

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

WAGNALDO NUNES DA SILVA CASTRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E
PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

**TERESINA (PI)
2013**

WAGNALDO NUNES DA SILVA CASTRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E
PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

**TERESINA (PI)
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Serviço de Processamento Técnico
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

C355e Castro, Wagnaldo Nunes da Silva
Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio/ Wagnaldo Nunes da Silva Castro. -- 2013.
134f.: il

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Josania Lima Portela Carvalhedo

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Médio - EJA. 3. Práticas educativas. I. Título.

CDD: 374

WAGNALDO NUNES DA SILVA CASTRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E
PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/02/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Josania Lima Portela Carvalhêdo
Presidente

Prof^ª Dr^ª Lélia Cristina Silveira de Moraes
Examinador Externo

Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Carvalho Moura
Examinador Interno

Prof^ª Dr^ª Antônia Edna Brito
Examinador Interno - Suplente

Ao Deus de amor e de imensa bondade, pois, minhas orações Ele sempre atendeu.

À memória de minha querida e sempre amada “*Vó Coluna*”, torre forte, maior exemplo de mãe e educadora que pude conhecer e conviver; mulher de físico frágil, mas de uma resistência e lucidez dignos de inveja.

À minha amada esposa Odileia e minha filha Hellen (presente de Deus), que incentivaram, oraram e souberam compreender os momentos de distanciamento físico pelos quais passamos.

À minha mãe, Maria José (minha primeira professora e incentivadora incondicional), ao meu pai Raimundo Nonato, que em sua simplicidade sempre demonstrou orgulho e alegria diante das minhas conquistas e, aos meus irmãos que torceram e torcem por mim sempre.

Aos agentes educativos que se empenham diariamente em busca de uma EJA com mais qualidade e acessível a todos.

AGRADECIMENTOS

“Por tudo o que tens feito,
Por tudo o que vais fazer,
Por tuas promessas e tudo o que és,
Eu quero te agradecer,
Com todo o meu ser
Te agradeço,
Meu Senhor ...”
(Diante do Trono)

Ao meu Deus, único digno de receber toda honra e glória, pois sei que por Ele tive essa inestimável oportunidade de dar um passo tão importante em minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

À minha amada Odileia, pela dedicação, compreensão, auxílio e, por acreditar neste sonho se empenhando na educação e no cuidado de nossa Hellen nos muitos momentos em que estive distante fisicamente.

Ao presente de Deus em minha vida, minha princesinha Hellen, por tornar minha vida mais alegre a cada manhã com seus beijos e abraços tão carinhosos.

À minha mãe, Maria José e, meu pai, Raimundo Nonato, pelo cuidado e orientação durante toda minha vida.

Ao meu irmão mais velho, Wagno, fonte de inspiração por sua inteligência e gosto pelos estudos, sacrificados em prol de um bem maior (sustento da família em tempos difíceis).

Aos meus irmãos, Fábio e Fredson, pelo suporte à minha esposa e filha nos meses em que estive distante.

À minha irmã Wagnete, exemplo de dedicação e abnegação, pelas orações e conforto nos momentos em que percebeu desânimo em minhas atitudes ou palavras.

À Fernanda e Flávia, minhas maninhas, por quem tenho muito amor, por me suportarem durante os meses em que moramos juntos.

À minha família materna e paterna pelas orações e palavras de incentivo em todos momentos.

Ao Pr. Tiago, meu tio, irmão e amigo por quem tenho imensa consideração e sentimento de gratidão, pelo apoio permanente e pelas palavras de motivação quase que diárias.

À Joquebede (esposa do Pr. Tiago), minha orientadora pré-mestrado e incentivadora de prime ira.

À minha inestimável orientadora, professora Dra. Josania Portela por acreditar no meu projeto e respeitar minhas limitações me conduzindo pacientemente (sua característica mais marcante) pelo caminho da pesquisa, até então, totalmente desconhecido para mim. Sou grato pelas palavras brandas, mas honestas. Agradeço pelas orientações e incontáveis melhoras em meus textos. Sou verdadeiramente agradecido pela convivência e aprendizado com uma mulher tão atarefada, mas, extremamente ponderada, ética, responsável e dedicada ao que se propõe a fazer.

À professora Dra. Glória Moura, que sempre esteve atenta ao meu trabalho desde a seleção, coorientando sempre que possível de maneira ética e responsável. Meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de conviver e aprender durante todos esses meses com alguém que tanto contribui para a educação do Estado do Piauí.

À professora Dra. Antônia Edna Brito, por aceitar participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições dadas ao nosso trabalho.

Aos meus colegas, Ranchimith, Rejane, Juliana, Josélia, Isana, Ana Maria, Wanna e Rogéria, os quais facilitaram minha permanência e conclusão do mestrado, com seu carinho, amizade e ajuda nos momentos em que encontrei dificuldades.

Aos professores e professoras do Programa em Pós-Graduação em Educação – UFPI, em especial o professor Pós-Ph.D. Francis Boakari, pelas gentis sugestões sempre que solicitado e, às professoras Dra. Bárbara Mendes e Dra. Glória Lima, por todo incentivo e credibilidade.

Também à ignorância dos bandidos que roubaram nossa casa, levando quase tudo (inclusive os presentes de natal de minha família e o climatizador de ar recém-comprado), mas que, deixaram meus bens mais preciosos, os livros que comprei e aqueles emprestados pelas professoras Josania Portela e Glória Moura.

E, finalmente, professores, coordenadores, gestores e alunos da Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho, Unidade Escolar Araci Lustosa e Colégio Agrícola de Bom Jesus, por aceitarem participar desta pesquisa como interlocutores.

Quando eu era menino, falava como menino, pensava como menino e raciocinava como menino. Quando me tornei homem, deixei para traz as coisas de menino.

(I Coríntios 13.11)

RESUMO

O estudo apresenta o resultado de investigação referente à relação entre a prática educativa de professores e gestores e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus. A reflexão conduzida pela problemática evidenciada analisa as práticas educativas de professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, ponderando sobre os reflexos desta na permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio. Fundamenta a discussão do objeto de estudo: Brunel, (2004), Oliveira (1999), Arroyo (2005), Libâneo (2010), Moura (2003; 2006; 2011) e Charlot (2000), dentre outros. Quanto à metodologia, se apoia em Bardin (2011), Oliveira (2010), Bogdan e Biklen (1999), Moraes (1999) e Richardson (2009). De abordagem qualitativa descritiva, a pesquisa utiliza questionários como instrumentos de coletas dos dados, os quais foram aplicados a 20 (vinte) interlocutores, sendo: 02 (dois) diretores, 03 (três) coordenadores, 06 (seis) professores e 09 (nove) alunos. Organiza e interpreta os dados à luz da análise de conteúdo, tendo como referencial básico as ideias de Bardin (2011). Os dados produzidos estão estruturados em três categorias gerais: caracterização das práticas dos agentes educativos; práticas educativas e permanência na escola; e, fatores externos que influenciam a permanência na escola. O estudo mostra que a permanência dos alunos nas escolas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, mesmo que não exclusivamente, tem estreita relação com as práticas desenvolvidas pelos agentes educativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas instituições pesquisadas, trazendo uma nova compreensão sobre os condicionantes da exclusão e da inclusão dos alunos na escola. Desta forma, aponta para necessidade de um ambiente escolar que valorize não apenas a dimensão cognitiva e técnica do sujeito jovem e adulto, mas, sobretudo, a social e humana.

Palavras-Chave: Práticas Educativas. Permanência na Escola. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio.

ABSTRACT

The study presents the result of the investigation referent to the relation between the educational practice of teachers and managers and the permanency of PROEJA and EJA High School students of the public system of the Municipality of Bom Jesus. The pondering led by the evidenced problem analyses the educational practices of the teachers and managers of the Youth and Adults education, pondering about the consequences of such permanency of the students in the High School. Grounded the discussion of the studied object: Brunel, 2004), Oliveira (1999), Arroyo (2005), Libâneo (2010), Moura (2003; 2006; 2011) and Charlot (2000), within others. The methodology is based on Bardin (2011), Oliveira (2010), Bogdan e Biklen (1999), Moraes (1999) and Richardson (2009). Being a qualitative descriptive, the research uses questionnaires as the data collection instruments, which have been applied to 20 (twenty) interlocutors, that is: 02 (two) principals, 03 (three) managers, 06 (six) teachers and 09 (nine) students. Organizes and interprets the data in light of the content, having as basic referential the ideas of Bardin (2011). The produced data is structured into three general categories: characterization of the practices of educational agents, educational practices and permanency in school, and external factors influencing permanency in school. The study shows that the permanency of students in schools of Youth and Adult Education – EJA, even though not exclusively, have a straight relation with the practice developed by the educational agents involved in the teaching and learning process of the researched institutions, bringing a new comprehension about the exclusion and inclusion conditionals of the school students. In such manner, it points to the need of a school environment that, not only values the cognitive and technic dimension of the young or adult subject, but, above all, to the social and humane.

Keywords: Educational Practices. Staying in School. Youth and Adults. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Colégio Agrícola de Bom Jesus	66
Figura 2 - Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho	68
Figura 3 - Unidade Escolar Araci Lustosa	69
Figura 4 - Categorização dos dados	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos interlocutores agentes educativos	75
Quadro 2 - Perfil dos interlocutores alunos	77
Quadro 3 - Organização dos dados	85
Quadro 4 - Organização do trabalho pedagógico	89
Quadro 5 - Organização do trabalho docente	93
Quadro 6 - Organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela .	96
Quadro 7 - Organização dos conteúdos	98
Quadro 8 - Organização do processo avaliativo	100
Quadro 9 - Motivação	103
Quadro 10 - Valorização do sujeito	105
Quadro 11 - Dinâmica da aula	108
Quadro 12 - Perspectiva de um futuro melhor	110
Quadro 13 - Profissionalização e inserção no mercado de trabalho	112

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	11
CAPÍTULO I - BASES HISTÓRICAS DA EJA NO CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL (1549-1930).....	18
1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Período Colonial.....	18
1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Período Imperial.....	23
1.3 Educação de Jovens e Adultos no Período Republicano (1889-1930).....	27
1.4 Educação de jovens e adultos e o desenvolvimento brasileiro pós 1930.....	32
1.5 Visão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Piauí	38
1.6 Perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos.....	46
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACE ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.....	51
2.1 Compreendendo os termos: prática educativa e permanência na escola	53
2.1.1 Conceituando prática educativa.....	54
2.1.2 Conceituando permanência na escola	55
2.2 Prática educativa e permanência na escola	57
2.3 A reflexão como elemento essencial da prática educativa.....	61
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	64
3.1 Contexto empírico.....	65
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	70
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	75
3.4 Organização dos dados para análise	76
3.5 Tratamento dos dados	78
CAPÍTULO IV - PRÁTICA EDUCATIVA E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA: ACHADOS DA PESQUISA.....	87
4.1 Categoria geral 01: Caracterização das práticas dos agentes educativos.....	88
4.2 Categoria geral 02: Práticas educativas e permanência na escola.	102
4.3 Categoria geral 03 - Fatores externos que influenciam a permanência na escola. ...	110
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	114
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	125

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O processo de industrialização brasileiro iniciado no século XX associado às condições das classes sociais contribuiu com o crescente número de pessoas em idade adulta excluídos do sistema público de ensino dado à necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, formando um grande contingente de mão de obra com baixo custo e sem qualificação. Ao longo dos anos a modernização do processo de produção passou a exigir um profissional mais qualificado e aqueles inicialmente levados por força das circunstâncias a optar pelo mercado de trabalho em detrimento da escola, percebem a necessidade de trilhar o caminho oposto em busca de qualificação.

As escolas, salvo raras exceções, estão estruturadas para o atendimento de uma clientela diferente das inseridas no mercado de trabalho, dificultando a adaptação desses indivíduos ao contexto escolar. Em consequência a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constrói sua história pautada pelo abandono ou quando muito por ações improvisadas em períodos isolados com foco no desenvolvimento de políticas que supram as deficiências de escolaridade por conta das exigências do mercado de trabalho, sem levar em conta especificidades dessa clientela.

Em linhas gerais, a EJA, nos níveis fundamental e médio, tem sido pouco contemplada nas ações do poder público, sendo assinalada por políticas insuficientes e incapazes de suprir a demanda existente para atendimento a essa camada da população, retardando o processo de amadurecimento de práticas educativas específicas para essa modalidade de ensino. Desse modo, o processo de construção de políticas educacionais voltadas para valorização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido uma tarefa complexa e desafiadora. Essas políticas, em vários momentos da história abarcaram um conjunto muito diverso e pouco fértil de atividades marcadas por descontinuidades. “O percurso histórico retrata as dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino, desde os primórdios da colonização, chegando ao período republicano sem apresentar mudanças consistentes capazes de redefinirem o desenho que, por vezes, nos parece improvisado [...]” (MOURA, 2011, p.240).

Ao longo dos anos o poder público pouco contribuiu com o desenvolvimento de ações efetivas voltadas para ensino de pessoas jovens e adultas, sendo desenvolvidas apenas campanhas passageiras, em sua maioria a serviço de interesses políticos e manutenção das elites no poder.

Historicamente as ações patrocinadas pelo Estado em relação à educação sempre estiveram imbuídas de contradições e conflitos entre desenvolvimento, populismo e trabalhismo. O fim da “República Velha” e instauração da “Era Vargas” a partir da década de 30 a qual marcou o início da industrialização no Brasil promovendo mudanças significativas na economia nacional, passando de um modelo econômico agrário-exportador para o urbano-industrial é um exemplo bastante claro dessas contradições.

As mudanças no cenário nacional e os altos índices de analfabetismo impulsionaram a discussão em torno de uma educação correspondesse à modernização do País, no entanto, as alterações implementadas nesse período geraram um ensino dualista, com ênfase na capacitação para o trabalho das camadas populares e a formação das elites para comando da nação.

De acordo com Portela (2000) o crescimento acelerado da economia brasileira a partir dos anos 30 contribuiu para o ingresso precoce no mercado de trabalho da população jovem oriunda das camadas menos favorecidas antes mesmos da conclusão do ensino fundamental.

Já na atualidade, as mudanças com o avanço tecnológico e das formas de organização da produção, novas competências passaram a fazer parte do conjunto de exigências para ingresso no mercado de trabalho, entre as quais, maior qualificação profissional e mais escolarização. Dessa forma, ficam evidentes as contradições geradas pela sociedade capitalista e a fragilidade do sistema educacional brasileiro que trabalha em favor do capital em detrimento do sujeito.

Rezende (2008, p. 31) destaca que, “[...] a educação básica de adultos começou a delimitar sua história na década de 30, mas ficou mais acentuada na década de 40 [...] com grandes campanhas (conhecidas como cruzadas) para erradicar o analfabetismo”. Essas campanhas, no entanto, foram passageiras, pouco eficazes e não trouxeram grandes avanços à educação de Jovens e Adultos.

Em termos legais a EJA só começou a se configurar como uma questão de política nacional com a criação “[...] do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, que além de financiar o ensino primário, tinha o objetivo de ampliar o atendimento incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos” (BOFF *apud* REZENDE, 2008, p.39).

