca ampliar o rol que pode ser selecionado pelo educador, incentivando a articulação e a integração das diversas áreas do conhecimento (Secad/MEC, 2007).

Os cadernos disponibilizados pela Secad constituem-se em material de apoio para os professores trabalharem em sala de aula. A diversidade de textos coloca ao professor possibilidades de informações e debates em várias áreas, com temas atuais.

Verifica-se a centralidade do eixo trabalho em todos os cadernos, o que pode ser explicado pela relação dos alunos com o mercado de trabalho e sua ligação com a busca pela elevação da escolaridade. As Diretrizes Curriculares para EJA, Estado do Paraná, enfatizam esta relação ao pontuar que na organização curricular devem-se contemplar discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção do conhecimento (DCEJA, 2009).

A principal característica da Coleção Cadernos de EJA é ser um apoio aos professores dessa modalidade nas suas atividades diárias, sem ser livro didático, utilizado segundo uma seqüência predeterminada. Com isso, a coleção reforça a

importância do papel do professor no planejamento e organização do percurso formativo dos seus alunos, contribuindo com esse processo. (SECAD, CADERNO DO PROFESSOR, 2007).

Do ponto de vista pedagógico, esse material trabalha com a idéia do diálogo como elemento fundamental da relação entre professor e aluno. Portanto, esses cadernos só adquirem sentido no contexto dessa relação dialógica que se estabelece entre sujeitos dotados de consciência e capacidade de posicionar-se criticamente frente ao discurso do outro. Nesse sentido, a coleção se diferencia de outros livros didáticos, que pressupõem um certo autodidatismo do aluno, isto é, imaginam que o aluno irá estudar sozinho e o professor será apenas um facilitador desse processo. Rejeitando o individualismo e a competição desenfreada, predominantes na sociedade atual, a coleção estimula a cooperação entre os alunos, o trabalho coletivo e a ajuda mútua, que são hábitos e valores fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa. Essa visão orientou tanto a escolha dos textos, quanto a elaboração das atividades. O diálogo é um princípio pedagógico fundamental desta coleção, não só como base para a relação entre educador (a) e educandos (as), mas também para a relação entre os professores das diferentes áreas e níveis e, ainda, para nortear a interação entre a turma de educandos e o conhecimento elaborado. O material do aluno não contém instruções sobre o que se deve fazer com os textos, não apresenta orientações prévias, nem perguntas problematizadoras. Todos esses elementos estão sugeridos apenas no caderno do professor. Sendo assim o material só irá adquirir sentido através da MEDIAÇÃO do professor. Adotou-se o princípio de que o material didático é um elemento complementar numa relação social que se estabelece entre professor e alunos. Ele é um instrumento do trabalho pedagógico, não é um substituto do professor, nem objetiva reduzir sua importância no processo educativo. Ao contrário, o que se pretende com a proposta deste material é incentivar o professor a assumir uma atitude ativa de investigação, de pesquisa a respeito do conhecimento em geral e da sua própria prática, selecionando, complementando e reformulando as atividades propostas (SECAD, CADERNO DO PROFESSOR, 2007, P.14).

A Proposta do material é trabalhar a interdisciplinaridade, cuja prática continua sendo uma experiência de exceção dentro do universo escolar, no qual a organização permanece fundada na fragmentação do processo do conhecimento, incluindo os mecanismos de avaliação e a organização burocrática (horários, divisões de turma, etc.). No entanto, para que isso aconteça, o professor precisa fazer o movimento de além de sua própria disciplina, a fim de abrir espaço ao diálogo com outras áreas e identificar, em seu campo de estudo, onde se encontram

as possibilidades que permitem incorporar as contribuições das outras disciplinas (SECAD, CADERNO DO PROFESSOR, 2007).

Apresenta-se, no quadro III, a coleção de cadernos que servem de material de apoio para os professores trabalharem os eixos norteadores da proposta curricular.

QUADRO III – COLEÇÃO DE CADERNOS

Título	Textos
Cultura e Trabalho O cinema feito pelo povo Festas típicas geram empregos em todo país Conheça o trabalho do Teatro do Oprimido	Ilha da fantasia; Cultura; Casa de farinha; Bandeiras e lágrimas; A culinária também é cultura; É trampo, mano; Um canto às ocupações; O Jargão; Classe operária; Oktoberfest; A chegada de lampião no céu; Estética do oprimido; Nem tudo é brincadeira; A geografia do sabor; Perguntas de um trabalhador que lê; The slang industry; Vidas secas; Feita para as massas; Cai-cai balão; O suor dos “boleiros”; Ensaio: o maracatu; Carta a um Zapatero que compuso mal unos zapatos; As grandes festas e as oportunidades de trabalho e renda; Cinema povo: oi nós na fita.
Diversidade e Trabalho Conhecer para respeitar as diferenças Etnias, culturas, religiões e diferentes pontos de vista O que nós brasileiros temos em comum?	Negros de fé; Depoimentos de escravos brasileiros; Caipira picando fumo; Sobre os velhos; Trabalhadores do mundo; A gravata; Japoneses na Amazônia; Quantos morros; Operários: O gafanhoto; The amish; Os quilombos; Diversity; O Outro Brasil que vem aí; Quanto mais misturado melhor; Na cidade as pessoas não se respeitam; Desfile de sabores; Estatuto do idoso; Merica; A terra do homem; Irmãos da floresta; Estudante cego realiza mostra fotográfica; O prato dos sábados.
Economia Solidária e Trabalho O que é cooperação e o que é cooperativismo A economia solidária no Brasil A importância da organização feminina	A revolução dos bichos; A força está com elas; A parte de cada um; Assembléia na carpintaria; Construindo pontes; Solidariedade; O rio e o oceano; Mãos dadas; O estatuto da cooperativa; Associação ou cooperativa?; Planejamento estratégico; O que é cooperação?; Receita de organização; Autogestão; Valores convergentes; Cooperativas mais graves com a legislação; O banquete; Doce futuro no sertão do Piauí; A administração de uma cooperativa; Constryendo um a outra economia; Trabalho e cooperação na origem do ser humano; Social economy: a 3rd sector in economies; Passo-a-passo para abrir uma cooperativa.
Emprego e Trabalho O trabalho enobrece ou empobrece o homem? Ameaças cada vez maiores: desemprego e informalidade Trabalhadores lutam (e até morrem) por seus direitos	O poema “O operário em construção” de Vinicius de Moraes; Santos Dias (1942-1979); Cântico da rotina; Pai e eu; A grande data; Emprego; Por que reduzir as jornadas?; O homem que inventou a roda; Desemprego; Dia da Confraternização; Um apólogo; A última carroça; A cigarra e a formiga; Três gênios de secretaria; O fazendeiro e os filhos; O que a lei garante ao trabalhador; Brasil dividido; Eles trabalham feitos cavalos; Trabalho infantil; A metamorfose; O funcionário ideal; De dar dó; O camelô; Emprego e desemprego; Indicador de desemprego; A economia vai bem, mas o trabalho; Procura-se empregado.
Globalização e Trabalho	Não tive acesso, não havia exemplar.
	Para quem não tem experiência; Cinco dias por dois; A

<p>Juventude e Trabalho</p> <p>Muda a participação dos jovens na política Como batalhar pelo primeiro emprego Hip-hop: os jovens produzem cultura</p>	<p>fome do lobo; Formación y empleo; O jovem e o adolescente; O que é grafite?; O primeiro emprego; The british are coming!; Desempregado, sim, desocupado, não; De norte a sul; O aprendiz; Juventude rural: ampliando as oportunidades; O trem; O jovem e suas compras; Deus Dra; Procura-se trabalho; Primeiros passos; Se liga, mano!; HIV e trabalho; Para além dos ovos e tomates; Mudança de estilo; Nada é impossível de mudar; Soneto de juventude; Conselho nacional de juventude aprova por aclamação carta sobre acessibilidade; Ensaio: Bruno Miranda; A redução só complica; A verdadeira dança do patinho.</p>
<p>Meio Ambiente e Trabalho</p> <p>Degradação ambiental: a vida pode acabar? A fragilidade dos ecossistemas brasileiros O trabalho em harmonia com a natureza</p>	<p>RRR: As três letras que podem salvar a natureza; Pequenos produtores contestam ciclo da monocultura da soja; Futuro submerso; Medicinas silvestres; É preciso saber usar; Agressão e consciência; Uma lição da nação lanomâmi; Protocolo de Kyoto; Economia do pantanal; Em busca do selo verde; O planeta água pode secar; Níquel Náusea/ Gente que faz; Forças da natureza; Por que o planeta está esquentando?; Uma atividade ameaçada; Mas eles resistem; Restos alimentam plantas; Uma atividade típica do século XV; O maracatu atômico que protege o mangue; A palavra da Constituição; Efeito Estufa; Reserva Chico Mendes; Um Amor, uma cabana; The end of the night Sky.</p>
<p>Mulher e Trabalho</p> <p>O universo feminino As desigualdades e as conquistas das mulheres no mercado de trabalho União com os homens por um mundo melhor</p>	<p>Mulheres em desvantagem; O caso Esmeralda; Vida nova aos 60; Novos tempos; Conceição das crioulas; Um desenho; A carregadora de pedras; Aviso da lua que menstrua; Mulheres da terra; A arte da guerra para mulheres; "Acreditaram nele"; Dupla jornada; O inevitável trabalho feminino; Cuidado: mulheres trabalhando; O poder: masculino ou feminino?; Afinal, o que faz um primeiro-damo?; Bobagem; Salários mais equiparados com os dos homens; Em busca de emprego; Rendimentos desiguais; Homenagem a quem faz; Mulheres e trabalho na história do Brasil; A life of Charity; "Ellas"; Um pouco da história do dia internacional da mulher; Fazem mais e ganham menos; Mensagem da baixa verde.</p>
<p>Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho</p> <p>Como se tornar um consumidor responsável A culinária inteligente combate o desperdício Os combustíveis para gerar um país</p>	<p>Além do preço e da marca; Transgênicos; Pirata musical com cara de mau; Fast-food aquece o globo; Mesa Brasil não tem desperdício; Código de defesa do consumidor; Os altos lucros dos maus hábitos; A corrente branca; Consumerism; Tabaco y economia personal; Consumidor consciente; Um desenho; Uma visão do futuro; Saco sem fundo; A pirataria ataca; Respeito pela (tenra) idade; Uísque; Feito em casa; Cow parade; Olhos grandes; O mundo do trabalho: contexto e sentido; Do povo para o povo; A gigante se acomoda às leis.</p>
<p>Segurança e Saúde no Trabalho</p> <p>Como evitar o perigo no local de trabalho Cuidar do corpo é direito e dever do trabalhador A luta pelo respeito à segurança do empregado</p>	<p>Os riscos de cada jornada; Equipamentos de proteção individual; O direito dos passivos; Ambiente tem de ser saudável; Dinheiro com gosto de sangue; As CIPAS são portas de entrada; Proteger é de lei; Local de risco; O templo da saúde; Ler/Dort: fatores de risco; Na forma da lei; Reunião de OIT/UNAIDS sobre AIDS e o mundo do trabalho na América; Na corda bamba; Os males do barulho; Pioneers go first; Foram-se os dedos; Modelo mexicano; Completely benéfico; Na construção civil, o perigo é a dermatose causada pelo cimento; Mercedes Bens promove acordo mundial pela saúde do trabalhador; Pacto contra o regime de escravidão; Leis nós temos; A saúde na sociedade 24 horas; Responsabilidade, a parte da empresa;</p>