Mesmo presente nos documentos oficiais, o foco das discussões há décadas têm sua centralidade nas séries iniciais da Educação Básica com a alfabetização de adultos ou conclusão desta etapa de ensino por aqueles que não puderam ingressar ou concluir em idade apropriada, cumprindo desse modo com sua função compensatória.

O aparecimento de novas formas de produção alinhadas ao processo de informatização e modernização do setor produtivo faz surgir a necessidade de alargamento do sentido dado à Educação de Jovens e Adultos ao longo da história. “Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino” (LIBANEO, 2010, p. 28). Com a constatação da evolução do sistema produtivo fica evidente o ínfimo alcance da EJA quando considerada apenas em sua dimensão supletiva, carecendo, logicamente alcançar um novo sentido tendo em vista a modernização do processo produtivo.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, no artigo 37, começa a se demonstrar a preocupação em garantir não apenas o acesso, mas também a continuidade dos estudos àqueles que tiveram a trajetória escolar interrompida. No Parecer CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, acrescenta à EJA além da função reparadora, a equalizadora e qualificadora ampliando dessa forma o alcance da EJA para além do caráter supletivo.

Considerando a premente necessidade de uma educação que ultrapasse o limite da alfabetização e que possibilite o acesso ao mercado de trabalho ou a níveis mais elevados de escolarização, é que a proposta deste estudo direciona seu olhar ao último nível da educação básica; o Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Município de Bom Jesus-PI, destacando as duas formas com que se apresenta no referido município: a EJA e o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.**

A proposta da **EJA** desenvolvida nas Escolas Estaduais no município de Bom Jesus centra-se no ensino propedêutico visando o acesso ao Ensino Superior, sob a forma de aceleração, com conclusão do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio em vinte e quatro meses. O PROEJA ofertado atualmente em Bom Jesus apenas na Rede Federal, além de preparar para ingresso em instituições de ensino superior, tem em sua proposta o alinhamento da educação básica com os interesses de qualificação profissional tão presente no ideário dos jovens e adultos.

Em cooperação com a ampliação do debate sobre a Educação de Jovens e Adultos e visando proporcionar maior visibilidade ao tema da educação oferecida às camadas menos favorecidas da sociedade, pretendemos contribuir com a reflexão acerca da temática destacando em nosso estudo as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, e estabelecendo

a relação dessas práticas com a permanência dos alunos nas turmas da EJA, mais especificamente, aquelas de nível médio oferecidas pelas escolas no Município de Bom Jesus-PI.

A escolha dessa temática deriva da experiência como coordenador de projetos educacionais na Secretaria Municipal de Educação em Bom Jesus - SEME, período em que mantivemos estreito contato com a EJA.

Nesse período pudemos presenciar as dificuldades existentes em relação ao controle da evasão nas turmas da EJA em escolas da rede pública de Bom Jesus, com redução do número de alunos, gerando despesas para o município com professores subutilizados, devido à escassez de alunos ao final do ano letivo. Em consequência, a SEME, de maneira equivocada, optou por fechar algumas turmas da EJA e reduzir gradativamente a oferta de vagas para essa modalidade com vistas à contenção de gastos, o que tem causado preocupação, pois, entendemos que se deve buscar alternativas para enfreamento do problema da evasão escolar sem ferir o direito constitucional de acesso à educação.

Contudo, se de um lado a EJA na esfera municipal encontra dificuldades, por outro, há relatos acerca do PROEJA, ofertado em nível médio no Colégio Agrícola de Bom Jesus, pela Rede Federal de Ensino, com resultados satisfatórios, apresentando baixos índices de evasão.

Após contato com a coordenação do PROEJA, constatou-se a veracidade das informações do conhecimento da população de Bom Jesus, quanto aos índices de aproveitamento e evasão, o que despertou nosso interesse em estudar o fenômeno da evasão/permanência dos alunos na escola, sob a perspectiva das práticas educativas.

Existe uma semelhança considerável no perfil socioeconômico dos alunos jovens e adultos da educação básica da Rede Municipal com aqueles que estudam o Ensino Médio na Rede Federal, no entanto, a evasão não se repete até o momento com mesma intensidade nesta última.

Dessa forma, fomos levados a inferir que a evasão nas séries iniciais da EJA da Educação Básica nas escolas do Município, não está vinculada exclusivamente ao perfil socioeconômico dos alunos, conforme comumente se pondera, mas também, às práticas educativas dos profissionais que atuam nessa modalidade.

Como forma de ampliar o debate e enriquecer o estudo, optamos por analisar as práticas educativas e sua relação com a permanência dos alunos de maneira mais abrangente, estendendo o olhar às demais escolas do Município de Bom Jesus que oferecem EJA em Nível Médio.

A EJA em nível médio, em síntese, trabalha com sujeitos excluídos do sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros (BRASIL, 2007), os quais procuram a escola com esperanças de superar as desigualdades sociais e de inserção no mundo do trabalho.

Como implicação da sua dimensão “redentora”, é posta sobre a instituição escolar uma carga muito grande quanto ao atendimento desses estudantes. Por vezes, acontece de esse público chegar à escola com esperança de um atendimento voltado para suas necessidades específicas de aprendizagem e acabam se frustrando devido ao despreparo dos agentes fomentadores da educação no ambiente escolar, podendo ocasionar a evasão. Outros por sua vez, conseguem superar as barreiras e encontram motivação para dar prosseguimento aos estudos. Mas, quais as responsabilidades da escola nesse processo? Como as práticas educativas desenvolvidas na escola influenciam essa realidade?

A evasão escolar tem sido foco de muitas discussões na sociedade brasileira, sobretudo, no meio acadêmico, mas em geral sob o ponto de vista de causas externas ao ambiente escolar, principalmente aquelas relacionadas à situação socioeconômica dos trabalhadores jovens e adultos como sendo o maior obstáculo para sua escolarização. Contudo, tanto alunos de classes sociais mais elevadas financeiramente como os de baixa renda fracassam e obtêm sucesso no decorrer de sua vida escolar, mostrando que a variação socioeconômica embora influencie, não é um fator preponderante da permanência ou afastamento do aluno da escola.

Diante da magnitude da problemática que envolve o sucesso ou insucesso (permanência ou evasão) dos discentes, o foco deste estudo se direciona também para as escolas e as relações lá estabelecidas entre professores, gestores e alunos, isso porque, segundo Charlot (2000) a relação do indivíduo com o saber, em geral depende do que pensam a seu respeito ou o que ele pensa a respeito do outro e de si mesmo, podendo produzir reforço positivo ou negativo, dependendo da forma como é assimilado.

Nessa perspectiva, com as atenções voltadas para ambiente escolar, interessa-nos a análise de como as práticas dos agentes educativos vêm sendo desenvolvidas nas instituições escolares e, ainda, como essas práticas são assimiladas pelos jovens e adultos de maneira a reforçar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento e permanência na escola.

A discussão proposta volta-se para a relação entre as práticas educativas de professores e gestores e a permanência dos jovens e adultos nas escolas da Rede Pública de Ensino do Município de Bom Jesus-PI.

Partindo do pressuposto que a permanência dos alunos de EJA na escola está também relacionada às práticas educativas nela desenvolvidas, nos propomos elucidar a seguinte problemática: **Qual a relação existente entre as práticas educativas de professores e gestores e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus - PI?**

A Pesquisa teve sua origem numa série de questões norteadoras previamente levantadas, dentre os quais estão: Como se caracterizam as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas públicas de Ensino Médio de Bom Jesus – PI? Qual a relação existente entre as práticas educativas e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus - PI? Que motivos externos ao ambiente escolar, na percepção dos alunos, influenciam sua permanência nas escolas de ensino Médio das redes públicas de ensino de Bom Jesus - PI?

O Objetivo **geral** desta pesquisa consiste em analisar as práticas educativas de professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, relacionando-as com a permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio. Numa **dimensão específica** esperamos: caracterizar as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas públicas de Ensino Médio de Bom Jesus – PI; relacionar as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos com a permanência dos alunos na escola do PROEJA (Rede Federal) e da EJA da Rede Pública Estadual de Ensino em Bom Jesus – PI; identificar as principais motivações internas e externas ao ambiente escolar que contribuem para a permanência dos jovens e adultos no Ensino Médio dos programas: PROEJA (Rede Federal) e EJA da Rede Pública Estadual de Ensino em Bom Jesus – PI.

Com vistas à apresentação do objeto de estudo e explanação dos achados da pesquisa, os resultados do estudo são exibidos para academia circunscritos em quatro capítulos, além das considerações introdutórias, as quais têm início com apresentação do objeto de estudo e motivos que levaram o pesquisador a trilhar por este caminho em busca de respostas às questões que motivaram e norteiam esta investigação. Ainda na parte inicial do texto apresentado está explicitado o tema da pesquisa, a questão central e objetivos.

O capítulo I, denominado: Bases Históricas da EJA no Cenário de Desenvolvimento Nacional (1549-1930) apresenta os passos iniciais da EJA no Brasil, destacando a ação dos jesuítas como elemento importante na constituição da educação nos primeiros anos da colonização. Desvendados os aspectos mais importantes da Educação de Jovens e Adultos na Colônia, faz um breve relato da mesma no Período Imperial e

Republicano de 1889 até 1930, com enfoque nas transformações educacionais impulsionadas pelo processo de desenvolvimento brasileiro. Neste capítulo, estão, além disso, as transformações da EJA pós 1930, a visão histórica desta modalidade no Estado do Piauí, as perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional, as quais ganham destaque a EJA do Ensino Médio e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

No capítulo II, intitulado Educação de Jovens e Adultos: interface entre prática educativa e permanência na escola de ensino médio, busca-se a compreensão dos termos prática educativa e permanência na escola. Para tanto alguns autores tais como Brunel, (2004), Gadotti e Romão (2000), Oliveira (1999), Arroyo (2005), Libâneo (2010), Nélisse (1997), Sacristán (1998), Oliveira, Almeida, Arnoni (2007), Oliveira (1999), Duarte (2000), Moura (2010) e Charlot (2000), serviram de base para construção dos conceitos referentes ao objeto de estudo. Na sequência, são apresentadas indagações no sentido de demonstrar a importância do estabelecimento de práticas educativas que favoreçam a inclusão e manutenção das pessoas jovens e adultas no ambiente escolar. Por fim, é apresentada a prática da reflexão por parte dos agentes educativos como componente inerente ao trabalho desenvolvido nas escolas que atendem o público jovem e adulto.

O terceiro capítulo destaca o percurso metodológico da Pesquisa, com seus pressupostos básicos, tipologia, contexto empírico, sujeitos, instrumentos de coleta de dados e forma de organização e análise dos dados.

O capítulo final desta série aborda: A Relação entre Prática Educativa e Permanência nas Escolas de EJA do Ensino Médio em Bom Jesus-PI, sob a ótica de alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, tendo como base as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Por último, trazemos as considerações conclusivas nas quais retomamos o objeto de estudo, as questões norteadoras e refletimos acerca das revelações do estudo relacionando-as aos objetivos perspectivados.

CAPÍTULO I

BASES HISTÓRICAS DA EJA NO CENÁRIO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL (1549-1930)

Desde os primórdios da colonização brasileira, jovens e adultos de camadas socialmente menos favorecidas são excluídos da escola e seu direito à educação de qualidade, cerceado.

Diante do exposto, torna-se imprescindível trazer luzes às origens da EJA no Brasil bem como identificar as circunstâncias em que suas raízes foram fincadas a ponto de produzir os efeitos ora percebidos nessa modalidade de ensino, a fim de situá-la no contexto atual.

Mesmo sem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo sobre o surgimento da EJA, faz-se necessário entender seu processo de construção a fim de desvelar as bases sobre as quais o ensino destinado a pessoas jovens e adultas em nosso País foi fundamentado. Dessa forma, buscamos neste capítulo compreender a Educação de Jovens e Adultos, reconstruindo a trajetória histórica da escolarização do Brasil Colônia aos dias atuais.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Período Colonial

A origem da EJA está vinculada de maneira simbiótica ao surgimento da educação colonialista brasileira, tendo os passos iniciais ocorrido com a chegada daqueles que se configuraram como os “pioneiros” da educação no Brasil, ainda no período colonial. Estes iniciaram com a catequese para em seguida estabelecerem uma organização de ensino de caráter classista, voltada para os interesses de uma minoria elitista e, acima de tudo, atendendo aos objetivos da corte portuguesa e do Clero (BRANDÃO, 2005).

Não podemos negar que já acontecia educação no Brasil, anterior ao estabelecimento da colônia, sua educação baseava-se na troca de experiências, tendo os conhecimentos e as práticas sociais sendo transmitidos de forma direta a partir dos contatos sociais na vida cotidiana tribal, objetivando a preservação da memória cultural e fortalecimento de suas tradições. Assim, havia:

[...] uma educação em ato, que se apoiava em três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro e orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2010, p. 38).

Dessa forma, a educação sempre esteve bem presente no cotidiano indígena, contudo, sem os vícios de uma sociedade envolta pelos valores da mais-valia, e sim, voltada para a vida social e cultural da tribo, cumprindo o papel de consolidação de uma estrutura organizacional baseada nos princípios de colaboração e sustentabilidade coletiva, inexistindo, assim, exclusão no processo educativo.

Contrapondo essa forma de organização educacional, os ensinamentos importados de Portugal, difundidos pelo padre Manoel da Nóbrega após aportar nas terras brasileiras juntamente com outros jesuítas em 1549, com a missão conferida pelo rei de conversão e domesticação dos povos nativos, surge reproduzindo as diferenças entre as classes sociais (SAVIANI, 2010).

Diante do estabelecimento da colônia e da falta de mão de obra qualificada para atender aos anseios da corte, os padres recém-chegados tinham a missão de domesticar e treinar os povos da “nova terra”, segundo os preceitos da igreja e da civilização europeia, para atender as necessidades da corte e, por outro lado, promover a estrutura necessária à implantação eminente de suas instituições de ensino destinadas a oferecer educação aos mais abastados. Quanto aos índios, não lhes interessavam os conhecimentos culturais, educacionais e sociais pré-existentes do povo nativo, exceto, quando coadunavam com interesses de inculcação a que se propunham.

A organização do ensino implantada pelos jesuítas diferia na forma, com uma educação institucionalizada, bem organizada e impositiva, no conteúdo, de cunho humanista elitista alheio às reais necessidades da colônia de uma educação para todos e segundo os preceitos locais, e, sobretudo, na finalidade, destinando-se à criação e manutenção de uma nova ordem econômica e social nas terras tupiniquins. Para atrair os “pagãos” e dar início ao processo de aculturação objetivado, usou-se como estratégia a ação sobre as crianças através do intermédio de meninos órfãos vindos de Lisboa. “Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica” (SAVIANI, 2010, p. 43).

Dessa maneira, crianças órfãs vindas de escolas portuguesas foram usadas como chamariz visando uma aproximação inicial com as crianças indígenas, mas, com o intuito de atingir os adultos das tribos, em especial os caciques, pois, estes detinham o controle sobre as mesmas. Sua “conversão” facilitaria a expansão dos ensinamentos trazidos pelos jesuítas, que pretendiam usar a influencia sobre os chefes como estratégia de alcance dos demais membros da tribo.

Nóbrega, então, deu início à instituição e institucionalização da educação com os meios, recursos materiais e procedimentos necessários à catequização. Com uma prática “educativa” que incluía métodos persuasivos e violentos, os índios foram sujeitados, convertidos, moldados disciplinar, moral e intelectualmente ao novo modelo estabelecido. Manoel da Nóbrega defendia que “[...] era bem que os índios ficassem sujeitos e medrosos e dispostos para agora receber o Evangelho, e a doutrina de Cristo” (apud SAVIANI, 2010, p.44). A forma era irrelevante, desde que culminasse no desenvolvimento da nova colônia e fortalecesse os ideais católicos e europeus na terra conquistada.

Em suas instituições, “[...] os jesuítas, além de alfabetizar os adultos, repassavam normas de comportamento e ensinavam um ofício necessário ao funcionamento da colônia” (CUNHA, 2007, p. 17). A mão de obra escrava era utilizada também na manutenção dos colégios jesuítas, envolvendo a criação de gado, cultivo de alimentos e produção de açúcar, necessitando, portanto, da mão de obra dos jovens e adultos em idade própria às atividades laborais.

Assim, no Brasil Colônia as primeiras tentativas de ensino estavam mais voltadas para adolescentes e adultos do que para crianças, devido predominância, na época do proselitismo religioso, da catequese e a adaptação dos adultos às normas dos colonizadores portugueses, que necessitavam de mão de obra para lavoura e atividades extrativistas (MOURA, 2003, p. 26).

A educação se configura nesse contexto como instrumento dominação para manutenção e sustentação da colônia, estando dialeticamente ligada aos interesses de classe e ao desenvolvimento econômico, sendo o instrumento formador e fornecedor de mão de obra destinada aos trabalhos manuais, adaptados ao cristianismo e à cultura europeia, servindo, portanto, aos interesses da sociedade colonial.

Durante os 210 anos do monopólio das atividades educacionais na colônia, esses primeiros professores iniciaram as atividades educacionais com índios e terminaram com os filhos dos proprietários de terras [...]. Dessa forma, a educação jesuítica [...] deu lugar à educação da elite sem se preocupar com a realidade da Colônia, tendo o olhar voltado à cultura europeia, firmando-se e, assim, excluindo o povo (MOURA, 2003, p. 26).

Num primeiro momento parecia bem aos jesuítas dispensar esforços à educação de índios e colonos recrutando fiéis e servidores, o que foi conseguido com êxito. A catequese possibilitou a conversão indígena, culminando na criação de escolas elementares nas aldeias, além de núcleos missionários que dispensavam educação aos índios e filhos de colonos, entretanto, essa realidade não permaneceu por muito tempo, cedendo lugar a uma educação elitizada e, portanto, excludente, mas, que garantiu aos jesuítas o controle absoluto da educação por mais de dois séculos.

Com a primazia da educação, as escolas dos jesuítas tiveram grande expansão ampliando seu domínio por toda Colônia. De sorte que, instituíram um conjunto de regras destinadas a gerir as 728 escolas implantadas até 1750, nove anos antes da expulsão do Brasil pelo Marquês de Pombal (MOURA, 2003).

O conjunto de normas instituídas denominados de Ratio Studiorum, continha um plano universalista, com o curso de humanidades adotado indistintamente por todos os jesuítas, onde quer que estivessem. Tinha caráter elitista, pois, estava destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e demais escravos, configurando os colégios jesuítas como instrumentos de formação da elite colonial (SAVIANI, 2010).

As práticas educacionais coloniais foram precursoras da exclusão das camadas populares do sistema de ensino, dedicando seus esforços ao fortalecimento das estruturas de poder vigentes, isso porque à medida do desenvolvimento da colônia, surgiram necessidades diversas na esfera socioeconômica, tendo a educação, seguido seus preceitos moldando-se às exigências do crescimento mercantil.

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população indígena e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante [...], e educação superior só para essa última [...]. A obra de catequese, que, em princípio, constituía objetivo principal da presença dos jesuítas no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite (ROMANELLI, 2009, p. 35).

Dessa maneira, foi gradativamente sendo transformada em educação de classe excluído do processo os índios, escravos e as famílias com menor poder aquisitivo. Dentro desse contexto, surgiu uma seleta aristocracia de letrados que sem possuir títulos de terras, percebeu que através da educação poderia ganhar status na sociedade, pois, “[...] já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou a situação social dos colonos [...]” (AZEVEDO apud ROMANELLI, 2009, p.36).

Dessa forma, a educação ganhara importância entre os colonos de modo a se configurar como meio de ascensão social e garantia de aproximação desses da classe intermediária com os mais abastados, além disso, promovendo o distanciamento das classes mais baixas, relegadas aos trabalhos manuais considerados indignos pelos os nobres da colônia.

Com essa característica a educação jesuítica se firmou durante a permanência dos padres no Brasil, conseguindo sobreviver mesmo após sua expulsão no século XVIII, pelo Marquês de Pombal, que ensejava uma série de reformas no sistema de ensino do Brasil Colônia, bem como em seus domínios, tendo essas mudanças início a partir das escolas elementares e posteriormente nos demais níveis de ensino.

Embora os jesuítas estivessem no comando de uma educação de caráter excludente para a maioria da população, sua expulsão trouxe prejuízos à organização do ensino, já que as reformas implantadas pelo Marquês de Pombal não aconteceram dentro um prazo de transição razoável, tendo demorado 13 anos entre as primeiras providências até a total substituição dos educadores. O ritmo de implantação das reformas foi muito lento, sendo agravado pela falta de professores, de maneira que “[...] em 1765 ainda não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora o concurso já tivesse acontecido há cinco anos” (CARDOSO apud SAVIANI, 2010, p.89).

Romanelli (2009) destaca que com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. “A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (p. 35). A educação até então suprida pela Igreja, passou ser promovida pelo Estado, por meio das aulas régias ofertadas apenas aos filhos dos colonizadores, as quais aconteciam de maneira avulsa e isolada, podendo os alunos frequentar aquelas cadeiras que mais os interessassem. Essas aulas em regra, aconteciam nas casas dos educadores os quais não davam conta da demanda existente, tendo como consequência, a introdução dos primeiros professores leigos no sistema de ensino brasileiro, contribuindo para perpetuação dos objetivos da educação colonialista, orientando-se ainda para os intuítos religiosos, literários e com os mesmos métodos pedagógicos invasivos e violentos de outrora, com vistas à submissão e o respeito à autoridade.

São essas bases iniciais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, por tanto, a origem da divisão de uma educação para ricos e outra para pobres que continuou existindo, mesmo de forma fragmentada, após a expulsão dos jesuítas, pois, “[...] os adultos das classes menos abastadas, que tinham a intenção de estudar, não encontravam espaço na Reforma

Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos” (MOURA, 2003, p. 27).

Entretanto, no momento em que se fez necessário a preparação de força de trabalho especializada para as demandas econômicas, os esforços estiveram direcionados para seu suprimento. Inexistindo essa demanda, o empenho continuou exclusivamente na preparação dos filhos dos nobres, com sua formação direcionada para manutenção do poder, deixando a grande maioria da população sem acesso a uma educação de qualidade, restando-lhes apenas os trabalhos manuais.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos no Período Imperial

Conforme posto, a Educação de Adultos teve seu início, no Brasil, ao pé da educação primária, em que, através do ensino das crianças, os jesuítas buscaram alcançar seus pais, além disso, se esforçaram na catequese direta dos indígenas adultos com o intento de transmissão do idioma português o qual serviria como instrumento de conversão e aculturação dos nativos. Todavia, superada a fase inicial de colonização a educação dos indígenas perdeu sua importância, vez que as atividades econômicas da colônia não demandaram o estabelecimento de escolas para esses e para população adulta composta de portugueses e seus descendentes, tão pouco, para os escravos; haja vista que o “[...] domínio das técnicas da leitura e da escrita para adultos não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas dos membros daquela sociedade colonial escravocrata” (PAIVA, 2003, p. 193).

A educação brasileira, inicialmente direcionada para catequese, fora deliberadamente sendo transformada em educação de classe, mas permanecendo em larga escala ainda de caráter elementar, salvo, àqueles que tinham condições de estudarem fora do País, em Coimbra. Já no final do século XVIII, a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, forçou mudanças no campo administrativo da colônia, sendo necessária a formação de quadros profissionais para administração e defesa militar, o que implicou necessariamente em mudanças no sistema de ensino vigente.

Com a necessidade batendo à porta, teve início ainda inspirado nas ideias pombalinas a um novo momento da educação, que se deu através da criação de cursos superiores destinados ao atendimento dos interesses da monarquia que aqui se instalara. Foram criadas academias militares e academia marinha, dedicadas a formar engenheiros civis

e militares. Além disso, também instituíram aulas de cirurgia na Bahia com o objetivo de formar médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha (SAVIANI, 2010). Essas mudanças implementadas após a chegada da família real ficaram centradas somente no ensino superior objetivando visivelmente a formação da aristocracia que constituía a Corte.

Como consequência da centralização das atenções no Ensino Superior houve o abandono dos demais níveis e foi acentuada a tradição vinda da Colônia, de uma educação puramente aristocrática, isso em decorrência da falta de interesse da elite em expandir a escolarização básica para toda população, uma vez que “[...] a economia tinha como referencia o modelo de produção agrário, sustentado pela mão de obra escrava, fortalecido pela concentração do poder político nas mãos da oligarquia rural” (MOURA, 2003, p. 27). Diante desse modelo econômico, conforme a visão reinante nesse período, não havia necessidade de ampliar a oferta da educação, o que propiciou o abandono da população pobre, sendo-lhes negado o direito à educação.

O estabelecimento da sede provisória da monarquia na colônia culminou na necessidade de implantação de uma estrutura de poder capaz de garantir sua autonomia política. Assim, após a emancipação política em 1822, é outorgada em 1824 a Constituição Imperial que continha em seu texto a defesa da inviolabilidade dos direitos civis dos cidadãos brasileiros, além da garantia da instrução primária a todos os cidadãos. Logicamente, o que previa o texto constitucional não lograra êxito, mesmo porque não existiam escolas suficientes para todos que as procurassem e o público que deveria ser alvo dos direitos contidos nessa carta constitucional estava impedido de recebê-la.

O Império concentrava os privilégios na nobreza, e o tráfico de negros, utilizados como mão de obra escrava, era uma razão suficiente para negar o texto constitucional, pois não ser livre como homem se constituía como barreira que impedia qualquer possibilidade de se pensar em direito à educação (MOURA, 2003, p.29).

A constituição de 1824 tornou-se, dessa forma, impedimento para escolarização da grande maioria populacional existente naquele momento, pois sendo os índios considerados bárbaros e os negros em sua totalidade escravos, tornava-se utópica a ideia de uma educação para todos, restando obviamente, a nobreza na cota dos homens livres aptos àquela educação pública. A mesma lei que previa o atendimento de uma educação elementar supostamente disponível a todos se constituía em impedimento, pois, seria impossível uma educação para livres num país de escravos. Essa Constituição representou um retrocesso nas

intenções de criação de uma Política Educacional de caráter Nacional que pudesse atender os jovens e adultos excluídos do sistema formal de ensino (PAIVA, 2003).

O fracasso da Constituição de 1824 deu fôlego aos debates relativos à inserção de todas as camadas inferiores no processo formal de escolarização. Então, o Ato Constitucional de 1834 ensejou mais mudanças no sistema educacional brasileiro, transferindo para as províncias a responsabilidade pelas escolas primárias e secundárias. Sob a tutela do poder central ficaram os estabelecimentos de ensino superiores, como também, a educação do município onde estava sediado o Governo Imperial, à época o Rio de Janeiro (PAIVA, 2003).

Infelizmente essa medida levou à privatização do ensino secundário, dada à incapacidade financeira das províncias em manter essa modalidade juntamente com o ensino primário. Este último ficou relegado ao abandono e quase desapareceu das escolas, permanecendo apenas numa ínfima parcela das instituições de ensino, tendo como agravante, sua ministração nas mãos de pessoas sem a devida qualificação para o exercício do magistério.

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestre-escola, que destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANLLI, 2009, p.40).

O fato de essas instituições estarem nas mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista do ensino, pois apenas as famílias com muitas posses tinham condições de custear a educação de seus membros, além disso, pesa o fato dos professores não serem habilitados para a função educativa, sendo-lhes apenas uma maneira de conseguir complementar sua renda o que inevitavelmente refletiria na má qualidade do ensino. Nas palavras de Ribeiro (1992), as dificuldades foram enormes, “[...] era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério; havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante” (p. 47).

Segundo Moura (2003), mesmo com a criação de primeira Escola Normal no Estado do Rio de Janeiro em 1835, a qual tinha como proposta a melhoria no preparo dos profissionais docentes, a preocupação com a formação de professores específicos para essa modalidade de ensino foi posta de lado, contribuindo, portanto com a permanência do quadro educacional desolador daquele momento.

Não havia, na verdade, interesse político no ensino primário e secundário, pois não tinham uma importância concreta, “visto que a organização social escravocrata não exigia

uma formação escolar e, [...] para responder à formação da força de trabalho ligada à produção foi desenvolvido um ensino diferenciado do secundário, o Ensino Profissional” (CUNHA, 2007, p. 17).

Em relação à organização de classes para adultos pouco era o compromisso do poder público a seu respeito, o que fica evidenciado na Reforma Couto Ferraz (1854), em seu artigo 17, quando menciona que os professores somente poderiam assumir as classes de adultos no tempo livre, após o cumprimento de suas atividades nas classes diurnas. De acordo com Moura (2003) era determinado inclusive a utilização de domingos e feriados para essa finalidade. Até esse momento a educação de adultos se configurava como mera coadjuvante, não conseguindo um destaque especial dentro da política educacional do País, relegada à sobra de tempo de professores já exaustos após cansativas horas de trabalho nas classes regulares.

Ainda conforme Moura (2003), em 1871 começa a surgir nos documentos oficiais uma preocupação diferenciada com a educação de jovens e adultos, expressada em Relatório pelo Ministro e Legislador João Alfredo, que estabelece a obrigatoriedade do ensino para pessoas com idades entre 14 e 18 anos em escolas destinadas para adultos, recomendando ainda, para estes, o ensino profissional. Neste, também é proposta a contratação de professores para trabalhar exclusivamente com esse público tanto na alfabetização como nos níveis seguintes, sendo oferecidas nos cursos noturnos e obedecendo a estrutura curricular das escolas de 1º grau. Os professores incumbidos dessa função seriam remunerados pelo trabalho em forma de pró-labore.

Na verdade, a situação só ensaia mudanças quando no Império, a sociedade brasileira começa a se transformar em face das novas condições de sua economia, motivando o aparecimento das primeiras escolas para adultos. Nesse sentido, Paiva esclarece que “[...] o surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e a partir dos anos 80 elas tenderão a multiplicar-se” (2003, p. 193).

Crescendo a nação, a necessidade da educação de adultos se impõe cada vez mais. Com isso, a sociedade se apressa em educá-los, não com interesse numa participação, na direção, mas para permitir que essa se faça em níveis culturais o mais próximos possível dos “[...] estandartes das áreas dirigentes, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica” (PINTO, 2010, p. 84). A sociedade a cada dia se vê permeada de pessoas em idade laboral, prontas para o trabalho, porém, sem a qualificação ou o “nível cultural” necessário diante das transformações econômicas e culturais

daquele momento, sendo, dessa forma obrigada a delinear estratégias de reconhecimento e nivelamento dessa parcela da sociedade.