	A voz do corpo; O que é assédio moral no trabalho?; Índios do Xingu ameaçados por DST, diabetes e obesidade; Sóbria decisão; Fora, amianto!.
Tecnologia e Trabalho Tecnologia resulta em desemprego? O mundo será dominado pelas máquinas? Ou por seres mutantes? Como usar a tecnologia em benefício de todos	Encontro feliz; A tecnologia que reduz o mercado de trabalho; Quem foi Santos Dumont?; O desemprego tecnológico; Revolução tecnológica destrói empregos, mas cria trabalhos; Novas diferenças sociais; Queremos saber; Memória telefônica; O relógio de ponto; Revolução industrial e mudança; Brasil: 500 anos inventando; Caminho errado; Números do IBGE detectam a extinção de empregos; Ford e seus 25 “sistemistas” produzem um carro a cada 80 segundos; Mas quem tem acesso à tecnologia?; Feito para durar; Tecnologia social; Aptidão; A peleja do cordel de feira com a Internet; Technological overdoses; El imprescindible telefono móvil; Luzes mal distribuídas; Admirável mundo novo.
Tempo Livre e Trabalho Conheça a indústria do ócio Lazer e trabalho: qual a dose certa para manter a saúde? Voluntariado e cidadania	O mito de Sísifo; Ócio & Negócio; Tempo rei; Ursa maior; Benedito da Catira; Dilbert; Parque de diversões; A história do lazer; A vida é melhor com lazer; Lazer e batente; No calçadão; Carnaval ou o mundo como teatro e prazer; Turismo; Hasta La vista, siesta; Viver também é preciso; Até segunda-feira; Homenagem ao malandro; Pescaria; O espírito carnavalesco; Domingo no parque; Tempo curto; Eu e outros poemas; Brasil dos Ronaldos; A rua; Ninguém faz nada; O Brasil do bem; Os portadores de deficiência e o lazer; O lazer e a crise econômica.
Trabalho no Campo O urbano e o rural: é possível produzir em harmonia? As muitas faces da agricultura familiar no Brasil A luta dos trabalhadores pela divisão justa das terras	Cidade demais; Agricultura familiar; Um homem que trabalhou o ano todo; Cana-de-açúcar e o trabalho que mata; Da terra nós tiramos comida; Do caju brasileiro se aproveita até o cheiro; Crianças no MST; Logro para La agricultura em Brasil; Biodiesel: alternativa de emprego e renda; O paradoxo do mundo dos canaviais; Máquina X Homem; Os crimes do latifúndio; Terra chão, terra pão; Demarcação de terras indígenas; Working the land to feed the people; O seringueiro valente que sangrou a serpente da miséria; Falando sério; Os primeiros gritos do campo; Cresce o cultivo orgânico em Santa Catarina; Bananeira capixaba vira matéria-prima para arte; Mesma vida Severina; A saga de José Lourenço.

FONTE: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC.
Org. por Roseli Carvalho, 2009.

O quadro III expõe um rol de títulos no qual pode-se visualizar a ênfase nos eixos norteadores da proposta pedagógica (trabalho, tempo, cultura), articulando-os com variados temas, o que propiciaria amplos debates se analisados de forma crítica pelo professor em sala de aula propiciando ao aluno refletir criticamente sobre tais questões.

Dessa forma, verificou-se que existem alguns materiais de apoio para o professor em sua prática pedagógica relacionar conteúdos as questões significativas

para o aluno, entretanto, o que parece não estar adequado é o planejamento. No planejamento, na carga horária que compreende cada disciplina, deveriam ser projetados espaços para estas articulações, de forma que ao contemplar determinado conteúdo as relações fossem estabelecidas concomitantemente, como parte integrante da ação pedagógica e não da forma isolada como é realizada.

Entretanto, como o professor conseguirá trabalhar com este material, cujos textos propostos enfocam todas as áreas (Artes, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Educação Física, Literatura, etc.) e exige pesquisa, preparação e seleção de materiais, para que o professor possa aprofundar o debate com base na realidade social, se no exercício diário de sua ação pedagógica, isto é, se a rotina escolar absorve quase todo seu tempo.

As horas/atividades disponibilizadas ao professor são ocupadas quase que totalmente com a rotina escolar, como lançamento de notas, avaliação, correção de provas e exercícios. Então se pergunta: Que tempo sobra para a pesquisa? Como tornar o ensino e a aprendizagem significativos para o aluno, trazendo para o debate as questões relacionadas à realidade social se às vezes o professor não tem tempo para organizá-las? São questões que precisam ser consideradas em se tratando de verificação da prática pedagógica, e que necessitam de atenção por parte dos gestores da instituição.

Quanto ao material pedagógico relacionado no quadro III, sua análise não foi realizada por não ser o objetivo desta pesquisa, visto que demandaria a ela um tempo maior, tornando-se inviável desenvolvê-la juntamente com os objetivos determinados. Mas fica a sugestão para outros pesquisadores realizarem a análise de materiais elaborados para EJA.

5.2.3.5 A Avaliação

A avaliação é um importante instrumento que não se resume à realização de provas, pois através dela o professor poderá analisar o processo de ensino e aprendizagem, isto é, verificar o progresso, e ou dificuldades do aluno, bem como, analisar sua própria prática pedagógica com base nos resultados.

A avaliação, segundo Libâneo (1994), é “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (*Idem*, p.195), auxiliando o professor a realizar modificações no processo de ensino que levem o aluno a apropriação do conhecimento.

Para Libâneo (1994) a avaliação além de demonstrar como está o aluno em termos de aprendizagem, possibilita ao professor realizar questionamentos sobre sua própria ação pedagógica, podendo se indagar:

Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos alunos com mais dificuldades? Ou estou dando preferência só aos bem-sucedidos, aos mais dóceis e obedientes? Estou ajudando os alunos a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo? (*Idem*, p.202).

A avaliação como processo contínuo permite diagnosticar os problemas dos alunos, contribuindo para a superação das dificuldades.

Para o professor 1, a avaliação na organização individual consiste em atividade complementar, quantificada em 2 pontos e prova individual com peso de 8 pontos. Caso o aluno não passe na primeira na prova, retorna a atividade complementar, e posteriormente faz a prova. O processo se realiza, continuamente, até o aluno conseguir atingir a média para aprovação (observação dialogada).

Os professores na organização coletiva são mais flexíveis com relação à avaliação. A avaliação do aluno é composta por várias atividades e a prova individual, para isso utiliza exercícios realizados em sala de aula, trabalhos em grupo ou individuais, a participação em aula, para a composição da nota, não ficando esta restrita a prova individual. Ou seja, uma parcela da nota é composta pelas atividades realizadas em sala de aula e outra parte pela prova individual (Apêndice 4, p. 217).

No Projeto Político-Pedagógico (CEEBJA, 2009), a avaliação é compreendida como uma prática que alimenta e orienta a intervenção pedagógica. É um dos principais componentes do ensino, pelo qual se estuda e interpreta os dados da aprendizagem, tendo como finalidade acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos educandos, diagnosticar os resultados atribuindo-lhes valor. A avaliação será realizada em função dos conteúdos expressos na proposta pedagógica.

Seguindo as orientações da LDB 9394/96, no artigo 24, a avaliação na instituição compreenderá os princípios:

- investigativa ou diagnóstica: possibilita ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos;
- Contínua: permite a observação permanente do processo ensino-aprendizagem e possibilita ao educador repensar sua prática pedagógica;
- Sistemática: acompanha o processo de aprendizagem do educando, utilizando instrumentos diversos para o registro do processo;
- abrangente: contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo escola do educando;
- permanente: permite um avaliar constante na aquisição dos conteúdos pelo educando no decorrer do seu tempo-escola, bem como do trabalho pedagógico da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

O Projeto Político Pedagógico especifica, ainda, que nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Literatura, a avaliação é composta por seis registros de notas. Nas disciplinas de História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira, Química, Física e Biologia, a composição é de quatro registros,

enquanto que nas disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física são necessários dois registros para a avaliação. Para aprovação nestas disciplinas, o aluno deverá atingir média seis, em cada registro de nota, resultante das avaliações processuais. Caso não atinja a média, terá direito à recuperação de estudos.

A média final para cada disciplina corresponderá à média aritmética dos registros da notas, resultantes das avaliações realizadas, realizada da seguinte forma:

$$\text{Média Final} = \frac{\text{Soma dos registros de notas}}{\text{Número de Registros de notas}}$$

Como a avaliação possibilita não só analisar o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, mas também permite ao professor auto-analisar sua prática pedagógica, questionou-se como a Diretora e a Pedagoga da Instituição avaliavam a ação pedagógica do professor. Ambas relataram que esta avaliação era realizada por meio de uma avaliação institucional. Para maior compreensão sobre a avaliação institucional, buscou-se verificar no Projeto Político-Pedagógico a sua procedência:

A avaliação institucional ocorrerá por meio de mecanismos criados pelo estabelecimento de ensino e/ou por meio de mecanismos criados pela Secretaria de Estado da Educação. A avaliação institucional ocorrerá anualmente, preferencialmente no fim do ano letivo, e subsidiará a organização do Plano de Ação da Escola no ano subsequente (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2009).

O documento expressa somente o período da aplicação da avaliação institucional. Não revela indícios sobre qual instrumento é utilizado para obtenção de tais resultados e nem a forma de sua realização. Entretanto, de forma ampla, as respostas de alguns alunos (7) sinalizam que esta prática avaliativa não está considerando a percepção do sujeito do processo de ensino e aprendizagem que é o

aluno, pois alguns revelam certo descontentamento com a prática do professor em sala de aula. Visualiza-se que o aluno ainda não possui direito de voz, de ser ouvido, para que mediante suas pontuações caminhos fossem traçados tendo como finalidade melhorar a qualidade da Educação nesta modalidade de ensino.