A EJA ganha novas forças em sua dificultosa caminhada em busca de afirmação enquanto modalidade de ensino indispensável, e se impõe, mesmo que muito lentamente, como necessária no processo de desenvolvimento do Brasil. Tal melhora, porém, não fora extraordinária a ponto de significar ruptura com a falta de políticas efetivas focadas na educação popular, continuou apenas acompanhando o crescimento do sistema elementar de ensino.

Em linhas gerais a educação nos anos do Império ficou estruturada com os níveis primário, técnico-profissional, secundário e superior. O primário era a escola de ler e escrever (primeiras letras) deixado a cargo das províncias foi pouco difundido em razão da escassez de recursos para mantê-lo, falta de interesse e, também por não ser exigido para ingresso no secundário. O ensino profissional, quase esquecido, era destinado à preparação de mão de obra para os serviços do Império e aos seus concludentes não se facultava o acesso ao ensino superior. O secundário ficou legado a uma série de aulas avulsas (aulas régias) e dispersas, sem um encadeamento sistematizado, e sua principal função era o acesso ao ensino superior, que continuou sendo apenas para poucos nobres e ricos, estando sob o controle do Império.

À bem da verdade o sistema educacional imperial, acabou seguindo os mesmos preceitos dos primeiros séculos, destinado a servir as oligarquias, formando seus filhos para continuarem com o controle das rédeas da nação. Certamente não lhes interessava um povo esclarecido, no máximo ser-lhes-ia proveitoso, um povo com instrução mínima para fins laborais dentro da estrutura imperial. Dessa forma, não se conseguiu de fato imprimir políticas públicas capazes de atenderem plenamente as camadas pobres da sociedade, as quais ainda ficaram à margem do sistema educacional.

1.3 Educação de Jovens e Adultos no Período Republicano (1889-1930)

As décadas finais do Império veem surgir transformações importantes no contexto político, econômico e social. As duas forças dominantes sobre as decisões políticas, uma ligada à lavoura tradicional de cana, tabaco e algodão e outra controladora da nova lavoura de café, até então hegemônicas nas decisões da Nação, passaria a encontrar oposição da classe

média que em acelerado processo de crescimento vinha ganhando espaço nos mais diversos setores da sociedade, vislumbravam também participar das decisões importantes no País.

Seu rápido crescimento e sua participação na vida pública, especialmente em atividades intelectuais, militares e também religiosas, foram ao longo do tempo criando condições para sua maior participação no contexto político. Entretanto, não gozavam do poder e prestígio necessário para representar ameaça ao regime dominante, salvo se conseguisse apoio de parte da de parte daqueles que compunham o poder, o que foi alcançado posteriormente com a aliança com os barões do café, culminando na proclamação da República em 1889, qual promulgou sua primeira Constituição em 1891.

O modelo gestor do Império já não respondia às novas exigências políticas e socioeconômicas do contexto político e ao tempo/espaço social. Dessa forma “caí o Poder moderador, caí a vitaliciedade do senado, caí a eleição à base de renda, caí a nobreza titulada, caí a escolha de governadores provinciais, caí a centralização” (SODRÉ apud RIBEIRO, 1992, p. 66). A descentralização do poder que se materializou em todas essas “quedas” interessava, portanto aos setores liberais da classe média, aos senhores do café e à burguesia agrário-exportadora que via nessas mudanças a oportunidade de concentração de renda.

No campo educacional, a Constituição da República de 1891 consagrou também a descentralização, criando em seu texto a dualidade dos sistemas de ensino, pois permitia somente à união o direito de criar instituições superiores e secundárias nos Estados, ficando este último com a responsabilidade sobre o ensino primário. Dessa maneira, aos Estados ficaram restritas as ações sobre a educação elementar e o ensino profissional, e a União responsabilizou-se pela instrução superior em todo Território Nacional, além do ensino secundário acadêmico e todos os níveis de ensino no distrito Federal.

Essa divisão acentuou oficialmente o caráter classista da educação, distanciando ainda mais a classe dominante recebedora da instrução em escolas secundárias acadêmicas e superiores, daqueles que faziam parte da classe popular, os quais tiveram de se “contentar” com a precariedade do ensino primário e profissional. Como consequência dessa distinção “[...] as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros” (ROMANELLI, 2009, p. 42). Permanece, então, o sistema educacional já vigente que continua garantindo uma educação melhor para elite, em detrimento de uma educação para as camadas mais baixas que continuam a registrar altos índices de analfabetismo entre a população adulta.

Os analfabetos correspondiam à maioria da população adulta e, mesmo assim, tiveram pela Constituição de 1891, restringido o seu direito ao voto, por serem considerados incapazes de tomarem decisões de forma autônoma. Com a restrição, os grandes latifundiários desejosos por manter a autoridade nas cidades passaram a se preocupar com a oferta de alfabetização às pessoas adultas em suas jurisdições. Com interesses diferentes daqueles da população analfabeta, a preocupação dos políticos coronéis estava na perda de “currais eleitorais” compostos em grande parte de pessoas analfabetas, por isso sua mobilização em busca de soluções para o problema do analfabetismo.

Diante da dualidade que marcou profundamente a Primeira República, nasceram várias reformas na tentativa de solucionar os problemas mais graves da educação. A primeira delas foi a Reforma Benjamin Constant em 1890. Esta, explica Moura (2003), criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e:

[...] tentou a reformulação da instrução pública demonstrando preocupação com o ensino primário gratuito, público e livre, com a idade cronológica dos alunos e a formação do profissional do magistério, instituiu também o exame de madureza, tendo como princípio básico a moralização do ensino secundário (p. 32).

Essas propostas, no entanto não representaram avanço significativo para educação devido à falta de infraestrutura institucional para sua implantação e, se somou a isso a recusa das elites que viam nas reformas ameaça à formação da juventude que até então era formada segundo os preceitos da velha aristocracia rural pautada na defesa intransigente dos interesses da classe dominante.

A prioridade da união nesse momento estava em firmar ensino secundário como trampolim para superior. Surgem outras reformas ainda na Primeira República, sendo: Reforma Epitácio Pessoa (1901), que procurou proporcionar a cultura intelectual necessária à matrícula nos cursos de ensino superior e para obtenção do grau de bacharel em ciências e letras; Reforma Rivadávia Correia (1911), a qual diferentemente das anteriores visava proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório; Reforma Carlos Maximiliano (1915), novamente com a preocupação de ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular; Reforma João Luís Alves/Rocha Vaz (1925), também com a preocupação com a matrícula nos cursos superiores, tinha em seu corpo a intenção de fornecer preparo fundamental e geral para a vida, além da cultura média e geral do País (PILETTI, 2008).

Esta última reforma representou a tentativa final no período de vigência da Constituição de 1891 no sentido por alguma ordem sobre a falta de sistematização da educação e mudar o quadro existente, tendo entre os poucos benefícios, o estabelecimento, pela primeira vez de um acordo entre a União e os estados, objetivando melhorar o ensino primário, acabar os exames preparatórios e parcelados herdados do Império.

O intento principal era a implantação gradual do ensino seriado em que o aluno faria um teste de admissão em determinada série, seguindo depois o curso regularmente, não sendo permitido daí em diante o acesso a um ano seguinte sem aprovação nas matérias do ano anterior. Entretanto, dificuldades decorrentes da equiparação das escolas particulares às públicas nesse período dificultaram a implantação de mudanças, isso porque, os estabelecimentos particulares não tinham real pretensão de corroborar com a seriação do ensino, pois lucravam com a emissão de certificados que possibilitavam o acesso ao ensino superior daqueles com condições de pagar.

Durante toda Primeira República persistiu a batalha no ensino secundário entre o regime regular e o parcelado, numa queda de braço que refletia claramente a luta entre o público e o privado. O primeiro tinha sua regulamentação por decretos do Poder Executivo, e este último tendo representantes no Legislativo que defendiam os interesses de particulares era sempre protelado. O ensino superior manteve as características adquiridas no tempo do Império com escolas superiores isoladas e em pequeno número, sob a orientação do Governo Federal e priorizando o ensino profissionalizante.

Dessa forma, o curso técnico profissional permaneceu marginalizado pelo Governo Central, sendo destinado “[...] a cegos, surdos-mudos e menores abandonados do sexo masculino” (PILETTI, 2008, p.61). O ensino primário continuou enfrentando dificuldades imensas sendo ofertado no final da república em escolas com um só professor, numa só classe e reunindo alunos de diferentes níveis de ensino. A Educação para adultos novamente permaneceu sem ganhar destaque especial, e foi restrita ao ensino primário no período noturno.

As taxas de analfabetismo registradas no período eram alarmantes, revelando o ínfimo espaço ocupado pela Educação das classes populares. Ribeiro (1992) mostra dados estatísticos educacionais da República Velha os quais revelam que 75% da população em todas as idades no Brasil entre 1900 e 1920 era analfabeta e 65% da população com idade de 15 anos ou mais nesse mesmo período, não sabia ler e escrever.

Os entraves relativos à educação se manifestaram das mais diversas formas: surgiram no campo político, com os legisladores defendendo interesses de poucos em

detrimento da maioria; no campo social, com as camadas populares vivendo em sua maior parte nos meios rurais, fazendo uso de uma agricultura de subsistência, não viam motivação em buscar a educação institucionalizada, pois, seu meio de produção não necessitava da mesma, sendo esta procurada pelas classes médias e operárias do meio urbano que percebiam nela a possibilidade de ascensão social, além de ser necessária para conseguir emprego nas poucas fábricas existentes; e empecilhos no campo econômico, porque numa economia de base agrária, com pouca industrialização que utilizava técnicas arcaicas de produção, a educação de fato não lhes parecia necessidade de primeira ordem.

Fazendo um apanhado geral sobre as ações em favor da educação, percebe-se que poucas mudanças realmente se efetivaram no sentido de uma educação de qualidade que beneficiasse a coletividade durante a Velha República. Dessa forma, pouca importância foi dispensada à educação popular, permanecendo, até então, de um lado o velho modelo educacional de cunho acadêmico e aristocrático, de outro, uma educação popular defasada mergulhada em altos níveis de analfabetismo.

Mesmo que lentamente, este panorama vinha ensaiando mudanças desde a segunda metade do século XIX, com o início do desenvolvimento urbano-industrial na sociedade brasileira. No dizer de Romanelli (2009), em relação às novas exigências de mercado:

[...] a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola (p. 46).

Com a sociedade adotando novo modelo de desenvolvimento urbano-industrial, o analfabetismo passa a ser um problema, isso porque a leitura e escrita se tornam exigências do novo modelo de desenvolvimento econômico e social. Se no modelo agrário educação era um adereço dispensável, no industrial passa a ser peça fundamental, exigindo mudanças radicais no nível elementar e na Educação de Jovens e Adultos.

As raízes da educação cresceram inicialmente regadas pela necessidade de “domesticação” dos povos indígenas, posteriormente como força de trabalho para a corte, seguindo, daí em diante de forma muito lenta o crescimento da educação básica, com tudo sem destaque especial. Agora, diante das exigências de mão de obra qualificada e de números exorbitantes de analfabetismo, começa a ocupar a mente dos governantes, já que numa

sociedade industrializada, ou em vias de industrialização esse “mal” não seria mais suportado. Por conta das reivindicações de mão de obra com o mínimo de qualificação para o trabalho, reaparece na década de 30 a preocupação com o ensino de adultos.

1.4 Educação de jovens e adultos e o desenvolvimento brasileiro pós 1930

O Brasil das décadas de 20 e 30 experimentou grandes transformações políticas e econômicas com setores da sociedade se mobilizando em prol de progressos tanto em aspectos educacionais, em busca de uma educação mais democrática, como laboral, com os operários reivindicando melhoria salarial e condições de trabalho mais dignas. Além disso, os setores econômicos representados por membros da classe média, militares e intelectuais, produtores de café e produtores de leite, estavam em movimentação constante em favor de sua manutenção no poder.

Ocorreram vários levantes armados empenhados em romper política e economicamente com a velha ordem social e oligárquica. A existência de conflitos entre dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados) eclode em forma de movimento armado culminando no Golpe de Estado que pôs Getúlio Vargas à frente da Presidência da República em 1930 (RIBEIRO, 1992).

No início da Era Vargas sucederam diversas mudanças na economia e intensa aceleração do desenvolvimento da indústria com o modelo agrário-exportador-dependente cedendo lugar ao modelo de substituição das importações. Os lucros auferidos no ramo cafeeiro são investidos no mercado interno acelerando seu crescimento e impulsionando de vez a industrialização nacional, forçando investimentos na educação. A partir desse período, a educação passa a ser prioridade nacional, um instrumento de grande importância para o projeto de substituição do modelo econômico agrário para o urbano-industrial.

A nova realidade brasileira passou a exigir mão de obra especializada suscitando investimentos na educação, levando Vargas à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com o objetivo de ampliar a participação do governo no desenvolvimento da educação nacional, desenvolver os instrumentos destinados a unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração aos isolados sistemas estaduais e estabelecer os mecanismos destinados a promover o relacionamento Federal com os diversos sistemas

existentes nos estados, definindo então, as formas de intervenção do Ministério nos sistemas estaduais (PILETTI, 1990).

Em 1931, o governo provisório sanciona uma série de decretos importantes para educação brasileira e na primeira metade deste mesmo ano, tem início uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior. Entre os motivos que levaram à reforma estava a superação do caráter propedêutico do ensino secundário, o qual se constituía um simples curso de passagem ao ensino superior. “Via de regra, o ensino secundário tem sido [...] um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior” [...], perdeu as suas características próprias e específicas, passando a ser [...] um simples curso de passagem [...] destituído de finalidade educativa” (SENA *apud* SILVA, 1969, p.286).

No corpo da reforma estava o estabelecimento definitivo do currículo seriado, tendo como desafio romper com o regime de cursos preparatórios e exames parcelados herdados do período imperial, em que o aluno solicitava a realização do exame de uma disciplina em determinado estabelecimento de ensino secundário, sem ser precedido de sua participação às aulas (DALLABRIDA, 2009).

A realidade social do País pós 1930 revelou a fragilidade e seletividade do sistema educacional brasileiro que mesmo começando a se despertar para as questões do desenvolvimento econômico e da educação, continuava sendo o ensino privilégio daqueles com condições de se manter ou manter os seus estudando. Os sem recursos seguiam para o ensino profissionalizante ou ingressavam precocemente no mercado de trabalho, suprimindo a necessidade de mão de obra e impulsionando a economia. A discussão em torno da educação é impulsionada pela necessidade de um ensino que correspondesse à modernização do País, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das elites.

As reformas acentuaram a dualidade entre a formação profissionalizante e a função preparatória das elites ao ensino superior. Surge uma “educação para o pensar”, privilégio apenas dos que conseguiam concluir o ensino secundário, podendo ingressar no ensino superior. Estes poucos deveriam orientar e definir as grandes decisões coletivas, estabelecer a organização política que viria dar sentido e direção à economia nacional. Aparece também uma “educação para o produzir”, destinada aqueles que não conseguiam o acesso ao ensino superior, cabendo-lhes atender as necessidades de mão de obra do mercado. Essas propostas de mudanças educacionais do governo, apesar de desencontros nos objetivos, foram muito importantes na promoção de novas diretrizes para a escolarização no Brasil,

embora tenham permanecido durante todo governo um modelo dualista: um ensino para o povo outro para a elite (MORAES, 1992).