Na concepção da Diretora e da Pedagoga da instituição, a melhoria da qualidade da Educação na EJA passou a se efetivar ***a partir do momento que a EJA tornou-se 100% presencial, iniciou-se um caminho para a melhoria da qualidade do ensino. Processo esse que os profissionais envolvidos com a modalidade, vêm construindo a cada ano letivo.*** Essas falas sinalizam o dito anteriormente, que o aluno não está sendo ouvido e que uma das atribuições da equipe pedagógica que está explícita na Seção V, no Art. 34, § XXXIII, do Projeto Político – Pedagógico, diz que cabe a equipe pedagógica: *organizar registros para o acompanhamento da prática pedagógica dos profissionais do estabelecimento de ensino.* Esta atribuição não está recebendo a devida importância no contexto escolar.

Nesta perspectiva, é necessário rever os instrumentos de avaliação, para que todos os envolvidos no processo de escolarização possam expressar suas significações possibilitando dessa forma a superação das dificuldades rumo à reorganização, pois o silêncio e a submissão do aluno não devem ser entendidos como sinônimo de aprendizagem. “A avaliação implica o coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica” (DCEJA, 2006).

5.2.3.6 As Relações em Sala de Aula: Jovem/Adulto - Professor/Aluno - Aluno/Professor

As relações estabelecidas em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica. As interações realizadas no âmbito da sala de aula entre professor/aluno e aluno/aluno constituem-se em condições determinantes para que o professor organize sua ação docente, tendo em vista que o objetivo do processo de ensino é transmissão do conhecimento pelo professor e a apropriação deste pelo aluno.

Para Libâneo (1994), existem dois aspectos da interação professor-aluno que mantêm relação direta com a prática pedagógica. O primeiro, “o aspecto cognoscitivo” que se refere às formas de comunicação dos conteúdos e as atividades elaboradas para os alunos; o segundo, “o aspecto sócio-emocional” que está ligado às relações pessoais entre ambos e às normas disciplinares ao trabalho docente.

Os professores evidenciam que a relação entre jovem/adulto no mesmo espaço de sala de aula é ótima, pois os jovens sentem-se estimulados, o ambiente é calmo, tranquilo, há uma troca de experiências e de aprendizado, existe respeito. Constata-se que para alguns professores a relação entre jovem/adulto fica restrita ao comportamento do aluno, ao evidenciarem que:

Professor 3, ***É muito boa esta relação pois existe o respeito do mais jovem para o adulto, pois isto facilita a convivência escolar professor-aluno.***

Professor 4, ***saudável, troca de experiência, novos saberes, aprendizados.***

Professor 5, ***A relação professor/aluno é mais madura. O fator indisciplina está excluído. O professor consegue resgatar sua identidade profissional.***

Outros professores, em suas falas, afirmam que o ambiente em sala de aula é favorável ao processo de ensino e aprendizagem, como se pode notar:

Professor 1,

A relação entre os jovens e adultos no mesmo ambiente é ótima, pois os jovens sentem-se estimulados por sentir que é um ambiente calmo, tranquilo, e que o tempo ainda é propício para realizar seus sonhos e os adultos servem como meio de amizade tornando um ambiente mais amigo e familiar de eterno aprendizado.

Professor 2,

É uma troca muito grande de experiência, de aprendizado. Diariamente aprendemos com eles. Conhecemos pessoas espetaculares e com uma força interior inacreditável. Os mais jovens testam nossa capacidade de adequação, pois sempre trazem novidades e questionamentos relacionados às novas expectativas do mercado e da vida social.

Professor 6, ***Agradável.***

Professor 7, ***Muito gratificante, na formação do aluno.***

Entretanto, quando se procedeu as observações no contexto de aula, constatou-se certo equívoco de entendimento com relação a este ambiente propiciador de trocas de aprendizagem, pois o silêncio é um comportamento constante, havendo uma comunicação unilateral, na qual somente o professor fala ao expor o conteúdo da disciplina.

Na organização individual não há o que discutir, pois a própria forma de organização deste ensino não possibilita o relacionamento entre alunos. Fato constatado nas observações e confirmados com a fala do professor 1 (em observações dialogadas), ao relatar que na organização individual não ocorre problemas de relacionamento, pois o jovem não forma grupos devido ao fato de que o colega que senta ao lado muda sempre, isto é, nunca é o mesmo e que ali ele (o aluno) está sozinho.

Na organização coletiva, verificou-se que a própria prática pedagógica do professor não propicia o ambiente de trocas de experiências e conhecimentos,

dúvidas, questionamentos, interação, debates, pesquisa. Desta forma, compreende-se que para o professor a relação entre jovens e adultos é entendida como boa, pelo fato de ser disciplinado e não conversar com o colega. Ou seja, o professor não proporciona estes momentos na exposição dos conteúdos e também não o possibilita nas atividades que realiza em classe com os alunos. Ainda complementando a visão do professor sobre o relacionamento do jovem na EJA, em observações dialogadas em sala de aula, o professor 4, contraditoriamente ao exposto, relatou que na organização coletiva, os jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos não deveriam estar na EJA, pois atrapalham, possuem ritmos de aprendizagem acelerada, fazendo-se necessário separar grupos devido à conversa, pois realizam as atividades em menor tempo, são mais rápidos.

Quando questionadas, Diretora e Pedagoga, sobre se é possível jovem e adulto participarem do mesmo processo de ensino e aprendizagem, relataram que ***sim, desde que o professor tenha consciência da diferença entre os mesmos.***

Os professores consideram que para uma boa relação pedagógica entre professor e aluno é necessário:

Professor 1, ***um pleno entendimento do educador ao ensinar/orientar, com os educandos ao aprender/compreender os conteúdos desenvolvidos.***

Professor 6, ***o entendimento.***

Professor 3, ***seria quando os instrumentos utilizados para a aprendizagem surtem efeito, ou seja, a aprendizagem acontece de fato.***

Professor 5, ***quando há sintonia na relação ensino/aprendizagem.***

Para alguns alunos, a relação entre professor e aluno é boa, entretanto para outros que ousaram se pronunciar constata-se que esta relação enfatizada pelo professor não ocorre de forma plena, conforme relatam:

Henrique, ***com alguns professores a relação é ótima. Já com certos professores sem nada, nem relação, nem nada mesmo.***

Leandro, ***Boa, na medida em que tanto o professor está disposto a ensinar e o aluno disposto a aprender.***

João, ***o professor tenta agradar a todos, mas isto é impossível então ele dá preferência àqueles que demonstram interesse.***

Pedro, ***é bem distante no individual e no coletivo é um pouco melhor o relacionamento.***

Eduardo, ***não faz com que o aluno se interesse, não tem estímulo.***

Os relatos dos alunos evidenciam o que Freire postula como um dos saberes indispensáveis aos professores, que “ensinar exige comprometimento”, e que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente **lido, interpretado, escrito e reescrito**” (FREIRE, 1996, p. 97). Para Freire, ainda, o bom professor é aquele que consegue fazer de sua aula um desafio, dialógica, questionadora, estimulando a curiosidade dos alunos, cujo exercício favorecerá a capacidade de conjecturar, de comparar, de compreender e se apropriar.

Para Behrens, “a expectativa que os alunos têm hoje sobre a atuação do professor em sala de aula diverge da postura que grande parte dos docentes têm apresentado na escola” (BEHRENS, 2005, p.62), buscando caminhos que superem a reprodução de conteúdos, tornando sua ação didática significativa, estimulando os alunos ao querer saber mais. No entanto, pontua que estes objetivos serão atingidos somente se o professor mudar sua visão sobre o aluno, “precisam visualizar o aluno como um ser pleno e com potencialidades para se desenvolver completamente” (*Idem*, 2005, p. 62).

Com relação ao professor dar preferência a alunos interessados, Saviani esclarece que:

O que ocorre, geralmente, é que as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm facilidade, deixando à margem aqueles têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como

professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários (SAVIANI, 2009, p. 51-52).

Neste sentido, lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos faz parte da ação pedagógica do professor, que ao abrir espaço para o diálogo no processo de apropriação do conhecimento favorecerá ao aluno questionar, expor suas dúvidas e seguir estimulado. Como Freire sempre enfatizou, é nesta relação horizontal entre professor e aluno que ambos aprendem, pois como ser inconcluso e inacabado busca educar-se permanentemente (FREIRE, 1996).

5.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CEEBJA: O QUE MUDA EM FUNÇÃO DA JUVENTUDE?

A presença da juventude nas classes de EJA poderia receber maior atenção por parte dos coordenadores pedagógicos e dos professores, no contexto da educação brasileira. Na instituição em questão, nota-se pequena atenção por parte dos gestores e professores da educação com relação à realização de mudanças nas práticas pedagógicas. As observações realizadas na instituição, tanto no contexto de sala de aula quanto na escola como espaço de socialização, evidenciaram que a atividade pedagógica se realiza incondicional ao processo de juvenilização das pessoas que integram essa modalidade de ensino. Inexistem alterações pedagógicas decorrentes da presença do jovem em sala de aula.

A juventude tem sido uma preocupação mais no campo sociológico e menos na esfera pedagógica.

A presença do jovem na EJA tem sido vista mais como resultado da interferência da dinâmica societária na escola; ela não é fator que gera a necessidade da escola rever seus processos de formação. A preocupação no

campo sociológico fica evidente na Sociedade Civil organizada, nos Encontros e Tratado Internacionais, nos documentos elaborados, que visam melhorar a qualidade da EJA, no entanto, todas estas discussões parecem ser indiferentes à escola.

As Diretrizes Curriculares, o Projeto Político-Pedagógico trazem em sua redação preocupações com relação ao segmento jovem que está compondo as classes de EJA, ressaltando o entendimento destas “como parte de processo dialógico, da prática educativa dos educadores, da sua permanente formação, e atualização, pela constante construção de uma educação de qualidade para todos” (DCEJA, 2006, p. 15). Entretanto, a realidade escolar ainda carece de maiores reflexões sobre a reorganização do trabalho pedagógico e dos conteúdos em função do fator juventude que marca as salas de aula.

Neste contexto, é inabitual no interior da instituição, professores, pedagogas, trocarem informações sobre pesquisas realizadas que poderiam ser debatidas, auxiliando nos processos de atualização da organização pedagógica. Nas observações dialogadas, constatou-se que os professores desconhecem o que está sendo produzido e o que já foi produzido em termos de pesquisa nesta modalidade de ensino, até mesmo o resultado do PNAD 2008, que traz dados importantes sobre a EJA, era fato desconhecido.

As reflexões sobre a sala de aula, os elementos que compõe a prática pedagógica, evidenciaram que tanto a organização coletiva quanto a organização individual se assemelham a Educação Bancária discutida por Freire, pautadas na memorização da explicação narrada pelo professor.

A apostila, que de acordo com as Diretrizes Curriculares e Projeto Político Pedagógico deveria servir como material de apoio, é utilizada pelo professor como

único material didático cuja cópia encontra-se na íntegra no caderno do aluno. Evidenciando uma abordagem fragmentada de conteúdos, sem articulações entre as disciplinas de conteúdos significativos que propiciariam explicar questões relacionadas à realidade estabelecendo elo entre estes e os conteúdos culturais. Pode-se questionar em que medida a prática pedagógica atual não retoma aspectos da histórica educação compensatória de jovens e adultos.