Em meio aos esforços de fortalecimento da industrialização e desenvolvimento nacional, houve incremento no número de pessoas excluídas do sistema educacional por falta de oportunidades legítimas no sistema educacional que priorizava o ensino secundário e superior dada às novas exigências econômicas, deixando de lado a educação para população mais pobre, entre os quais se encontravam imensa maioria dos que abandonaram ou sequer ingressaram na escola, avolumando dessa forma as alas de adultos analfabetos ou semialfabetizados em todo País.

Moura (2003), afirma que nesse período reaparece a preocupação com a educação para adultos com a viabilidade de o trabalhador concluir o ensino secundário em menor tempo através de exames. Porém, era algo impraticável dada a impossibilidade de estudarem sozinhos ou de contratar professores particulares. Além disso, não existiam escolas noturnas que funcionassem regularmente para atender aos trabalhadores interessados em estudar. Essas iniciativas não surtiram efeitos práticos, tendo como consequência o aumento da população com baixa ou nenhuma escolarização.

O momento vivido pelo Brasil na Era Vargas fora bastante conturbado quanto aos aspectos políticos e econômicos. O governo movido pelo desejo de implantação de uma política nacional-desenvolvimentista tomou uma série de medidas radicais na política econômica e, sobretudo, na educação. Imbuída desse sentimento nacionalista e pressionada por setores da sociedade vinculados ao movimento escolanovista a Constituição de 1934 no capítulo específico para educação, amplia a atuação educacional aos adultos assegurando-lhes educação primária com frequência obrigatória.

Em seu artigo 139, a Carta Constitucional delegou responsabilidades às empresas sobre a alfabetização de seus funcionários com oferecimento de educação primária gratuita. Além disso, “[...] foi na constituição de 1934 que, pela primeira vez no país, foi vinculada receita para EJA, além de reconhecer ao aluno adulto, como direito legítimo, o acesso à escolarização” (MOURA, 2003, p.36).

Os avanços conseguidos na Carta Magna de 34 foram suprimidos pela Constituição de 37 a qual marca o início do governo ditatorial que via na educação meio para consolidação das ideias nacionalistas e de centralização do poder. Nesse momento da história nacional, os debates em torno de uma educação democrática defendida por intelectuais são paralisados, sendo posta uma política nacionalista de educação para todos os níveis de ensino, entre os quais, a Educação de Adultos.

As decisões concernentes à educação durante o Estado Novo tinham caráter muito mais político do que técnico, com o objetivo de atingir através da educação o nível de adestramento que permitisse ao novo regime total controle sobre a Nação. Na visão de Vargas era imprescindível dar máxima atenção à alfabetização do povo em todas as idades e não somente na infância, tornando possível “[...] levar a todas as populações do Brasil o culto à Pátria e de suas tradições mais gloriosas” (VARGAS *apud* PAIVA, 2003, p. 146).

Até a queda do Regime Getulista, Educação de Adultos, assim como as demais modalidades de ensino estiveram extremamente ligadas ao projeto político de desenvolvimento econômico e difusão de princípios uniformes de disciplina cívica e moral com vistas à manutenção de poder por parte do Governo. Anunciado o fim do Estado Novo, a alfabetização “[...] e a educação da população adulta, passaram a ser percebidas como instrumento de redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos” (PAIVA, 2003, p. 151). Não se percebeu ainda nesse momento grandes conquistas nesse campo de atuação educacional, mas, passa a ser objeto de discussão específica, desligada do problema da difusão do ensino elementar que era até aquele momento a grande centralizadora das discussões.

Paiva (2003) argumenta que a educação de adultos passa a receber recursos para se desenvolver dando um passo importante na luta contra exclusão desta população do sistema educacional. A problemática da educação dos adultos ganha maior destaque principalmente a partir de experiências bem sucedidas praticadas no Distrito Federal entre 1933 e 1935, bem como por debates em torno dos altos índices de analfabetismo entre indivíduos com 18 anos ou mais, que no Estado Novo que chegava a 55%.

Diante desse cenário começa a existir controvérsias entre aqueles que viam a solução deste problema na ampliação das redes de ensino elementar e os que acreditavam em medidas com efeito em curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos. Mesmo com divergências quanto à forma são pensadas saídas para o problema da educação de adultos, isso porque, “[...] o mercado de trabalho passa a exigir uma formação básica dos trabalhadores o que fez crescer a preocupação com o ensino elementar e com a alfabetização de adultos” (SILVA, 2007, p. 22).

Os debates em torno da Educação das pessoas adultas iniciados no Governo Vargas foram impulsionados pela nova forma de economia que começava a se desenhar no Brasil. Empreendimentos industriais, infraestrutura urbana de transporte e edificações, bem como a atualização tecnológica com conseqüente modernização das formas de produção se

chocaram com o grande número de trabalhadores analfabetos ou com baixa escolarização existente em todo território nacional. A existência de um grande contingente de trabalhadores em potencial advindos dos meios rurais, mas sem a qualificação necessária para atenderem à demanda existente, forçou a ponderação em torno de políticas educacionais direcionadas para qualificação deste setor da sociedade.

A Educação de Adultos começa a ser mais seriamente discutida por parte do Governo Federal principalmente depois de 1940. Em 1947, após instalação da nova Constituição a qual conferiu à União novas competências para legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se implantou o Serviço de Educação de Adulto (SEA), conhecido posteriormente como Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA), destinada a coordenar as ações relativas ao ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (SILVA, 2007).

A partir da criação do SEA, foram incorporadas aos sistemas públicos conveniados classes de educação de adultos, com objetivo de adquirir recursos e também fortalecer a as bases eleitorais dos partidos políticos, revelando outra dimensão por trás das discussões em favor da educação para pessoas em idade adulta (MOURA, 2003). Mais adiante, várias outras iniciativas oficiais e populares foram difundidas por todo território nacional favorecendo à posterior afirmação da EJA como ponto fundamental de desenvolvimento do País.

Surgem os primeiros Congressos Nacionais de Educação de Adultos sendo o primeiro em 1947 retomando o entusiasmo nacional por esta modalidade de ensino. A ênfase estava na Educação de Adultos dentro do processo político eleitoral e econômico, buscando a incorporação do grande contingente de analfabetos no processo de redemocratização do País. Em decorrência das discussões estabelecidas no congresso iniciou-se no Brasil a primeira grande Campanha de massa de alfabetização de adultos (MOURA, 2003). O analfabetismo era tratado como uma doença que atrapalhava os planos de desenvolvimento nacional além de macular a imagem do Brasil no cenário internacional, sendo imprescindível sua erradicação. Nessa perspectiva o analfabetismo surge como causador das mazelas sociais e econômicas e não como consequência da situação econômica, social e cultural por que passava o país, havendo dessa forma, um processo de inversão de valores transformando vítimas em culpados.

Em 1958 realiza-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos tendo como premissa uma nova concepção de educação com enfoque direcionado especialmente para esse público, diferentemente do que acontecia até então com os planejamentos dessa modalidade

seguindo os moldes da educação voltada para crianças. Nas rodadas de debates duas tendências foram amplamente defendidas: a educação de pessoas adultas numa ótica de educação libertadora, visando à conscientização, defendida por Paulo Freire e aquela entendida como educação funcional, de treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional constante da argumentação de educadores ligados ao governo (GADOTTI; ROMÃO, 2000). No escopo dos debates em todas as tendências estava o estudo do problema da educação de adultos em seus múltiplos aspectos com vistas ao seu aperfeiçoamento, além de estudar suas finalidades, formas e aspectos sociais, como também os métodos e processos pedagógicos adequados a esse tipo de educação (PAIVA, 2003).

Apesar das divergências nas propostas apresentadas no Congresso, os debates foram ampliados, despertando o interesse de educadores e intelectuais pela temática. “Nesse contexto surge Paulo Freire com uma proposta de educação para pessoas adultas com base na reflexão sobre os problemas sociais e culturais, objetivando o desenvolvimento da consciência crítica e a organização dos sujeitos em busca da transformação da sociedade (SILVA, 2007, p. 23)”.

Na visão de Freire, à medida que se acelera o ritmo de industrialização do país, a emergência de seu povo da posição de expectante para participante torna-se imperativa, devendo ser promovida pela educação numa perspectiva crítica. Em sua interpretação, a sociedade brasileira dos anos de 1960 estava num processo de transição de uma sociedade fechada para aberta com a educação como pêndulo, colocada a serviço da alienação e da domesticação ou a favor da conscientização e da libertação (SAVIANI, 2010). Por esse motivo promoveu intensos debates esclarecendo sobre a importância de uma educação conscientizadora para as camadas populares, a fim de evitar o desequilíbrio durante a transição.

Suas ideias foram de grande importância na ampliação do debate referente à educação de adultos especialmente por apresentar uma proposta que valorizava a realidade do adulto como ponto gerador de sua alfabetização, como também, pelo esforço em fazer aflorar nesses a consciência de seu valor nas tomadas de decisões na sociedade. Essas ideias foram incorporadas pelo governo na forma do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, sendo precocemente abortadas pelo governo militar apenas um ano após seu início.

Gadotti e Romão (2000) destacam que a história da educação para adultos pode ser resumidamente dividida em três grandes momentos, pós 1930:

De 1946 a 1958 com a realização de grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, conhecidas como “cruzadas”, com a missão de “erradicar o analfabetismo”, que até então era compreendido como uma chaga, chegando a ser comparado com a malária.

De 1958 a 1964 tem destaque a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Nesse momento surge a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que resultou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos dirigido por Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 64, após um ano de funcionamento.

O terceiro período pós 1964 é marcado pelo desaparecimento de vários movimentos destinados à educação dos adultos, com a sobrevivência de poucos entre os quais o MEB - Movimento de Educação de Base, principalmente por seu vínculo à Igreja Católica. O governo militar instaurou novas campanhas como “Cruzada do ABC”- Ação Básica Cristã e posteriormente com o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Educação. Este último visando basicamente o controle da população, sobretudo a rural. Posteriormente, com a redemocratização em 1985, se extinguiu o MOBREAL criando a Fundação Educar em 1985 que assumiu a responsabilidade de articular o sistema de ensino supletivo, a política nacional de jovens e adultos e o aperfeiçoamento dos educadores. Contava ainda com objetivos mais democráticos, contudo sem os recursos que dispunha o MOBREAL. “A Fundação Educar foi extinta em 1990, sob o argumento da necessidade de redução de gastos na máquina administrativa, descentralizando dessa forma a responsabilidade pela educação de jovens e adultos da União repassando para os municípios (SILVA, 2007, p. 26)”.

A Educação de Jovens e adultos, portanto, tem como marco em sua trajetória, bruscas interrupções nas principais tentativas de seu enraizamento no campo educacional como modalidade pertencente ao sistema de ensino brasileiro, porém, a promulgação da LDB nº 9.394/96 trouxe fôlego novo à EJA ao revogar a distinção entre ensino supletivo e ensino regular. A partir dessa lei a EJA tornou-se modalidade pertencente à educação básica compreendendo o ensino fundamental e médio, permitindo a ampliação de seu alcance para além do caráter supletivo.

1.5 Visão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Piauí

O processo histórico-evolutivo da Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional brasileiro tem início ainda no período colonial com os jesuítas na catequização de índios e brancos, com esforços concentrados na alfabetização e transmissão do idioma

português como estratégia de enfraquecimento do idioma local e conseqüente introdução e desenvolvimento da língua portuguesa.

O ensino elementar inicialmente apresentado a nativos e colonos, estendeu-se aos demais setores sociais devido à necessidade de um mínimo de qualificação da mão de obra indispensável ao andamento das atividades desenvolvidas pelos padres, dos nobres e da realeza aqui estabelecida, evidenciando que “[...] as primeiras tentativas de ensino realizadas estavam voltadas mais para adolescentes e adultos do que para crianças, devido a [...] adaptação dos adultos às normas dos colonizadores portugueses que precisavam de mão-de-obra para a lavoura e atividades extrativistas” (MOURA, 2003, p.26).

A educação, portanto, começa sua jornada impulsionada pela religião e principalmente pela carência de mão de obra com as habilidades necessárias ao atendimento dos colonos e religiosos. Esse fato, porém não serviu para garantia de investimentos e atenção necessária ao seu real e pleno desenvolvimento, dado o seu caráter simplista de suprimento de mão de obra para os afazeres domésticos e trabalhos braçais indispensáveis ao andamento da colônia, associada ao seu uso como instrumento de dominação.

Os maiores esforços e, conseqüentemente, o melhor que a educação da época podia oferecer esteve direcionada aos filhos dos nobres, uma vez que não interessava nem aos jesuítas, tão pouco aos “senhores” a aquisição de níveis mais elevados de ensino por parte de índios e escravos. Essa concepção se espalhou por todo território brasileiro perdurando durante todo período colonial, com fortes reflexos até o fim da primeira república quando o Brasil sofreu profundas mudanças sociais, econômicas e políticas, exigindo mais investimentos na educação.

Transformações mais significativas nesse cenário são vislumbradas a partir da crescente urbanização e modernização aumentando a demanda por pessoas alfabetizadas, isso “[...] porque as técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, tornavam-se fatores importantes e necessários para adaptação ao meio social e ao desempenho de determinadas atividades fundamentais na modernidade” (FERRO, 1999, p.35), impulsionando o poder público na busca pela massificação da educação.

Se no contexto nacional a educação conservou a dualidade entre educação para pobres e outra educação para ricos, elitista e excludente, no Piauí, além destas características, a marca maior fora a do atraso em relação ao resto da colônia. Enquanto outras regiões começavam a implantar e até mesmo expandir as ações educacionais, o Piauí se fortalecia na pecuária, mas se mantinha fraco em termos educacionais, pois estivera fora do roteiro educacional dos jesuítas que se voltaram para esta região somente vários anos depois da

criação das primeiras escolas na Bahia. Por conta disso, “[...] as primeiras iniciativas que indicaram preocupação com a educação no Estado do Piauí surgiram somente em 1733” (MOURA, 2003, p 66), 184 anos após a chegada dos portugueses. Dessa forma, enquanto outras regiões cresciam, mesmo que lentamente, no campo educacional o Piauí fora ficando de lado, representando significativo atraso em seu processo de escolarização.

Alencastre (1981) *apud* FERRO, 1999, p.66) afirma que “[...] o Piauí foi a Província que mais tarde recebeu o benefício da educação. Até 1814, o que se chama de instrução elementar, lhe era dada empiricamente por particulares pouco habilitados”, evidenciando a precariedade e o descaso em relação à educação dos habitantes destas terras nos primeiros séculos posteriores à colonização, que quando muito, recebiam instrução de pessoas sem o devido preparo ou aptidão para o magistério. Tratava-se de uma instrução elementar, mas ao alcance de poucos, pois somente aqueles com posses podiam custear as despesas referentes às aulas ministradas.