A metodologia centra-se exclusivamente na exposição do conteúdo pelo professor, desconsiderando-se atividades potencializadoras de aprendizagem como a pesquisa, debates e o trabalho em equipe, que possibilitariam o diálogo e a troca de conhecimento entre os pares.

As relações em sala de aula para os professores ficam restritas à observância do comportamento do aluno. E, para os alunos tais relações ficam centralizadas na aprendizagem. Ou seja, para o professor se o aluno é comportado, quieto, as relações são boas. Para alguns alunos estas relações são vistas como insatisfatórias, sinalizando que a prática pedagógica está deficiente.

O processo de avaliação não deveria ser centrado no aluno, mas também ao professor, no qual o discente pudesse expor a visão que obteve deste profissional no processo de ensino e aprendizagem e, o processo avaliativo deve ter como norte os princípios filosóficos e pedagógicos adotados pela escola. Tal encaminhamento poderia proporcionar indicativos de melhoria nos cursos de capacitação, de aprimoramento para o docente.

A prática pedagógica em sala de aula é marcada pela homogeneização dos sujeitos. Parece consenso que a EJA é para um grupo homogêneo, adulto, marginalizado do processo de escolarização. Há que se interrogar a prática pedagógica na EJA, pois o discurso está posto, deve-se conhecer o perfil do aluno,

entretanto, compreender que este conhecer não se limita à especificidade descrita nos manuais, mas sim, com que olhar se propõe a conhecê-lo. Esse olhar pode ser genérico, distante e superficial, mas a questão que se põe é saber se as imagens e representações com que ele é visto dão conta ou impedem de vê-lo como realmente se mostra. Pode-se, portanto, ver os alunos, bem como ignorá-los, ou vê-los estereotipados com a marca da especificidade desta modalidade de ensino no entender do escritor. (ARROYO, 2004). Ou seja, na prática pedagógica revelam-se traços da política compensatória destinada às pessoas que não concluíam ou que desistiam dos estudos em algum momento da vida.

A mudança na forma de olhar para além das carências “de reduzir o direito à educação a um kit de primeiros socorros, ao empobrecimento do direito ao conhecimento e a cultura” pode significar a garantia de uma educação de qualidade (ARROYO, 2004, p. 79).

A juventude é uma realidade a ser discutida entre professores e gestores, pois se nota que pedagogicamente há uma lacuna nesse quesito. Talvez professores e gestores tenham mais necessidades vindas da sociedade e dos órgãos superiores quanto ao processo pedagógico e menor necessidades quanto à diversidade etária na sala de aula. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que o jovem é desconsiderado no processo de ensino e aprendizagem e que o professor dissocia a teoria da prática, a *curiosidade epistemológica* evidenciada por Freire está distante de sua prática pedagógica. Logo, há necessidade de conscientização de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, esta é inerente à prática pedagógica devendo o professor assumi-la como parte integrante de sua formação continuada (FREIRE, 1996, p.29).

Como descreve Vázquez, a práxis se efetiva quando alguma necessidade é criada, fazendo-se importante que o professor perceba o seu fazer pedagógico como uma atividade em constante aprimoramento, como um processo contínuo de reciclagem, como uma atividade humana que afirma “o criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico-prática que nunca pode esgotar-se”, caso contrário predominará a prática reiterativa limitada ao “repetir ou imitar outro fazer”, a seguir as receitas prontas (VÁZQUEZ, 2007, p. 275).

Portanto, constatou-se que não há mudanças nas práticas pedagógicas em função das características das pessoas que integram a EJA. O que se verificou foram atividades pedagógicas homogêneas, cuja preocupação maior é o repasse dos conteúdos e o dar conta do programado. A juventude não é uma preocupação na instituição, é tida como algo natural na instituição, como produto da deficiência do sistema de ensino regular e da dinâmica social.

Essa realidade retrata implicações políticas visualizadas na EJA, a exemplo dos conteúdos ainda assentados em manuais produzidos especificamente para tal modalidade de ensino. Também, retrata uma relação entre professor/aluno fundada em práticas escolares tradicionais, um cotidiano “frio” de relação. É por isso que se faz necessário pensar sobre a prática pedagógica da EJA. Será que mesmo diante de avanços no campo político e legislativo, as práticas pedagógicas continuam a reproduzir o ideário compensatório da EJA? Eis uma questão para ser indagada nos coletivos de professores que trabalham com a EJA – Educação Básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa iniciou com a apresentação do processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, apontados por Ribeiro (2001) e Haddad (2007), se constituindo em um desafio para a prática pedagógica dos professores desta modalidade de ensino. E que resultou em uma interrogação central sobre quais são as características da prática pedagógica na EJA: Existem sinais de que a prática é reorganizada em função da juventude?

Procurou-se, neste estudo, para melhor compreender a totalidade, trazer de forma sintetizada a trajetória histórica da EJA, evidenciando concepções que permearam a prática pedagógica, assim como, a forma como os documentos legais a concebem e direcionam tais práticas.

Verificou-se que a prática pedagógica em face da presença da juventude em sala de aula é inalterada, pois ela é vista mais como um debate social do que uma preocupação da escola em rever a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que o encaminhamento deste trabalho possibilitou compreender a relação entre o referencial teórico e a realidade do objeto de estudo, dentro de suas limitações, cujo objetivo principal diz respeito a caracterizar a prática pedagógica em função da presença da juventude na EJA.

Ao se iniciar o levantamento bibliográfico e o aprofundamento de leituras na área da Educação de Jovens e Adultos e concomitantemente com a vivência na realidade da pesquisa de campo, oportunizou estabelecer relações entre os aportes teóricos, possibilitando apreender aspectos importantes para este estudo.

A trajetória percorrida pelo desenvolvimento da pesquisa permitiu que fossem atendidos os objetivos que haviam sido propostos desde o início, portanto, remeter-se-á a eles, a fim de evidenciarem-se os resultados considerados.

O primeiro objetivo proposto foi de caracterizar o perfil do jovem na EJA, CEEBJA de Campo Comprido, tendo em vista a juventude. Na concretização deste objetivo, oportunizou-se destacar o surgimento de um novo perfil de aluno na EJA, o do aluno que nunca reprovou no sistema de ensino regular e não trabalhador, que migrou para esta modalidade de ensino em busca de um processo de escolarização mais rápido.

Uma das primeiras conclusões que se pode levantar também foi à heterogeneidade do grupo que compõe a EJA, com gênero, perfis e idades variadas, e que a maioria dos indivíduos compreende a faixa etária entre 15 e 29 anos (62%), ou seja, pertencentes à categoria juventude. Isto levou a outra conclusão: a presença da juventude na EJA, nesta instituição, é uma realidade. Fato que deveria mudar a forma de organização da instituição, pois esta não se restringe mais a um público único, o adulto. Embora sua denominação abranja o jovem, a juventude é desconsiderada em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Outras questões importantes, apontadas pelos resultados, foram: os motivos de retorno a EJA apontam a necessidade de certificação, por meio de processos mais rápidos, que vem ao encontro da melhoria das condições de vida através do emprego, que está atrelada para muitos pela necessidade de subsistir; a maioria dos jovens ingressou na EJA na 8ª série do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, o que mostra uma trajetória anterior cursada na escola regular; ainda, constatou-se o prolongamento da juventude, com os jovens permanecendo solteiros por mais tempo e na casa dos pais.

Constata-se que o perfil de aluno da EJA encontra-se em processo de transformação, exigindo que sejam revistas as especificidades desta modalidade de ensino. Ou seja, a EJA não destina-se somente para um público adulto, os jovens estão cada vez mais presentes e no caso desta instituição em maior número; Os motivos de ingresso nesta modalidade de ensino sinalizam, para alguns, a facilidade e a rapidez de conclusão do processo de escolarização.

Os dados revelados levam a refletir sobre as condicionantes que se estabelecem nos processos das desigualdades educacionais como reiteração das desigualdades sociais. Isto é, alguns jovens poderiam estar no ensino regular, o que pode apontar indícios de que neste percurso existem problemas que precisam ser revistos; A escolarização ofertada pela EJA possibilita a esses jovens a igualdade de aprendizagem oferecida pela escola regular, possibilitando mudanças na desigualdade social?

O segundo objetivo estabelecido foi o de verificar como ocorre o planejamento do ensino na EJA. Constatou-se que o planejamento da ação pedagógica é realizado de forma única para um público homogêneo, desconsiderando-se a presença da juventude como categoria social. É realizado no início do ano letivo, não havendo adequações ou alterações em seu período de desenvolvimento. Fato que repercute no processo de ensino e aprendizagem, pois para os autores como Bourdieu (2003), Dayrell (2003), Pais (2003), a juventude é composta por um grupo heterogêneo de indivíduos, com diferentes estilos, comportamentos, interesses e necessidades. Ao não se considerar a presença dos jovens, emerge problemas em todo âmbito da organização do trabalho pedagógico, conforme pôde ser constatado em relatos de alunos e professores, e também, nas divergências entre o discurso e a prática pedagógica.

O terceiro objetivo está relacionado com a caracterização dos elementos da prática pedagógica na EJA: conteúdos; metodologia; material didático; avaliação e a relação professor/aluno e jovem/adulto. Esses elementos foram discutidos na pesquisa separadamente para que se pudesse dar a atenção devida ao conjunto que compõe a prática pedagógica, trazendo-se os relatos de professores e alunos para que fosse possível compreender como os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem o concebiam.

Constatou-se que existem divergências entre o dito e o executado, distanciamento entre teoria e prática, diferenças entre a visão do professor e a visão do aluno sobre a aprendizagem, a prática pedagógica, as relações estabelecidas em sala de aula. Para o professor, inexistem problemas com relação a sua atuação pedagógica, no entanto, percebeu-se que esta perdeu sua significação social rumando a caminhos de alienação. Alienação que se fundamenta na falta de pesquisas, de atualização, na ausência de aulas com atividades dinâmicas, debates, interações entre alunos e conhecimento, conteúdos vinculados à realidade social. Questões evidenciadas pelos alunos, mas que passam despercebidas pelo professor desatento ao contexto das aulas que realiza.

Por fim, o último objetivo está relacionado a estabelecer relações entre a juventude e os elementos da prática pedagógica.

Notou-se que a juventude não é fator de modificação na prática pedagógica, pois a prática pedagógica observada pauta-se em modelos condicionados pela rotina, pela falta de tempo, falta de pesquisa, sujeitas a conformação.

Os objetivos propostos pela pesquisa entendem-se terem sido respondidos no decorrer do seu desenvolvimento, entretanto existem questões que merecem reflexões: Como desenvolver aspectos da prática pedagógica, como colaboração,

interação, debates, estimular a curiosidade, em um programa cuja característica de atendimento é predominantemente individualizada e impessoal? Como é possível a perspectiva de um trabalho interdisciplinar, articulado a realidade social, de forma significativa, se este espaço é caracterizado pela desarticulação tanto política (no âmbito dos documentos que direcionam a ação pedagógica e não possibilitam a formação articulada a esta visão) quanto didático-pedagógica (disciplinas isoladas)?

Essas questões nos possibilitam refletir não apenas sobre o Ensino Fundamental, fase II, e Ensino Médio, mas a relação da EJA como modalidade de Educação e Ensino, se houve realmente transformações ou se ocorreu apenas mudança de nomenclatura (Ensino Supletivo – EJA).

Seguindo a trilha das reflexões e das inquietações que surgiram no percurso da pesquisa, algumas perspectivas foram surgindo com o intuito de sugerir possíveis caminhos à melhoria para a EJA, tais como: Políticas Públicas integradas nas esferas municipal, estadual e federal, principalmente no aspecto didático-pedagógico e em melhorias que visem sua qualidade; Sistema de avaliação de cursos e programas mais freqüentes, com resultados públicos para que se possa acompanhar a qualidade da educação e realizar as possíveis formulações necessárias; Valorização do professor que atua na EJA, com formação e capacitação contínua, que realmente possibilitem a problematização das questões que envolvem a EJA, bem como, remuneração condizente com sua real formação; Valorização dos alunos, jovens e adultos, que compõe a EJA, que sejam vistos como alunos de direitos, como sujeitos sociais, com uma educação de qualidade; A ampliação da visão da EJA para além do processo de alfabetização, tanto em pesquisas quanto na formação do professor.

Algumas interrogações igualmente surgiram no processo de pesquisa, que necessitam ser trabalhadas em futuras pesquisas, a seguir elencadas:

a) Os materiais produzidos dão a devida atenção à juventude na EJA?

b) Os cursos de capacitação ofertados na EJA estão priorizando enfoque à juventude, possibilitando aos professores reorganizarem a prática pedagógica?

Por fim, ressalta-se novamente, que essa pesquisa buscou caracterizar a prática pedagógica, tendo em vista a juventude na EJA, que apesar de sua limitação, oportunizou adentrar um universo rico, cheio de possibilidades, de contradições, expectativas, e sonhos de uma vida melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, mai./jun./jul./ago., n. 7, set./out./nov./dez., 1997.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. *Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. A Formação dos Alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e proposta*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e Sentido do Trabalho Docente*. Cadernos Cedes, vol. 19, nº 44, Campinas, Abril, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO CNE/CEB N 1º de 3 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Proeja. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Projovem. Disponível em: <http://www.portalmec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONJUVE. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2009.

BRASIL. Código Civil. Disponível em: HTTP:// www.interlegis.gov.br. Acesso em: 21 mar. 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Juventude é só uma palavra. In: _____. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições, Sociedade Unipessoal Ltda, 2003. p. 151-162.

CLÍMACO, Adélia A. de S. *Repensando as Concepções de Adolescência*. 1991. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Reflexões sobre a adolescência das sociedades modernas, em especial no contexto brasileiro*. *Educativa*, Goiânia. v.1, n 1, p.13-30. jan./dez., 1997.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito Social*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 20.03.2008.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 9, 2007, Curitiba/Pinhão. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e Adultos no Brasil. *Anais...* Curitiba/Pinhão: ENEJA, 2007.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 5. ed. Brasília, 2005.

FRANCO, Adriana de Fátima. *Construção Social da Auto-Estima de Alunos que Viveram Histórias de Fracasso no Processo de Escolarização*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, Carlos Minayo *et al.* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Enep/Comped, 2002.

_____. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

_____. Sérgio. *A ação dos governos na educação de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12.03.2008.

_____. *A Educação como Direito humano*. Relatório Nacional para o Direito à Educação. 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos*. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos Indicadores Sociais 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 abr.2008.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

_____. *Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho*. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 25, n. 2, mai./ago. 1999.

_____. *Conhecimento e Competências no Trabalho e na escola*. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 28, n. 2, maio/ago. 2000

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica*. Brasília: Universa, 2003.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do Ensino Numa Perspectiva Crítica de Educação. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro *et al*. *Repensando a Didática*. 5ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÚRIA, A. R. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid, Espanha: Akal, 1997.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos Escolares: A Quem Compete a Seleção e Organização? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro *et al*. *Repensando a Didática*. 5ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – CEEBJA Campo Comprido. Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Campo Comprido. Curitiba, Paraná. Consulta realizada em 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROMÃO, José E. Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

RUMMERT, Sonia Maria. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera a antiga destituição de direitos. Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 2, jan./abr. 2007.

SANTOS, Ademir Valdir dos. *Grandeza pelo Trabalho: formação de trabalhadores e cultura do trabalho em Jaraguá do Sul*. Universidade Federal de São Carlos, 2003. Doutorado em Educação.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41.ed. revista. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 10.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, José Barbosa; LIMA, Orlandi Moreira. Juventude e Política de Jovens e Adultos. In: HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA*. São Paulo: Global, 2007.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IBPEX, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. *Estudos sobre juventude em educação. Revista Brasileira de Educação*, n. 5, mai./jun./ago., n. 6, set./out./nov./dez., 1997.

_____. *Algumas Hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXII., Caxambu, set. 1999.

_____. *Juventude, Pesquisa e Educação*. Trabalho encomendado para 24ª Reunião da ANPED. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventude e Políticas Públicas no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3v.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 1ª.ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática pedagógica do Professor de Didática*. 2ª. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

_____. et al. *Repensando a Didática*. 5ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos processos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CURY, Carlos Jamil Roberto. *Os fora de série na escola*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Alda Maria Borges; RODRIGUES, Maria Emília de C.; MACHADO, Maria Margarida. *Alfabetização de Jovens e Adultos: política pública e movimento popular*. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, Campinas, jan./abr. 2007.

DAYRELL, Juarez. *A escola faz as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). *Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, jun. 2003. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO.

_____. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular: desafio à democratização da escola pública*. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, Campinas, jan./abr. 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FAVERO, Osmar. *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos*. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, jan./abr. 2007.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p.195-207.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Processo de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950)*. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr., n. 16, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes et al. *Educação como exercício de diversidade. Estudos em campos de desigualdade sócio-educacionais*. v. 1. Parte 1 – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Líber Livro, 2007. Disponível em CD-ROM.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

_____. *O futuro da filosofia da praxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores*. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995.

_____. *A Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. *Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002

MELO, Orlinda Carrijo. *Alfabetização e Trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. *Reflexões acerca da busca de uma qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, set./out./nov./dez. 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, out. 2007.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PESSOA, Jadir de Moraes. *Mestre de Caixa e Viola*. *Cadernos CEDES*, v. 27, n. 71, jan./abr. 2007.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. *Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

_____. *Educação de Jovens e Adultos*. Ação Educativa/MEC. São Paulo/Brasília, 1997.

_____. *Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa Junto a Jovens e Adultos Paulistanos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, Caxambu, 1998.

_____. *A Promoção do Alfabetismo em Programas de Educação de Jovens e Adultos: Indicações para Pesquisa*.

SEED/DEJA. *Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio (Org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria. *Uma história da alfabetização de adultos no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

TIRIBA, Lia. *Educação popular e pedagogia da produção associada*. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, jan./abr. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS – APLICADO A 104 ALUNOS

- 1 – Nome:
- 2 – Idade:
- 3 – Cidade onde nasceu:
- 4 – Data de mudança (quando for o caso):
- 5 – Motivo da mudança:
- 6 – Estado civil: () casado () solteiro () outros
- 7 – Tem filhos? () sim () não - Quantos?
- 8 – Quantas pessoas moram em sua casa: () até 2 () 3 a 4 () 5 a 6
() mais de 6
- 9 – Você trabalha? () sim () não
- 9.1 – Qual função?
- 9.2 – Possui carteira assinada? () sim () não
- 9.3 – Qual sua renda individual? () menos de 1 salário mínimo
() 1 salário mínimo
() 2 salários mínimos
() 3 salários mínimos
() mais de 3 salários mínimos
- 10 – Você colabora com as despesas da casa? () sim () não
- 11 – Com que idade você se matriculou pela primeira vez na escola?
- 12 – Você parou de estudar alguma vez? () sim () não
- 13 – Em qual série você parou de estudar?
- 14 – Você já reprovou na escola alguma vez? () sim () não
- 15 – Quanto tempo ficou sem freqüentar a escola?
- 16 – Por que ficou sem freqüentar a escola? () mudança de bairro
() para trabalhar
() escola longe da residência
() problemas de saúde
() outros: Qual?
- 17 – Por que voltou a estudar? () considera o estudo essencial para melhorar de vida
() pretende fazer o ensino fundamental ou médio e continuar estudando
() para arrumar serviço melhor
() para aprender um pouco mais
() por causa do trabalho
() outros. Qual?
- 18 – O que você faz nos finais de semana? () sai com amigos
() pratica atividade física
() assiste televisão
() pertence a grupo de jovens
() outros. Qual?
- 19 – O que é para você ser um jovem trabalhador?

OBS.: As respostas a este questionário estão representadas por meio de gráficos no tópico, O perfil do aluno do CEEBJA.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO 2 – REALIZADO COM 11 ALUNOS

Identificação

Nome:

1. Por que está estudando na EJA?
2. Você consegue aprender nas aulas individuais?
3. Nas aulas coletivas, você consegue aprender?
4. Se você fosse professor da Educação de Jovens e Adultos, o que faria de diferente dos seus professores?
5. Na sala de aula, o que é que facilita a sua aprendizagem quando o professor dá a aula?
6. Como é a relação entre professor e aluno?
7. Outras questões que queira relatar.

QUADRO IV – A VOZ DO ALUNO

Questões	Nome	Respostas
Porque estuda na EJA	Eduardo - 19	- Recuperar o tempo perdido. Embora, aprendizado é menos intenso. Mas, conhecimento, sempre depende da vontade de aprender.
	Maria – 25	- Porque na época certa que eu deveria ter terminado, aconteceram algumas eventualidades que me impediram de terminar, então vim para a EJA, porque acho que é mais rápido.
	Ronilda – 29	- Foi o único método que encontrei de terminar meus estudos, como não tenho um horário certo no trabalho a flexibilidade das aulas me ajuda.
	Viviane – 27	- Recuperar um pouco o tempo perdido, é mais rápido e mais adaptado para jovens e adultos.
	Taís - 23	- Porque é uma forma mais rápida de concluir o ensino médio, pois tenho pressa.
	Auana – 23	- Porque tinha dificuldade em acompanhar os outros alunos no colégio normal, ou eu faço uma coisa ou não faço nada. Não consigo estudar para duas ou três provas no mesmo dia. É por isso que reprovei e estudo na EJA.
	Alexsandro– 22	- Porque é o único colégio que tem supletivo na região.
	Pedro - 31	- Por estar atrasado nos estudos, já com certa idade, que me impossibilita estar na escola normal.