Esse problema se deve, em parte, às condições geográficas que dificultaram a expansão do “desenvolvimento” português causando lentidão na circulação da informação, mas, sobretudo, pela aparente falta de interesse dos jesuítas em fixarem suas escolas nas terras piauienses.

Os padres jesuítas tiveram grande importância no suprimento da educação durante a colonização uma vez que possuíam primazia dos assuntos educacionais, podendo dessa forma expandir livremente suas escolas por todo território brasileiro, contudo atuação dos jesuítas no Piauí “[...] foi menos de educadores e mais de religiosos missionários na catequese e de administradores das fazendas que iriam manter financeiramente os colégios da Bahia, onde se exercia a escolaridade de melhor qualidade” (FERRO, 1999, p.57).

Sua vinda ao Piauí deve-se à necessidade de administração das fazendas herdadas de Domingos Afonso Mafrense após sua morte, consumindo dessa forma o tempo que poderia ser destinado à instrução, evidenciando o caráter secundário dado à educação piauiense nesse período (MOURA, 2003). Ferro (1999) destaca que, além disso, o ensino possuía uma matriz curricular que incluía a leitura e escrita de latim pouco interessando à população de vaqueiros e homens da terra, que não viam necessidade da aquisição de tais conhecimentos, devido ao distanciamento da realidade vivida por eles, dificultando ainda mais o avanço da educação.

Mudanças significativas só começam a ganhar forma dois séculos após a chegada dos portugueses, com a criação das duas primeiras escolas públicas no período colonial, em 1757, na Vila da Mocha, as quais eram elementares e separadas por gênero, uma para meninos e outras para meninas. Em 1845 com aprovação da Lei provincial nº198 pela

primeira vez a rede escolar foi normatizada passando a ganhar estrutura organizacional, possibilitando dessa forma, a instalação do Liceu, primeiro educandário de ensino secundário piauiense assistido financeiramente pela Província (BRITO, 1996).

Após dois anos da promulgação da lei provincial foi instalado o Colégio de Educandos de Artífices, em Oeiras, com característica de escola profissionalizante destinada à assistência de crianças e adolescentes necessitados (FERRO, 1999). Dentre as atividades desenvolvidas estavam o aprendizado dos ofícios de marceneiro, ourives, ferreiro, alfaiate, entre outros.

Araújo (1994, p.112) explica que o objetivo desse colégio fora a introdução das crianças e jovens no mundo da produção, “preparando-os para serem úteis à sociedade e colocarem na prática o conceito de *pobreza rentável*”. “Aos filhos das famílias abastadas era reservado um ensino denominado “literário”, com perspectiva de continuidade e aos filhos dos operários bastava o ensino de “artes e ofícios” o suficiente para a aquisição de habilidades que garantissem o ingresso em uma atividade produtiva” (MOURA, 2003, p. 70), ratificando a reprodução da dualidade educacional percebida nas demais províncias brasileiras em que o tipo de educação destinado às classes menos favorecidas restringia-se ao desenvolvimento de atividades práticas e aos filhos dos bem-nascidos uma educação de caráter humanista, preparando-os para liderança da nação.

Observando o quadro geral das bases educacionais piauiense não foi percebida nos documentos pesquisados menção específica à Educação de Jovens e Adultos no Período Colonial, aparecendo timidamente somente no final do Império, entretanto esteve presente em seu cotidiano sob a forma de educação elementar voltada para atividade produtiva, mas sem a devida estruturação enquanto modalidade de ensino.

Ferro (1999) destaca que a Educação de adultos tem suas tentativas institucionais iniciais sob a forma de ensino noturno com a instalação da primeira escola noturna na cidade de Teresina em 1871 através de portaria da presidência da Província. Também através de portaria nesse mesmo ano foram criadas mais três escolas nas cidades de Amarante, Oeiras e Parnaíba, chegando a Pedro II e Piracuruca no mês de novembro do corrente ano. Infelizmente essas escolas não lograram êxito sendo suprimidas dois anos após sua criação sob alegação de falta de recurso para sua manutenção.

A falta de investimentos na Educação de adultos não parecia uma preocupação de primeira ordem para o poder público no final do Período Imperial, contudo os altos índices de analfabetismo preocupavam intelectuais e cidadãos piauienses desejos da melhoria na qualidade do ensino na Província de maneira que houve mobilização no sentido de implantar

uma escola noturna voltada para o público adulto analfabeto que naquele momento representava a grande maioria da população.

Nesse sentido, em 17 de agosto de 1880, é feita a instalação de uma escola noturna em Teresina por iniciativa e com recursos financeiros do farmacêutico Eugênio Marques de Holanda. Voltada especificamente para o público masculino essa escola também não logrou êxito encerrando suas atividades em janeiro de 1882 por falta de alunos. Isso em decorrência do distanciamento da realidade sertaneja com o ensino nela oferecido. Dessa maneira, mesmo com cerca de $\frac{3}{4}$ da população não sendo alfabetizada, a escola apresentava-se dissociada da realidade social do trabalhador, que por sua vez não encontravam relação entre a educação oferecida pela escola com seu cotidiano ocasionando evasão escolar (FERRO, 1999).

As aberturas e constantes fechamentos das escolas para adultos na década final do Império representam bem o retrado da situação educacional piauiense nesse momento da história em que o poder público pouco se preocupou em ofertar educação de qualidade e que principalmente respeitasse a realidade social dos os adultos analfabetos, contribuindo então com o crescimento dos índices de analfabetismo.

Essa realidade ensaia mudanças somente na República após a oficialização do ensino piauiense, contudo dado o perfil histórico da educação, construiu-se de forma bastante lenta seguindo as transformações ocorridas em comum com a educação nacional. Em geral, além da escolarização regular, as famílias tinham grande responsabilidade no suprimento da educação dos filhos, contratando professores particulares na expectativa de sanar as falhas existentes no ensino institucional e inserirem seus filhos no mundo das letras (FERRO, 1999). Tal prática logicamente ficava restrita às famílias com posses suficientes para arcar com as despesas referentes à educação dos filhos, logo, aos filhos dos pobres restava uma educação precária e distanciada de sua realidade social.

Sobre a questão Moura (2003) destaca que a construção e fixação de um sistema de ensino no Piauí se deram de forma gradativa na Primeira República durante um período em que houve grandes reformas educacionais com reflexos na educação de adultos o qual se estendeu até 1960. Relata ainda que dentre as determinações legais estaduais voltadas para EJA está o Decreto Lei nº 1306/46 que entre outras providencias determinou a criação do ensino primário supletivo com o objetivo de prover educação para jovens e adultos excluídos do sistema de ensino antes do curso primário.

Tendo conseguido pouco alcance em seus objetivos o ensino supletivo restringiu-se à alfabetização oferecida em forma de campanhas, seguindo os moldes do contexto

nacional. Drasticamente, “[...] as iniciativas legais foram inócuas, não conseguindo sanar os problemas educacionais. Continua a mesma penúria do regime imperial” (QUEIROZ, 2010, p. 109).

Para Ferro (1999, p. 124) “[...] é possível afirmar que o período da Primeira República, apesar dos avanços e retrocessos e das dificuldades enfrentadas, pode ser considerado como época em que o ensino formal no Piauí se consolidou de forma definitiva, tanto no setor público como rede particular”, possibilitando avanços futuros em todos níveis de ensino.

Na década de 1960 a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 “[...] foi o primeiro instrumento legal a normatizar o sistema de ensino no país, com repercussão no estado Piauí que a adotou integralmente” (BRITO, 1996, p 117). Como consequência desta, foi criado o Sistema estadual de ensino incluído todos os níveis de ensino e estabelecendo a organização de classes noturnas para alunos maiores de 14 anos (MOURA, 2003).

A Educação de Jovens e Adultos no início dos anos 1960 passou por um importante momento de sua história com o surgimento em todo território nacional, inclusive no Piauí de diversas campanhas e movimentos de promoção e expansão da alfabetização, porém, a criação e difusão dos diversos programas fora encarada como ameaça por parte dos militares que mais tarde viriam a dar o Golpe de 1964. Na ótica do governo a conscientização da população dos problemas sociais e sua tomada de posição frente às mazelas políticas, econômicas e sociais presentes no cotidiano brasileiro naquela década poderia atrapalhar seus planos de construção de um governo centralizador.

“Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular” (PAIVA, 2003, p. 287). Concretizado o Golpe Militar, promove-se um levante contra os programas e seus promotores com consequente extinção dos grandes movimentos em favor da EJA, restando apenas o Movimento de Educação de Base - MEB, por estar vinculado à igreja católica gozadora de prestígio junto ao governo, entretanto, passou por sucessivas modificações até se transformar em movimento de evangelização, dificultando dessa forma a expansão da EJA no Estado do Piauí.

O MEB, sendo o único dos grandes programas a sobreviver ao regime militar, embora com profundas transformações em sua metodologia, conseguiu alcançar o território piauiense atendendo cerca de doze mil pessoas que ouviam as aulas via rádio acompanhada

por um monitor. Posterior a este, ganhou destaque na década de 60 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967 em resposta a pressões internacionais frente ao grande número de analfabetos existentes no Brasil (MOURA, 2003).

Paiva (2003) destaca que oficialmente o MOBRAL previa uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica.

Documentos da Secretaria da Educação (1972) referentes ao alcance do MOBRAL no Piauí demonstram que no início dos anos 70 sua atuação fora viva, chegando ao total de 50% de alfabetizados entre os alunos matriculados, entretanto, número pouco significativo frente a demanda existente.

Em âmbito geral, o MOBRAL serviu como instrumento de difusão das ideias governistas e reorganização da vida política do País, além de buscar a construção de uma nova visão de alguns setores da sociedade relativa ao Governo Militar. As intervenções governistas serviram dessa forma, para continuidade do atraso educacional piauiense, por não se transfigurarem em avanços capazes de mudar o roteiro de abandono e atraso que marcaram toda trajetória da educação de adultos no Brasil e em especial no Piauí.

A promulgação em agosto 1971 da Lei de Diretrizes de Bases do Ensino nº 5. 692 possibilitou a implantação no Piauí do Ensino Supletivo como modalidade específica para jovens e adultos, com a missão de suprir a escolarização regular e promover a educação continuada, dando sequência à alfabetização promovida pelo MOBRAL.

Essa modalidade se expandiu rapidamente por todo estado piauiense movida, não apenas pelo desejo redução do analfabetismo e baixa escolarização propiciando aos alunos jovens e adultos a oportunidade de compensar o tempo perdido como é próprio da EJA, mas, sobretudo, para desocupar os espaços destinados aos alunos do ensino regular, evidenciando a pouca importância dada à educação daqueles que tiveram o direito à educação em idade apropriada negado (MOURA, 2003).

O Ensino Supletivo surge como uma modalidade distinta de educação priorizando a formação da mão de obra em cursos técnicos com conteúdos reduzidos, desencorajando após essa profissionalização entrada de seus egressos em cursos superiores, dado o caráter técnico de sua formação suficiente para o mundo do trabalho, contribuído estrategicamente para acomodação do trabalhador e consequente manutenção do controle social, Silva e Lima (2007).

A superação legal do supletivo como subsistema de ensino nos pressupostos legais se tornou possível com a Nova LDB nº 9.394/96 que aboliu a distinção entre ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico (ADDAD; PIERRO, 2000).

O processo de consolidação da EJA no Piauí tem ocorrido de forma lenta e insuficiente frente à demanda existente, contudo, ações promovidas pela Secretaria de Educação- SEED em consonância com o Governo Federal, de inclusão de programas e projetos voltados para alfabetização e profissionalização dos jovens e adultos antes afastados do sistema de ensino, têm contribuído para expansão dessa modalidade como alternativa de qualidade para jovens e adultos à margem do processo de ensino formal.

Entre as ações da SEED/PI com maior destaque estão o Programa de Educação Integrada - PEI; Projeto Esquema /3; Curso de Suplência de 1º e 2º graus em Educação Geral; Exames de Suplência de 1º e 2º graus em Educação Geral. Na função Qualificadora: Exames de Suplência Profissionalizante em nível de 2º graus; Cursos de Qualificação Profissional em nível de 1º grau; Habilitação para o magistério em nível de 2º grau (MOURA, 2003).

Até a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no ano 2000, quando é alargado o sentido dado à EJA, as ações relativas a essa modalidade de ensino foram desenvolvidas no Piauí especialmente por estes programas e projetos os quais representam o esforço do poder público de implantação em favor da escolarização de pessoas jovens e adultas.

É latente, resguardadas as devidas proporções e singularidades a permanência da influencia do sistema capitalista sobre a construção da EJA no Piauí, assim como em todo Brasil, entretanto, apesar dos desencontros entre as suas reais necessidades e as políticas estabelecidas pelo poder público, tem conseguido pequenos, mas significativos avanços, sobretudo no estabelecimento de políticas de ampliação do seu alcance frente ao desenvolvimento socioeconômico, evidenciando a tomada de consciência quanto a sua importância no suprimento de educação de qualidade às classes à margem do sistema tradicional de ensino.

1.6 Perspectivas atuais da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido concebida ao longo dos anos no Brasil como política compensatória, destinada a conceder nova oportunidade de acesso e escolarização àqueles que não puderam iniciar ou mesmo continuar os estudos em tempo oportuno.

Esta modalidade de ensino, em síntese direciona seus esforços aos sujeitos excluídos do sistema educacional seja em razão da sua origem social, ou em decorrência da raça, etnia, cor, entre outros aspectos. Essas pessoas ao longo da vida tiveram que optar entre direcionar as energias aos estudos, ou se inserirem no mercado trabalho desempenhando funções com pouca exigência de qualificação, mas que lhes garantissem a sobrevivência. Com as aceleradas transformações no setor produtivo surge a necessidade de um novo perfil profissional, mais qualificado e aberto às constantes mudanças no mercado de trabalho forçando o retorno destes à sala de aula.

O desafio da escola nesse cenário está na oferta de uma educação de qualidade, mas que respeite o perfil sociocultural dos jovens e adultos que a procuram. Pensar numa educação que chegue até esse público de forma satisfatória demanda a elaboração de estratégias de ensino específicas, além de uma postura dos educadores que facilite o ingresso ou continuidade de seus estudos dentro de uma perspectiva conciliatória entre a rotina de trabalho e as atividades escolares. Quando não se consegue alcançar esses objetivos aumentam os índices de analfabetismo, baixa escolarização e evasão escolar entre pessoas das mais variadas idades nas faixas etárias que compreendem os jovens e adultos dos extratos sociais atendidos pela EJA.

Diante das lacunas existentes no suprimento da educação para os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade a EJA até o estabelecimento de suas Diretrizes Curriculares Nacionais quando ganhou amplitude, visava apenas a compensação da perda de escolaridade daqueles em idade adulta, mas sem o preparo necessário para atuação no mercado trabalho.

Uma visão mais ampliada do papel da EJA começa a ganhar forma a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, quando no seu artigo 37 demonstra a preocupação em garantir não apenas o acesso, mas também a continuidade dos estudos àqueles que tiveram a trajetória escolar interrompida, evidenciando a exigência de uma formação contínua ao longo da vida diante do avanço do conhecimento.