	<p>Leandro - 31</p> <p>João - 28</p> <p>Henrique - 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Porque quando adolescente interrompi meus estudos para trabalhar e ganhar o meu dinheiro, hoje tenho novamente a oportunidade de terminar meus estudos. - porque o tempo que tenho é limitado e não posso todos os dias e na EJA facilita muito. - Porque não estava nem ai com os estudos, e acabei me prejudicando, mas agora eu sei o quanto faz falta os estudos e acabei me dedicando aos estudos da EJA.
Você consegue aprender nas aulas individuais	<p>Eduardo</p> <p>Maria</p> <p>Rosilda</p> <p>Viviane</p> <p>Taís</p> <p>Auana</p> <p>Alexsandro</p> <p>Pedro</p> <p>Leandro</p> <p>João</p> <p>Henrique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa sempre tirar senha, perde linha de raciocínio. É difícil aprender desta forma. - sim - Sim, mas prefiro as coletivas. - Muito pouco, dou preferência para aulas coletivas, melhor ensino, menos tempo. - Sim, basta ter vontade. - Mais ou menos. Eu prefiro no coletivo, mas tem uma situação lá no individual, professores que ensinam melhor no individual do que no coletivo, são mais desinibido, tem dicção melhor, debatem e tiram dúvidas com mais facilidade com os alunos. Esses são meus preferidos. - sim. - Bem pouco. - sim. - Não. - mais ou menos, depende do professor. Tem uns certos professores que só sabem pra eles, eles não conseguem passar nenhuma explicação, não conseguem ensinar absolutamente nada.
E nas aulas coletivas, você consegue aprender	<p>Eduardo</p> <p>Maria</p> <p>Rosilda</p> <p>Viviane</p> <p>Taís</p> <p>Auana</p> <p>Alexsandro</p> <p>Pedro</p> <p>Leandro</p> <p>João</p> <p>Henrique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando o professor realmente explica o conteúdo o aluno sente-se motivado e aprende. - sim - Sim, com maior número de pessoas e maior número de dúvidas fica mais fácil o aprendizado. - Sim, com explicação das matérias, dos conteúdos, tudo fica mais fácil. - Com certeza, pois estou mais freqüente e tenho que cumprir horário. - Sim, por sinal muito bem, acho que a participação dos alunos tem papel fundamental nas aulas coletivas, pois a sua dúvida pode ser de muitos outros alunos também. - Com certeza. - Consigo aprender mais do que na individual. - sim, tanto no coletivo e no individual, porque o que vale é a força de vontade. - sim. - sim, e se não consigo busco ajuda com meus colegas.
Se você fosse professor da EJA, o que você faria de diferente dos seus professores	<p>Eduardo</p> <p>Maria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faria meus alunos se interessar pela matéria, diferente de muitos professores, que simplesmente jogam a matéria, não se importando com o conhecimento do aluno. Estimularia os alunos com pesquisas, trabalho em grupo. - Acho que desta forma é bom.

	<p>Rosilda</p> <p>Viviane</p> <p>Taís Auana</p> <p>Alexsandro Pedro Leandro</p> <p>João</p> <p>Henrique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exigiria maior rigor em relação a disciplina dos alunos pois tem dias que a desordem na sala dificulta o aprendizado. Acho eu que quem não quer aprender deveria ao menos deixar aqueles que tem interesse prestar atenção ao que o professor diz, pois as vezes o falatório torna praticamente impossível a compreensão daquilo que está sendo nos ensinado. - Na minha opinião são os alunos que não tem respeito pelos professores, eu sei que não é fácil, ter a atenção de 30 alunos ou mais, que já não são crianças para ficar pedindo a atenção o tempo todo. - Não sei, não me imagino em seu lugar. - Olha na verdade eu só continuei a fazer para terminar, por causa de uma professora em especial a Leila, ela é a única professora que eu vi que se importa com os alunos, que usa de psicologia para entender a dificuldade pelo estudo ou trauma dos alunos, eu iria usar esse método que ela usa, pois cada pessoa é uma pessoa, e as dificuldades são bem particulares. - Mais pesquisa dentro da sala de aula. - Dar mais atenção as aulas. - Nada, na minha opinião os professores com quem tive aula são excelentes profissionais. - Não passaria lição para casa, pois a maioria dos alunos trabalham fora. - Acho que conversaria com meus alunos sobre o ensino, como o aluno está entendendo, se realmente está entendendo.
Na sala de aula o que é que facilita a sua aprendizagem quando o professor dá aula.	<p>Eduardo</p> <p>Maria</p> <p>Rosilda Viviane Taís Auana</p> <p>Alexsandro Pedro Leandro João</p> <p>Henrique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O fato de explicações detalhadas, podendo tirar dúvidas, pegar mais informações, discutir formas de pensamento, aprender. - Quando nos deixa fazer trabalhos em grupo, devido a troca de idéias se consegue desenvolver um trabalho melhor. - Quando há silencio em sala de aula tudo torna-se mais fácil. - A explicação da matéria. - A explicação. - Primeiro de tudo prestar atenção e fazer bastante pergunta. - Trabalhos em grupo. - sim, ajuda muito. - A disposição do professor em ajudar o aluno. - A minha vontade de aprender. Não adianta o professor ser bom se o aluno não tiver vontade de aprender. - A boa explicação, se ele percebe que os alunos não entenderam ela explica tudo de novo.
Como é a relação entre professor e aluno	<p>Eduardo</p> <p>Maria</p> <p>Rosilda</p> <p>Viviane</p> <p>Taís</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não faz com que o aluno se interesse, não tem estímulo. - até agora sempre foi muito boa, os professores demonstram que realmente estão ali p/ensinar. - Boa, pois sempre me ajuda a sanar as minhas dúvidas. - Não tenho do que reclamar dos professores até hoje, bons profissionais. - uma relação boa e evolutiva.

	<p>Auana</p> <p>Alexsandro Pedro</p> <p>Leandro</p> <p>João</p> <p>Henrique</p>	<p>- no meu caso eu acho que é tranqüila, pois eu tento ser querida com todos, eles são seres humanos igual a mim.</p> <p>- Muito boa.</p> <p>- É bem distante no individual e no coletivo é um pouco melhor o relacionamento.</p> <p>- Boa, na medida em tanto o professor está disposto a ensinar e o aluno disposto a aprender.</p> <p>- O professor tenta agradar a todos, mas isto é impossível então ele dá preferência aqueles que demonstram interesse.</p> <p>- Com alguns professores a relação é ótima. Já com outros professores sem nada, nem relação, manda mesmo.</p>
Outras questões que queira relatar.	<p>Eduardo</p> <p>Rosilda</p> <p>Viviane</p> <p>Auana</p> <p>Taís</p> <p>Leandro</p> <p>Henrique</p>	<p>- O ensino público não é ruim. Falta professor motivado, de boa vontade. O professor passa a matéria e pronto, o resto é com o aluno.</p> <p>- Uma melhor educação e paciência do pessoal que trabalha na secretaria e maior rigidez do professor em relação ao comportamento em sala de aula, pois somos todos adultos e não crianças.</p> <p>- Como em todo lugar, nós encontramos pessoas boas e ruim é o caso da EJA. Existe ótimos profissionais e aqueles que só fazem por obrigação.</p> <p>- Ter mais coletivos, e mais dinâmica, trabalho em sala de aula com professor tirando dúvida na carteira. Etc.</p> <p>- Dar mais atenção aos alunos.</p> <p>- Muitos alunos tem reclamado da metodologia de ensino do professor de filosofia, então venho lhe pedir para que fique de olho nesse assunto.</p> <p>- Eu só acho que o individual deveria melhorar muito, o aluno fica horas esperando pra ter aula. Acho que a hora que ele chegasse, deveria ter aula.</p>

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO 1 – RESPONDIDO POR SETE PROFESSORES

1. Nome:
2. Formação:
3. Estado civil:
4. Como se deu seu ingresso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
 - 4.1. Já tinha experiência anterior na EJA? () sim () não
5. Há quanto tempo trabalha na EJA?
6. Que ações de formação realizam para esta modalidade de ensino.
7. Por que motivo trabalha na EJA?
8. Dedica tempo a tarefas extraclasse?
9. Quais as principais dificuldades que você percebe no cotidiano escolar?
10. Como as contorna?
11. O que você considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias?
12. Que tipo de material consulta?
13. Você adota algum livro didático? Por quê?
14. Como você vê o jovem que frequenta a EJA?
15. Você percebe que a proposta de EJA desta escola atende as necessidades dos alunos?
16. O que você gostaria de mudar?
17. Como você se sente trabalhando com jovens e adultos? O que mais facilita na aula? O que mais exige do professor?
18. Como você vê a relação entre alunos jovens e adultos em sala de aula?

Quadro de respostas do questionário (n= 7 professores)

Formação	P1- Letras – Português/Inglês e pós-graduação em EJA P2- Ciências Contábeis – Licenciatura Matemática P3- Engenheiro civil – Licenciatura em Matemática P4- História/Filosofia/Sociologia P5- Letras – Português/Inglês P6- Estudos sociais - História P7- Matemática
Há quanto tempo trabalha na EJA	P1- 6 anos P2- 11 anos P3- A mais de 10 anos P4- 15 anos P5- 6 anos P6- 2 anos P7- 1 ano
Por que motivo trabalha na EJA	P1- Por ser um público que valoriza o trabalho do educador tendo como intermediador e não como um detentor de saberes. P2- Acho que por ser motivante trabalhar com pessoas mais maduras e interessadas em aprender, além de acreditar que sou capacitada e tenho o perfil adequado para trabalhar com esse público. P3- Por gostar de trabalhar com este perfil de educando; P4- Satisfação e realização profissional; P5- Acho que a interação entre ensino e aprendizagem apresenta uma solidez maior. É mais prazerosa e o retorno mais rápido para o professor; P6- Desafio; P7- Gosto de trabalhar com jovens e adultos.
Como se deu seu ingresso na EJA	P1- Por meio de estudos e pesquisas na área da EJA. P2- Lecionava disciplinas técnicas para o Ensino Médio e com o fechamento dos cursos passei a lecionar matemática. Através de uma amiga realizei um teste com psicólogas e comecei a lecionar para jovens e adultos. P3- Fui convidado por uma diretora do antigo “CES” (antigo EJA) para trabalhar com a matemática e física com os alunos, pois já orientava alguns alunos na época mesmo trabalhando como assistente administrativo. P4- Através de concurso público. P5- Através do concurso de remoção ofertado pelo Estado. P6- Por convite. P7- Através do PSS.
Já tinha experiência anterior na EJA	P1- sim. P2- Não. P3- Sim. P4- Sim. P5- Sim. P6- Sim. P7- Não.
Como você se sente trabalhando com jovens e adultos? O que mais facilita na aula? O que mais exige do professor?	P1- É ótimo trabalhar com os mesmos devido ao grande interesse dos educandos da EJA perante a necessidade para o mercado de trabalho. O que facilita é o próprio interesse do educando em estudar e concluir o estudo. Jogo de cintura para adaptar materiais é o maior desafio do educando e o respaldo é que faz com que procuramos ainda mais desafios para melhorar a educação do Brasil, sabendo que estamos colaborando para que isso aconteça de forma dinâmica. P2- Sinto satisfação em promover a melhora da auto-estima dessas pessoas, pois muitas delas não se acreditavam capazes de aprender matemática. Facilita a aula não tratar os alunos como crianças e ter a necessária didática para estabelecer um bom canal de comunicação