Seguindo a mesma direção no Parecer CEB 11/2000 o Conselho Nacional de Educação regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, conferindo à EJA além da função compensatória, a **reparadora e a equalizadora**, promovendo acesso à educação aos que tiveram o direito negado na idade escolar adequada, garantindo em tese, acesso aos bens sociais e a permanência na escola de maneira equitativa.

Por fim, o referido parecer estabelece a função **qualificadora**, visando efetivar uma educação permanente que corresponda às necessidades de atualização profissional e aprendizagem contínua. Com essa legislação o governo brasileiro investe no alargamento político da EJA, entendendo que iniciativas somente em nível fundamental são insuficientes para garantir o direito constitucional de uma educação para a vida, passando a investir mais fortemente na garantia do Ensino Médio também por via dessa mesma modalidade.

A oferta do Ensino Fundamental cumpre papel essencial na democratização do acesso à educação, aos bens e serviços sociais das camadas menos favorecidas, contudo, não é o bastante. Conforme expresso na LDB de 1996, no art. 21, a composição da Educação Básica vai além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo completada pelo Ensino Médio.

Dessa forma, sua complementação na Educação de Jovens e Adultos se faz necessária também como garantia da Educação básica. Nesse sentido Fávero (2009), destaca que é cada vez mais evidente a insuficiência das ações voltadas tão somente para alfabetização de jovens e adultos, sendo imprescindível a compreensão de uma educação permanente, que desperte nos educandos o desejo de continuar os estudos. O acesso e conclusão, além de desempenhar a função de inserção ou reinserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho com maior qualificação, permite algo inda mais vantajoso em se tratando de educação que é a possibilidade de acesso a níveis de ensino mais elevados e consequentemente a uma condição intelectual mais acurada.

A necessidade de ampliação do alcance da EJA surge com mais vigor após o fenômeno da industrialização na década de 1930. O “[...] desenvolvimento acelerado da economia brasileira a partir dos anos 1930 até meados de 1980 favoreceu o ingresso da população jovem pobre no mercado de trabalho, mesmo para aqueles que não possuíam o 1º grau completo [...]” (PORTELA, 2000, p.12). Essa migração de um número elevado de jovens ao mercado de trabalho não aconteceu de forma voluntária, mas resultou da necessidade de sobrevivência imposta pelas condições socioeconômicas. O dilema vivenciado pelos Jovens e Adultos entre continuar estudando e sobreviver, resulta no abandono precoce dos estudos e ingresso no mercado de trabalho para garantia da sua sobrevivência.

Com o avanço tecnológico e das formas de organização da produção, as exigências de mercado vão se ampliando tornando-se mais exigentes quanto à qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Como consequência, o jovem que por imposições socioeconômicas deixou a escola para se inserir no mundo do trabalho, se vê obrigado a fazer o caminho inverso e novamente retornar à escola na idade adulta para dar continuidade aos estudos.

Na função reparadora da EJA, a oferta do Ensino Médio representa a possibilidade das pessoas jovens e adultas afastadas do sistema regular de ensino retornar à escola e obter sua formação na última etapa da Educação Básica. Este nível de ensino, antes do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 5.692/7 denominava-se ensino secundário; após a referida lei recebeu a nomenclatura de ensino de 2º grau e, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 passa a vigorar como Ensino Médio, podendo ser articulado em conjunto com o ensino profissional de nível técnico.

A implementação da EJA no Ensino Médio presencial representa a possibilidade de qualificação profissional e de inclusão no mercado de trabalho para esses trabalhadores. Como afirma Portela:

Assim, se antes a garantia dos direitos se dava através do acesso ao mercado de trabalho, agora esse acesso está vinculado ao fato do cidadão ter usufruído de direitos básicos como o da educação. Dentro da sociabilidade capitalista, a educação formal passa a ser cada vez mais solicitada como elemento necessário à inserção ao mercado de trabalho (2009, p.2).

O contexto da educação brasileira ao longo dos anos vem mostrando as contradições geradas pela sociabilidade capitalista. Se no modelo fordista/taylorista, os trabalhadores das camadas populares eram absorvidos no mercado de trabalho com pouca escolaridade e não estudavam porque precisavam trabalhar, agora, no redimensionamento da sociabilidade capitalista, dentro da proposta de reestruturação do capital, não conseguem o acesso ao trabalho porque não possuem a qualificação necessária para atender as novas exigências do mundo do trabalho, transferindo-se a culpa pelo desemprego ao sujeito sem revelar todo um contexto socioeconômico cuja desigualdade é inerente, tratando como se este fato não fosse consequência, mas como causa do desemprego (PORTELA, 2009).

Embora conscientes que a desigualdade é inerente ao modelo produtivo capitalista, são necessários esforços no sentido de ampliação do raio de alcance da EJA a fim de minimizar as distorções referentes ao acesso ao direito a uma educação de qualidade sem abrir mão da qualificação profissional.

No sentido de ampliar a participação de jovens e adultos das camadas populares no sistema público de educação profissional, o Governo Federal a partir do Decreto nº 5.478/2005, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O PROEJA inicialmente teve como base a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente o Governo Federal, através do Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006 estabeleceu mudanças no programa, entre as quais a ampliação da abrangência com a inclusão do ensino fundamental e admissão dos sistemas de ensino municipais, estaduais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Desde o decreto, sua nomenclatura passa a ser Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A partir desse momento poderá ser articulado tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante. A forma integrada resgata a chance de saírem dessa fase do ensino já com qualificação profissional suficiente para buscar uma vaga no mercado de trabalho. Na forma concomitante, os alunos podem cursar o Ensino Médio numa escola em um turno e o técnico, em outra.

O principal objetivo do PROEJA é elevar a escolaridade de jovens e adultos trabalhadores e ao mesmo tempo, oferecer processos de formação continuada de qualificação e requalificação profissional para garantir a inserção no mundo do trabalho, na perspectiva de uma formação integral, alcançando jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas. Dentro de uma perspectiva mais otimista e abrangente o PROEJA surge como um novo instrumento na luta pela superação das desigualdades existentes no sistema de ensino brasileiro, isso porque, como uma variante da EJA com metodologia própria, ultrapassa a visão meramente tecnicista de suprimento de mão de obra para o mercado de trabalho aja vista a integração entre trabalho, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

O reconhecimento por parte do poder público da situação de exclusão imposta aos adultos e jovens é fundamental para concretização de uma política pública estável que contemple a elevação da escolaridade, contribuindo para a integração sociolaboral desses cidadãos para além da educação básica, proporcionando uma formação integral de qualidade, porém, a simples contemplação em documentos oficiais de novas formas de suprimento da EJA não é suficiente para solucionar problemas com raízes históricas. Entretanto mesmo representando mais um passo em direção à superação das dificuldades em torno da educação

para pessoas jovens e adultas excluídas do sistema público de ensino, conforme expressa o próprio documento base do PROEJA, as ações em favor de uma educação que abarque todas as dimensões da vida humana devem ser acompanhadas de redes de colaboração com qualificação e acompanhamento constante dos profissionais incumbidos de materializar na prática as ações planejadas como condição necessária ao seu sucesso (BRASIL, 2007).

CAPITULO II

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACE ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Os desafios presentes na realidade escolar são inúmeros e com características variadas, especialmente na Educação de Jovens e Adultos - EJA. No cenário atual a EJA assume outras dimensões além do caráter supletivo que norteou toda a sua trajetória histórica, assumindo a perspectiva de educação para a vida de forma permanente e há presença cada vez maior de pessoas mais jovens, revelando um processo de rejuvenescimento da clientela (BRUNEL, 2004).

Em seus estudos Brunel (2004) mostra que o rejuvenescimento da EJA tem sua origem em geral nos fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais, porém, outros aspectos são relevantes.

O mercado de trabalho está cada dia mais seletivo e as vagas ofertadas cada vez mais escassas e, aqueles que postulam as vagas existentes precisarão adequar-se às suas exigências para terem o mínimo de chances frente à grande demanda e pouca oferta de empregos.

Os jovens da atualidade possuem plena consciência dessa necessidade de conformação com as exigências de mercado e por isso procuram a EJA como meio de obtenção mais rápida do diploma escolar com vista à disputa por uma vaga de emprego. Seguindo essa lógica, estudantes na mesma faixa etária com trajetórias de repetência no sistema regular de ensino trilham o mesmo caminho vislumbrando a conclusão do ensino médio com maior brevidade para habilitarem-se à disputa pelas vagas no ensino superior. Fora estes, são vários os motivos que levam os jovens à EJA, mas o tempo é fator determinante na visão de todos.

Brunel (2004, p. 29) destaca que “[...] estes alunos valorizam o tempo atual, dedicado à escola, pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos, enfim, por descontinuidades e rupturas”. Em sua mentalidade, acham que já perderam tempo demais e por isso querem abreviar ao máximo a conclusão de seus estudos.

Definitivamente a EJA alcança na contemporaneidade sua mais ampla dimensão se caracterizando como modalidade constitutiva do sistema regular de ensino com todos seus

componentes estruturais, atraindo dessa forma uma clientela de adultos defasados em termos educacionais, contudo seduzindo também um número expressivo e crescente de jovens desejosos por esta modalidade de ensino (GADOTTI; ROMÃO, 2000).

Não obstante ao seu rejuvenescimento, a EJA continua a atender aos sujeitos marginais ao sistema educacional, que apresentam um perfil étnico, social, econômico e cultural peculiar em consequência das desigualdades de classes, abrangendo pessoas que por diferentes motivos não puderam direcionar seus esforços especificamente para os estudos (BRASIL, 2007). A clientela atendida pela EJA em sua maioria é arrimo de família, pais e mães oriundos dos mais diferentes contextos, os quais vislumbram avanço da qualidade de vida, melhoria salarial e a inserção ou reinserção no mercado de forma mais competitiva.

Em decorrência de estarem inseridos no mundo do trabalho, as relações interpessoais dos jovens e adultos se processam de um modo diferente da criança e adolescente, pois, carregam consigo uma história de vida rica e ampla visão de mundo. Suas expectativas giram em torno da oportunidade de recuperação do tempo perdido e veem na escola importante aliada na superação das desigualdades impostas por uma série de fatores em sua trajetória de vida que os fizeram interromper ou adiar a escolarização (OLIVEIRA, 1999).

São pessoas com histórias de vida peculiares os quais precisam conciliar a rotina de trabalho com as atividades escolares, por isso, despendem um esforço maior para permanecer estudando. Esses trabalhadores, em sua maioria, procuram a escola porque enxergam nela a oportunidade de darem um salto de qualidade em suas vidas, seja em âmbito profissional, seja no pessoal.

Desejam, assim, reconstruir sua trajetória escolar, sonhando com a possibilidade de qualificação e melhor colocação no mercado de trabalho ou mesmo de elevação da autoestima. Contudo, encontram dificuldades para conciliar as atividades diárias com os deveres escolares. A rotina imposta pela necessidade de sobrevivência ou pelas condições sociais conflita com a lógica escolar normalmente estruturada para crianças e adolescentes com inteira disponibilidade para os estudos.

Ao voltarem à escola, “[...] as trajetórias de vida de jovens e adultos não se tornam mais fáceis; ao contrário, vêm se tornando mais imprevisíveis e incontrolláveis” (ARROYO, 2005, p.46), por isso, os índices de abandono na EJA ainda continuam crescentes.

Para reverter essa realidade, compreendemos ser necessário o estabelecimento de um ambiente escolar e metodologias adequadas a esse público, tornando sua permanência mais prazerosa, levando em consideração suas especificidades. O ambiente escolar, neste caso, não se restringe ao espaço físico, porém inclui os principais agentes educativos, como

professores, coordenadores e diretores, e seu engajamento em práticas educativas que desenvolvam o currículo escolar através de metodologias que favoreçam a motivação necessária para permanência àqueles alunos com dificuldades de adaptação.

No processo de reaproximação com a escola, em alguns casos, a empolgação inicial se transforma em frustração e desânimo diante da constatação que os conteúdos e metodologias abordadas na EJA, em sua grande maioria, são apenas transposições da abordagem para as crianças adaptados para os jovens e adultos, em decorrência da carência de conhecimento das metodologias próprias para esse público.

Tal prática tem contribuído para baixa qualidade do ensino nas escolas de EJA, tendo como consequência a diminuição do estímulo e aumento da evasão daqueles que ingressam na EJA, quase sempre com grandes expectativas quanto à escola, ao ensino e a aprendizagem.

Tamanho otimismo em relação à escola coloca sobre ela uma enorme responsabilidade quanto ao atendimento desses estudantes, que seja capaz não só de garantir seu acesso, mas, sobretudo, sua permanência e desenvolvimento efetivo. A superação desses desafios existentes na educação de pessoas jovens e adultas depende invariavelmente do envolvimento de todos os agentes educativos pertencentes às instituições escolares, prioritariamente do professor que trabalha em contato direto com esse sujeito.

Antes, porém, de dar continuidade à argumentação referente à relação entre práticas educativas e permanência na escola, faz-se necessário definir à luz de alguns autores, esses termos comumente usados sem a devida delimitação, afim de evitar ambiguidades e conduzir mais claramente a discussão em torno da relação entre as práticas educativas e permanência dos alunos de EJA na escola.

2.1 Compreendendo os termos: prática educativa e permanência na escola

A construção de conhecimento constitui fenômeno histórico, social e cultural desencadeada pelo acúmulo, internalização e reconstrução constante de conceitos produzidos pela humanidade. Esses conceitos bem como suas reestruturações ao longo dos anos, são transmitidos às gerações posteriores através de práticas educativas conscientes ou não, mas, dentro de uma lógica que permite sua apropriação e disseminação no seio das sociedades.

2.1.1 Conceituando prática educativa

A prática educativa tem seu desenvolvimento seguindo preceitos educacionais que contemplam dimensões informais, não formais e formais nos mais diversos ambientes sociais. Segundo Libâneo (2010) a educação é um conjunto das ações, processos, influencias e estruturas, que intervém no desenvolvimento humano na sua relação com o meio natural e social. Quando manifestas pela ótica de práticas educativas *informais* nas relações dos indivíduos em seu ambiente natural resultam em conhecimentos, experiências e práticas, mas sem estarem especificamente ligadas a instituições, tão pouco são intencionais ou organizadas. Ao seguir preceitos *não formais*, se realiza em espaços educativos valendo-se de certo grau de sistematização e organização, contudo, fora dos marcos institucionais. Já na esfera *formal*, compreende instancias de formação, podendo ser escolares ou não, assumindo caráter de intencionalidade com estrutura, sistematização e objetivos bem definidos.

A prática educativa deriva deste modo, do conceito de educação, estando a serviço desta historicamente nos meios socioculturais. Logo, “[...] a prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influencia, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social” (LIBÂNEO, 2010, p. 82).

Em ambientes escolares a prática educativa tem sua estruturação a partir da mobilização dos diversos agentes educativos empenhados na construção de conhecimentos por meio das ações pedagógicas norteadoras do trabalho docente, as quais são intencionalmente ou inconscientemente influenciadas pelas mais diversas concepções teóricas. É também representada por todas de decisões dos gestores escolares em prol do processo de ensino e aprendizagem, além de estarem implícita e explicitamente expressas na prática docente, na forma de apresentação dos conteúdos, na relação professor-aluno e relação destes com os demais agentes educativos capazes de exercerem influencia sobre sua aprendizagem.