	<p>com os alunos.</p> <p>O professor de EJA, além do domínio dos conteúdos deve ter paciência e uma grande percepção do outro, pois trabalha com pessoas que trazem consigo experiências e frustrações em relação a escola que, a menor falta de tato pode fazê-los desistir novamente.</p> <p>P3- Me sinto muito motivado pois o interesse dos alunos é grande. A disciplina em sala de aula, o comportamento educado facilita a aprendizagem. O que mais exige do professor é a paciência em repetir certos conteúdos, pois os alunos apresentam muita dificuldade e talvez preconceitos com relação à matemática.</p> <p>P4- Realização profissional, a motivação do aluno, pesquisa.</p> <p>P5- Me sinto bem. O interesse do aluno torna a aula mais produtiva. O professor se sente mais motivado para ensinar e buscar conhecimentos dentro de sua disciplina.</p> <p>P6- Muito bem. A atenção dos alunos. Respeito. E o que mais temos que ter é paciência.</p> <p>P7- Sinto realizado em poder passar a matéria para o aluno. O sistema de apostilas ajuda no desempenho do aluno.</p>
Dedica tempo a tarefas extraclasse	<p>P1- sim, sempre com cursos de capacitação e elaboração de atividades para estudo.</p> <p>P2- sim.</p> <p>P3- Sim, pesquisas e leituras.</p> <p>P4- Sim.</p> <p>P5- Sim.</p> <p>P6- Sim.</p> <p>P7- Sim. Preparação para o mesmo.</p>
Que ações de formação realizam para esta modalidade de ensino.	<p>P1- valorizar a realidade e dificuldades de cada educando por meio de projetos que viabiliza o trabalho, cultura e tempo;</p> <p>P2- Pós-graduada em EJA pelo IBPEX, e participo dos cursos oferecidos pelo Governo do Estado, pelo IMPA e UFPR, além dos cursos on-line do Governo Federal e do Estado;</p> <p>P3- Pós-graduação em EJA, e cursos de capacitação em EJA;</p> <p>P4- Cursos de capacitação oferecidos pela SEED;</p> <p>P5- Atividades, projetos que contemplem o perfil dos alunos (trabalhadores, donas de casa).</p> <p>P6- Capacitação;</p> <p>P7- Licenciatura em matemática;</p>
O que gostaria de mudar na Instituição escolar.	<p>P1- Ambiente mais agradável e maior conforto no momento de desenvolver as atividades em sala, já que a maioria dos mesmos trabalham o dia todo e maior fonte de pesquisa com materiais próprios da EJA;</p> <p>P2- Desde que comecei até agora, muita coisa mudou, e mesmo o que achei que não seria bom, com algumas adequações tornou nosso trabalho melhor e mais produtivo. Estou satisfeita no momento e não consigo pensar em nada. Um prédio próprio localizado nesta região seria bom.</p> <p>P3- Talvez mais espaços para o atendimento individual que acho muito mais produtivo. Mas também manter o coletivo, pois são muito importantes também;</p> <p>P4- Aumentaria a carga horária de hora atividade, melhores salários;</p> <p>P5- Gostaria de uma maior facilidade em obter material didático. No caso da língua Inglesa, músicas, vídeos, facilitam a aprendizagem dos alunos;</p> <p>P6- a forma de pensar sobre a EJA;</p> <p>P7- Divulgar para ensentivar.</p>

Que tipo de material consulta para elaborar suas atividades	<p>P1- Livros, internet, revistas, jornais e outros meios possíveis para levar o conhecimento ao aluno.</p> <p>P2- Internet, livros didáticos, jornais, revistas, provas do ENEM, de concursos públicos, do concurso vestibular, etc.</p> <p>P3- Livros didáticos diversos, revistas, internet.</p> <p>P4- Livros acadêmicos, sites, DVDs, CDs, periódicos.</p> <p>P5- Internet, livros didáticos.</p> <p>P6- Livros, Internet, apostilas, jornais.</p> <p>P7- Livros didáticos na área da matemática.</p>
Você adota livro didático? Por quê?	<p>P1- sim, para o ensino médio e o fundamental não há, mas não ficamos presos a um livro, pois as atividades são desenvolvidas por meio de outras fontes.</p> <p>P2- Não. Porque não encontrei um que realmente fosse adequado a esse público. Prefiro preparar meu próprio material.</p> <p>P3- Não adoto somente 1, mas 2 ou 3 para complementação.</p> <p>P4- Sim, só como referencial, eixo temático, mas outros são fundamentais.</p> <p>P5- Não para o Fundamental. No Ensino Médio, às vezes, uso o livro fornecido pelo Estado.</p> <p>P6- Não. Já existe apostila. Complemento com os outros materiais.</p> <p>P7- Sim, ensentiva o aluno a leitura.</p>
O que você considera importante no momento em vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias	<p>P1- Trabalhar temas geradores, pois detendo o conhecimento do assunto fica mais fácil o entendimento do conhecimento disciplinar.</p> <p>P2- Ter sempre o foco no aluno e em como desenvolver atividades que possibilitem o aprendizado gradual e constante. Com o grau de dificuldade crescendo numa medida que não comprometa o estímulo do aluno.</p> <p>P3- Muita atualização, e tempo para elaborar as atividades.</p> <p>P4- Referência bibliográfica.</p> <p>P5- Levo em consideração o perfil do nosso aluno. As atividades devem seduzi-lo.</p> <p>P6- Que sejam de fácil entendimento.</p> <p>P7- Atividades que envolvem o cotidiano do aluno.</p>
Quais as dificuldades que percebe no cotidiano escolar	<p>P1- Falta de tempo por parte do educando por ter que conciliar trabalho/estudo, o excesso de cansaço e a falta de estrutura adaptada para os mesmos;</p> <p>P2- A falta de material adequado, contextualizado e atualizado para trabalhar. Dificuldade de aprendizagem de alunos, a hora- atividade tem sido pouco para desenvolver todo material necessário;</p> <p>P3- Muita burocracia para conseguir materiais de trabalhos (impressos);</p> <p>P4- Na escola nenhuma. Só o salário que desmotiva e nos obriga a jornadas extensas de trabalho;</p> <p>P5- As mesmas do ensino regular. Material didático precário, tempo de aula insuficiente, etc.</p> <p>P6- Dificuldades no entendimento inicial (alguns alunos estão a muito tempo sem estudar).</p> <p>P7- o sistema de ensino é ótimo;</p>

<p>Como contorna estas dificuldades</p>	<p>P1- com atividades dinâmicas para os educandos ativos e atentos de forma lúdica para assim aprender.</p> <p>P2- Procuo preparar material adequado e atual, identificar quais são as dificuldades dos alunos (detectei uma aluna com discalculia) e verificar como podemos ajudá-los.</p> <p>P3- As vezes (quando preciso urgente) consigo por conta própria (mas a maioria das vezes consigo na escola mesmo).</p> <p>P4- Trabalhando 60 a 65 horas semanais.</p> <p>P5- Procuo resolvê-las com a realidade que existe. Elaboro muito material extra.</p> <p>P6- Fazendo com que os mesmos fiquem a vontade. Inclusive programando dinâmicas de integração.</p> <p>P7- Se adaptando ao sistema.</p>
<p>Você percebe se a proposta de EJA desta instituição atende as necessidades dos alunos?</p>	<p>P1- sim, pois isso os próprios alunos (educandos) vem nos enriquecer com seus relatos e conquistas conseguidos por intermédio da Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>P2- Sim. Atende os diversos perfis de alunos que temos, pois o aluno pode optar pela sala de aula ou pelo atendimento individual e mudar se achar que esse atendimento não está adequado para ele.</p> <p>P3- Sim, pois oferece ensino coletivo e individual respeitando cada educando em suas diferentes culturas.</p> <p>P4- Sim. O que necessita melhorar é a possibilidade de horários mais flexíveis.</p> <p>P5- Sim. Há um leque de opções de horários (3 turnos).</p> <p>P6- Com certeza.</p> <p>P7- Sim. O conteúdo da matéria, envolve as suas necessidades.</p>
<p>Como você se sente trabalhando com jovens e adultos? O que mais facilita na aula? O que mais exige do professor?</p>	<p>P1 – É ótimo trabalhar com os mesmos devido ao grande interesse dos educandos da EJA perante a necessidade para o mercado de trabalho. O que facilita é o próprio interesse do educando em estudar e concluir o estudo. Jogo de cintura para adaptar materiais é o maior desafio do educando e o respaldo é que faz com que procuramos ainda mais desafios para melhorar a educação do Brasil, sabendo que estamos colaborando para que isso aconteça.</p> <p>P2 – Sinto satisfação em promover a melhora da auto-estima dessas pessoas, pois muitas delas não se acreditavam capazes de aprender matemática. Facilita a aula não tratar os alunos como crianças e ter a necessária didática para estabelecer um bom canal de comunicação com os alunos. O professor de EJA, além do domínio dos conteúdos deve ter paciência e uma grande percepção do outro, pois trabalha com pessoas que trazem consigo experiências e frustrações em relação a escola que, a menor falta de tato pode fazê-los desistir novamente.</p> <p>P3 – Me sinto muito motivado, pois o interesse dos alunos é grande. A disciplina em sala de aula, o comportamento educado facilita a aprendizagem. O que mais exige do professor é a paciência em repetir certos conteúdos, pois os alunos apresentam dificuldade e talvez preconceitos com relação à matemática.</p> <p>P4 – Realização profissional, a motivação do aluno, pesquisa.</p> <p>P5 – Me sinto bem. O interesse do aluno torna a aula mais produtiva. O professor se sente mais motivado para ensinar e buscar conhecimentos dentro de sua disciplina.</p> <p>P6 – Muito bem. A atenção dos alunos. Respeito. E o que mais temos que ter é paciência.</p> <p>P7 – Sinto realizado em poder passar a matéria para o aluno. O sistema de apostilas ajuda no desempenho do aluno.</p>

<p>Como você vê a relação entre alunos jovens e adultos em sala de aula?</p>	<p>P1- A relação entre jovens e adultos no mesmo ambiente é ótima, pois os jovens sentem-se estimulados por sentir que é um ambiente calmo, tranquilo, e que o tempo ainda é propício para realizar seus sonhos e os adultos servem como meio de amizade tornando um ambiente mais amigo e familiar de eterno aprendizado.</p> <p>P2 – É uma troca muito grande de experiência, de aprendizado. Diariamente aprendemos com eles. Conhecemos pessoas espetaculares e com uma força interior inacreditável. Os mais jovens testam nossa capacidade de adequação, pois sempre trazem questionamentos relacionados as novas expectativas do mercado e da vida social.</p> <p>P3 – É muito boa esta relação pois existe o respeito do mais jovem para o adulto, pois isto facilita a convivência escolar professor-aluno.</p> <p>P4 – Saudável, troca de experiências, novos saberes, aprendizados.</p> <p>P5 – A relação professor/aluno é mais madura. O fator indisciplina está excluído. O professor consegue resgatar sua identidade profissional.</p> <p>P6 – Agradável.</p> <p>P7 – Muito gratificante, na formação do aluno.</p>
--	--

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO 2 – RESPONDIDO POR QUATRO PROFESSORES

- 1- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da Instituição?
() Sim () Não
- 2- Você ajudou a elaborá-lo? Se a resposta for sim, de que forma?
- 3- Costuma fazer planejamento para as aulas que realiza na EJA?
() Sempre
() Nunca
() As vezes
- 4- Você utiliza outros espaços como laboratório de informática e biblioteca com os alunos em suas aulas?
- 5- O que considera ser uma boa relação pedagógica entre professor e aluno?
- 6- Como avalia os seus alunos?
- 7- Você segue a apostila elaborada pelo Estado ou outro livro didático?
- 8- De que forma você articula os conteúdos com a realidade do aluno?
- 9- Você se utiliza somente da aula expositiva para trabalhar os conteúdos?

Quadro de respostas do questionário = 4 professores.

Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da Instituição?	PA – Sim. PB – Sim. PC – Sim. (em termos). PD – Sim.
Você ajudou a elaborá-lo? Se a resposta for sim, de que forma?	PA – Sim. Porém de maneira colaborativa, pois ao ser elaborado o PPP fazemos interferências para melhor desenvolver o nosso trabalho, neste ano a participação maior foi da direção e equipe pedagógica, houve mudanças. PB – Sim, através de discussões em equipe. PC – Sim. Participando de cursos. Existe um PPP pronto da SEED. PD – Não.
Costuma fazer planejamento para as aulas que realiza na EJA?	PA – Sempre. PB – Sempre. PC – Sempre. PD – Sempre.
Você utiliza outros espaços como laboratório de informática e biblioteca com os alunos em suas aulas?	PA – às vezes, pois elaboro trabalhos no laboratório e os apresento aos educandos em sala, por meio de teve-pendrive. PB – Não. PC – Sinceramente, não. Pois nosso laboratório está sem monitor. PD – Não.
O que considera ser uma boa relação pedagógica entre professor e aluno?	PA – um pleno entendimento do educador ao ensinar/orientar com os educandos ao aprender/compreender os conteúdos desenvolvidos. PB – Quando há sintonia na relação ensino/aprendizagem. PC – Seria quando os instrumentos utilizados para a aprendizagem surtem efeito, ou seja, a aprendizagem acontece de fato. PD – O entendimento.
Como avalia seus alunos?	PA – Diariamente com trabalhos, avaliações, participação em sala de aula e nas atividades extra-classe. PB – Por meio de exercícios orais e escritos, trabalhos em equipe, trabalhos de pesquisa. PC – Dialogando, atividades práticas em equipe, trabalhos individuais e provas individuais. PD – Continuamente.
Você segue a apostila elaborada pelo Estado em sua disciplina?	PA – Não sigo, tenho-a como auxílio pois o governo não tem apostilas específicas e atuais para a EJA no Ensino Fundamental Fase II e Médio. PB – Depende do conteúdo que estiver sendo abordado. Geralmente procuro exercícios, textos, temas de trabalhos que despertem o interesse do aluno dentro da disciplina. PC – Além da apostila sigo outros livros didáticos outros materiais pedagógicos. PD – Sim. Ampliando com outros autores.
De que forma você articula os conteúdos com a realidade do aluno?	PA – Trabalhando conteúdos e temas geradores, valorizando os conhecimentos atuais e a realidade de cada um, oralidade, leitura, escrita e literatura. PB – Procuro atividades que atendam às necessidades do educando. Que estejam relacionadas a sua realidade, ao seu cotidiano. PC – Por exemplo: “pego” algum fato recente, algum noticiário e artigo com o conteúdo de forma que este conteúdo esteja diretamente relacionado com sua vivência. PD – Fazendo comparações: Passado X presente.
Você se utiliza somente da aula expositiva para trabalhar os conteúdos?	PA – Não, também temos a forma participativa entre outras formas. PB – Não. Procuro tornar a aula mais dinâmica e participativa. PC – Além de aulas expositivas, utilizo trabalhos práticos, lúdicos, onde o aluno pode “experimentar” a matemática. PD – Em grande parte.

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

APÊNDICE 5

Questionário aplicado para Diretora e Pedagoga do CEEBJA.

Formação da Diretora: Letras/Direito.

Formação da Pedagoga: Pedagogia.

- 1- Como você concebe a presença cada vez maior de jovens na EJA?
- 2- Na sua Visão é possível jovens e adultos participarem do mesmo processo de ensino e aprendizagem?
- 3- O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado coletivamente, isto é, com professores, pedagogos, diretor?
- 4- Na sua concepção o que a EJA precisa realmente para efetivar uma Educação de qualidade?
- 5- O CEEBJA possui laboratório de informática e biblioteca para uso individual de alunos e dos professores em atividades com os alunos?
- 6- Na sua compreensão os professores estão preparados para trabalhar com esta demanda de jovens na EJA?
- 7- Como é avaliada a prática pedagógica do professor?
- 8- O material didático a ser utilizado pelo professor é fornecido pelo Estado? Ele é obrigatório?
- 9 – Como é realizado o planejamento da ação pedagógica em face da juventude presente?
- 10 – Como são resolvidos os problemas que surgem com a relação jovem/adulto?

QUADRO DE RESPOSTAS

Como você concebe a presença cada vez maior de jovens na EJA?	<p>Diretora – Os educandos cada vez mais jovens procuram a EJA, por ausência de políticas públicas que supram a lacuna daqueles jovens que por algum motivo estão fora da faixa etária compatível com as séries do ensino regular.</p> <p>Pedagoga - Os educandos cada vez mais jovens procuram a EJA, por ausência de políticas públicas que supram a lacuna daqueles jovens que por algum motivo estão fora da faixa etária compatível com as séries do ensino regular.</p>
---	---

Na sua visão é possível, jovens e adultos, participarem do mesmo processo de ensino/aprendizagem?	Diretora – Sim. Desde que o professor tenha consciência da diferença entre os mesmos. Pedagoga - Sim. Desde que o professor tenha consciência da diferença entre os mesmos.
O PPP da instituição foi elaborado coletivamente, isto é, com professores, pedagogos, diretor?	Diretora – Não a proposta da EJA vem pré-determinada pela SEED. Pedagoga - Não a proposta da EJA vem pré-determinada pela SEED.
Na sua concepção o que a EJA precisa realmente para efetivar uma Educação de qualidade?	Diretora – a partir do momento em que a EJA tornou-se 100% presencial, iniciou-se um caminho para a melhoria da qualidade do ensino. Pedagoga - a partir do momento em que a EJA tornou-se 100% presencial, iniciou-se um caminho para a melhoria da qualidade do ensino.
O CEEBJA possui laboratório de informática e biblioteca para uso individual de alunos e dos professores com os alunos?	Diretora – Laboratório sim. Biblioteca não por falta de espaço físico. Pedagoga - Laboratório sim. Biblioteca não por falta de espaço físico.
Na sua compreensão os professores estão preparados para trabalhar com esta demanda de jovens na EJA?	Diretora – Sim. Não é o processo ideal, mas tendo em vista a atual situação em que jovens precisam contribuir para a renda familiar, a escola procura trabalhar e se adequar a esta condição. Pedagoga - Sim. Não é o processo ideal, mas tendo em vista a atual situação em que jovens precisam contribuir para a renda familiar
Como é avaliada a prática pedagógica do professor?	Diretora – Através da avaliação institucional. Pedagoga - Através da avaliação institucional.
O material didático a ser utilizado pelo professor é fornecido pelo Estado? Ele é Obrigatório?	Diretora – Não. Não. Pedagoga – Não. Não.
Como é realizado o planejamento da ação pedagógica em face da juventude presente?	Diretora – O planejamento da ação pedagógica é feito com base nas realidades, relatos e experiências vivenciadas pelo grupo, oportunizando assim, a exposição dialógica, possibilitando a inserção dos jovens na diversidade cultural existente na EJA. Pedagoga - O planejamento da ação pedagógica é feito com base nas realidades, relatos e experiências vivenciadas pelo grupo, oportunizando assim, a exposição dialógica, possibilitando a inserção dos jovens na diversidade cultural existente na EJA.
Como são resolvidos os problemas que surgem com a relação jovem/adulto?	Diretora – Através da intervenção da Equipe pedagógica e orientação ao professor. Pedagoga - Através da intervenção da Equipe pedagógica e orientação ao professor.

FONTE: Trabalho de Campo, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1**MODELO DE DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA OS ALUNOS****DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, portador (a) do
RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, A
Juventude na EJA: Estudo das Práticas Pedagógicas, como sujeito.

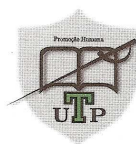
Fui devidamente informado (a) e esclarecido pela pesquisadora, Roseli Vaz Carvalho sobre a
pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento
a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Curitiba, ____/____/____

Assinatura do Sujeito

FONTE: Comitê de Ética

Anexo 2



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

Curitiba, 02 de Dezembro de 2008

Of. CEP-UTP nº 00094/2008

Sra. Pesquisadora

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos e Animais da Universidade Tuiuti do Paraná, CEP-UTP, após apreciação do Projeto de pesquisa de sua autoria, intitulado: **“A Juvenilização dos Alunos do EJA: Um olhar sobre as práticas pedagógicas.”**, considerou- o **APROVADO**.

Prof. Dr. Eduardo Carrilho
Coordenador do CEP-UTP

Ilmo Sra.
Profa. Msc. Roseli Vaz de Carvalho
Pesquisadora Responsável