De maneira mais específica, a prática educativa experienciada na sala de aula compreende o planejamento, a ação docente e avaliação da ação de forma cíclica, envolvendo os diversos agentes educativos pertencentes à escola. Observando esses pressupostos a prática educativa preserva seu caráter intencional e processual, contribuindo dessa forma para o sucesso do ato educativo.

Dessa maneira, a prática educativa é compreendida como um conjunto de fazeres ordenados, com foco na aprendizagem desenvolvido pelos agentes responsáveis pelo estabelecimento de atividades ou ações necessárias à aprendizagem dos alunos (NÉLISSE, 1997). Entende-se por agentes das práticas educativas todos aqueles indivíduos ou grupo que decide ou influencia (sobre a Educação dos Jovens e Adultos) no ambiente escolar, compreendendo: professores, diretores e coordenadores pedagógicos (SACRISTÁN, 1998).

A prática educativa exige sempre um propósito, portanto, objetiva “[...] promover intervenções na forma de o aluno pensar o conteúdo de ensino e o mundo, levando a se compreender como um ser social particular, que se forma na relação com o mundo” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p.163). Nessa perspectiva atua como mediadora no processo de ensino e aprendizagem, bem como auxilia na construção da visão de mundo do educando e de si próprio como ser individual, mas, que é parte integrante de um todo social que permite promover transformação e transformar-se.

Compreendendo a prática educativa como um processo formal, histórico, permanente, intencional e processual capaz de influenciar no ensino e aprendizagem do aluno, além de auxiliá-lo na construção de sua visão de mundo e de si, é possível compreender sua importância dentro da estrutura educacional na valorização dos alunos da EJA como seres individuais e sociais com certo grau de amadurecimento os quais necessitam de cuidados condizentes com suas faixas etárias e níveis de consciência em relação ao mundo que os rodeia.

O estabelecimento de práticas educativas que valorizem a pessoa do educando jovem e adulto respeitando sua individualidade e condição de aluno com de visão de mundo diferenciada em comparação com a da criança, contribuirá para sua permanência e melhor aproveitamento escolar.

2.1.2 Conceituando permanência na escola

Permanência na escola é compreendido como período posterior ao ingresso na vida escolar, sendo termo antagônico ao conceito de abandono e evasão escolar.

O *abandono* escolar tem origem em causas intraescolares e extraescolares, tais como fatores familiares e socioeconômicos, fatores escolares relacionados à repetência ou iminência desta e frustração escolar que envolve seu desempenho pessoal, relacionamento

com professores, entre outros. O abandono se efetiva “[...] quando o aluno deixa a escola durante o ano letivo. Frequentemente, muitos alunos deixam a escola ao final do ano letivo para evitar mais uma reprovação” (OLIVEIRA, 1999, p. 25). A maioria dos alunos que se afasta da escola acaba retornando no ano seguinte, contudo, ao voltarem têm sua defasagem aumentada por conta do tempo perdido.

A *evasão* é facilmente confundida com abandono por ter início nesta e por estar associada aos mesmos condicionantes, contudo, com caráter ainda mais grave por significar o afastamento prolongado e às vezes permanente da vida escolar. Segundo Oliveira (1999) a evasão ocorre quando o aluno deixa a escola e não mais retorna no mesmo ano ou no ano seguinte, sendo necessário neste caso políticas que garantam o reingresso destes indivíduos em igualdade de condições com aqueles que conseguiram se manter na escola o tempo necessário para seu desenvolvimento intelectual.

Entendida como “[...] processo estável e duradouro para que as pessoas possam adquirir uma formação indispensável ao exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (DUARTE, 2000, p. 242) a permanência na escola está vinculada ao direito constitucional que garante o ingresso e permanência na escola de todo cidadão brasileiro em idade escolar. Significa também a garantia do mínimo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 800 horas/ aulas e 200 dias efetivos de aula no ano letivo. Em sentido mais amplo significa a garantia de permanência e oferta de educação de qualidade a todo cidadão brasileiro na formação básica.

Numa percepção ainda mais abrangente, permanência também pressupõe investimentos na educação, na formação de professores com características específicas para cada modalidade de ensino. Implica em educação de qualidade contextualizada e respeitadora da individualidade de cada aluno, bem como instituições escolares preparadas física e tecnicamente para o atendimento dos alunos jovens e adultos à margem do sistema educacional, os quais carecem de atenção especial e corpo técnico especializado. É também a permanência física e mental do aluno no momento da aula, o que pode ser garantido por práticas educativas bem planejadas e aplicadas de maneira a prender a atenção do aluno inibindo a dispersão em todos os sentidos.

A análise objeto deste estudo compreende as práticas educativas desenvolvidas por agentes educacionais em escolas públicas, por representarem espaços formais de ensino, portanto, sendo possível identificar meandros do processo educativo influenciadores do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Prática educativa e permanência na escola

O processo educativo é dinâmico, complexo e desenvolve-se imbricado numa rede de relações: entre alunos, professores, gestores, comunidade, contexto político, econômico e social. Insere-se dentro de um contexto social mais amplo e recebe influência de suas transformações. Dessa forma, os reflexos dos acontecimentos em âmbito externo ou internos à escola são percebidos por todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando ocorrem transformações econômicas na sociedade a escola tende a ajustar-se a essas transformações; as mudanças governamentais a cada período eleitoral impõem mudanças bruscas na gestão e condução da educação; o aumento da criminalidade no contexto em que está inserida a escola ou no local de moradia dos alunos determina, por vezes, a conduta de educandos e educadores que passam a agir com desconfiança e medo; as mudanças de gestores nas escolas de dois em dois anos nas eleições, ou, por conveniência política, provocam rupturas e impedem a implementação ou sequência de projetos mais duradouros; os professores historicamente são envolvidos por propostas pedagógicas às quais procuram se alinhar e operacionalizar na sala de aula; os alunos, dependendo da tendência pedagógica que norteia o Projeto Político Pedagógico da escola, são considerados ativos ou passivos no processo ensino/aprendizagem.

Em resumo, a educação de modo geral e, em especial a educação de pessoas jovens e adultas, está em constante transformação seguindo as mudanças que se processam no meio social. Em determinados momentos recebe maior atenção do poder público, dependendo das conveniências políticas são lembrados ou ficam em segundo plano, mas, o fato é que se desenvolve em consonância com as transformações do contexto social e absorve suas tendências.

Sua complexidade está no fato de atender indivíduos singulares com necessidades distintas, requerendo dos professores formação para lidar com as situações próprias do processo educativo. Embora existam estudos voltados para o aluno jovem e adulto, grande parte dos professores e gestores não possui o preparo adequado para atuação nessa modalidade e, às vezes, incorrem no erro de tratar esse aluno de forma abstrata e impessoal, construindo sobre ele “[...] uma ideia genérica com base em uma visão de classe e de valor, sem levar em conta as singularidades do público que frequenta essa modalidade da Educação Básica” (MOURA, 2010, p. 394).

O aluno da EJA tem sua história construída na dureza da vida, com base em muitas privações e direitos negados, dentre eles a educação (MOURA, 2010). Por vezes, acontece de esse público chegar à escola com esperança de um atendimento voltado para suas necessidades específicas de aprendizagem. Quando se deparam com uma realidade escolar diferente da que vislumbraram e constatam a falta de preparo dos professores e gestores (diretores e coordenadores), acabam se frustrando. Frustram-se com as disciplinas, com os professores, com a escola, frustram-se até consigo mesmos quando não conseguem acompanhar as atividades e, caso a frustração não seja superada, o passo seguinte poderá ser a evasão. Outros por sua vez, conseguem superar as barreiras das frustrações, do cansaço, da falta de tempo para os estudos e encontram motivação para dar prosseguimento aos estudos.

Embora muito timidamente face à demanda existente, a EJA tenha conseguido ganhar espaço nas discussões referentes às políticas de inclusão da população jovem e adulta na escolarização em todo território nacional, entretanto, o fenômeno da evasão escolar continua a fazer parte do cotidiano dessa modalidade de ensino. Tal fenômeno tem sido foco de debates, sobretudo, no meio acadêmico, mas, as atenções em geral estão voltadas para causas externas ao ambiente escolar, principalmente aquelas relacionadas à situação socioeconômica dos trabalhadores jovens e adultos como sendo o maior obstáculo para sua escolarização.

De fato, os alunos das camadas populares apresentam índices mais elevados de fracasso escolar que os das classes abastadas financeiramente. Entretanto, muitos alunos das camadas populares alcançam, apesar das dificuldades, êxito em seus estudos. Da mesma forma, alunos com boas condições financeiras acabam fracassando, apesar de todas as condições socioeconômicas em seu favor.

Se alunos das camadas populares conseguem sucesso escolar, mesmo em meio às adversidades e alunos das classes mais elevadas da sociedade, em contrapartida, também fracassam, os condicionantes do sucesso ou fracasso escolar não estão relacionados apenas com a situação financeira dos estudantes, outros fatores certamente estão envolvidos nesse processo. “A questão do fracasso escolar remete para muitos debates sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade [...]” (CHARLOT, 2000, p.14).

Fica evidente que outros aspectos que não somente os sociais devem ser levados em consideração em relação ao sucesso ou fracasso escolar. Conforme posto por Charlot (2000), o desempenho dos alunos tem estreita relação também com a ação docente, sua forma

de atuação frente ao aluno jovem e adulto e com a qualidade do ensino que lhes é oferecido, por esse motivo, precisam ser considerados nas discussões referentes à permanência dos alunos na escola.

Diante da amplitude dos fenômenos relativos ao sucesso ou insucesso (permanência ou evasão) dos discentes, o olhar se volta para as escolas e os as relações nela estabelecidas entre professores, gestores e alunos. A relação do indivíduo com o saber, segundo o autor citado, inclui, em geral, representações: representações do bom e mau aluno, do bom e mau professor. Dessa forma o que pensam do indivíduo ou que o indivíduo pensa a respeito do outro e de si mesmo, pode produzir reforço positivo ou negativo, dependendo da forma como é assimilado.

Na sala de aula, o relacionamento entre alunos e professores é constante e quando percebido pelo educador como ferramenta de aproximação e valorização do mesmo, tem o poder de melhorar seu rendimento.

Essa interação professor aluno eleva a autoestima do aluno provocando uma sensação agradável que, ao vislumbrar a possibilidade de ser compreendido pelo outro, no caso específico, o professor a relação afetiva com o conhecimento é construída, surgindo, dessa forma, o desejo de aprender. [...] Nesse sentido cabe ao professor desenvolver práticas educativas que elevem a autoestima do aluno, adaptando suas condições de aprendizagem às dificuldades inerentes a cada um deles (MOURA, 2011, p. 248-250).

O docente se configura nesse cenário como aquele imediatamente responsável pela manutenção do aluno na escola. Não que seja o único responsável (e de fato não é) pelo sucesso ou fracasso do aluno, mas, por estar diametralmente ligado ao cotidiano escolar, suas ações tem impacto direto sobre o desempenho dos alunos de maneira positiva ou negativa. Da mesma forma, o trabalho do coordenador pedagógico e do diretor da instituição escolar, cada um em sua área de atuação, também ressoa sobre o desempenho dos alunos.

O engajamento dos professores no desenvolvimento de práticas educativas voltadas especificamente para o público da EJA é condição necessária para mudança no panorama da evasão escolar nas escolas de Ensino Médio. Não estamos negando a incidência de inúmeros fatores externos ao ambiente escolar, tais como: desenvolvimento econômico, políticas educacionais, fatores sociais entre outros, que interferem na permanência ou evasão do aluno nas escolas de EJA, porém, estamos ressaltando que o fazer educativo dentro do ambiente escolar, seja no planejamento, desenvolvimento de metodologias adequadas, na avaliação formativa ou nas relações sociais estabelecidas, provocam impactos sobre a permanência dos alunos na escola.

O contexto educativo é construído por uma série de fatores que se interconectam, os quais vão desde a conjuntura socioeconômica às relações interpessoais. Existe um todo complexo em torno do suprimento da educação da pessoa jovem e adulta, mas, a relação estabelecida entre os agentes educativos e os alunos dessa modalidade, principalmente entre professor e aluno, possibilita a construção de uma relação de cumplicidade e de confiança. Embora não seja regra, quando essa expectativa não é suprida, o aluno perde seu maior referencial dentro da escola, ocasionando prejuízos sobre seu desenvolvimento. Noutro polo, o aluno que se vê acolhido pela escola, na figura do professor e demais agentes educativos, fica estimulado a permanecer estudando, uma vez que se sente seguro no ambiente escolar. Por essa razão, “[...] a prática pedagógica do educador de pessoas jovens e adultas deve ser pautada no diálogo, de forma a envolver o aprendente num clima favorável, investindo na compreensão dos caminhos percorridos pelo aluno para chegar à aprendizagem” (MOURA, 2011, p.250).

O aluno da EJA chega à escola corriqueiramente após longa jornada de trabalho, e como é natural da estrutura biológica do ser humano, está cansado física e mentalmente. Seu desenvolvimento na escola inevitavelmente sofrerá perdas caso esses aspectos de sua vida cotidiana não sejam levados em consideração. Além disso, necessitam de uma aula que estimule sua permanência na escola, que lhe seja interessante. Charlot, refletindo acerca do que seja uma aula interessante, indaga:

[...] o que será uma aula “interessante”? Será uma aula que é interessante “em si” (relação com o mundo)? Uma aula que é interessante para mim? Uma aula dada por um professor interessante (relação com o outro)? [...] uma aula interessante é uma aula que se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo, uma relação com o outro (2000, p. 73).

Uma aula interessante nessa visão é aquela que leva em consideração as necessidades do aluno trabalhador, a qual faça sentido para o mesmo, que eleve sua autoestima, e se desenvolva num ambiente de respeito à sua condição de adulto, que possibilite sua ação consciente sobre o mundo.

A perspectiva levantada por Charlot (2000) mostra que a relação estabelecida pelo aluno com o mundo, consigo mesmo e com outro tem influência sobre seu aprendizado. Nesse sentido, a relação do indivíduo com o ensino que lhe é dispensado está na dependência da relação com o professor e consigo mesmo.

Nesta perspectiva, se o aluno percebe o professor como “bom” e estabelece boa relação com ele, não encara sua disciplina como sendo algo ruim. Doutra forma, também

relaciona o não gostar de determinado professor com a disciplina que ministra. Segundo Charlot (2000), é recorrente na fala de alunos a seguinte expressão: “[...] há anos que eu gosto da matemática porque eu gosto do professor e há anos em que eu fico nulo em matemática porque eu não gosto do professor” (2000, p. 73). Essa constatação posta pelo autor evidencia o grau de responsabilidade da escola dos agentes educativos, aqui representada pelo professor, em relação ao atendimento dispensado aos alunos, especialmente na EJA, dadas as condições de exclusão enfrentadas historicamente por esses sujeitos.

Evidencia-se nesse caso uma estreita relação entre as práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares com a permanência dos alunos na escola sendo que a maneira como são assimiladas pelos jovens e adultos podem reforçar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento e permanência nos estudos. Essa assimilação é, por vezes, potencializada pela maneira como o professor apresenta os conteúdos de ensino ou como se relaciona com os alunos.

As práticas educativas precisam ser pensadas e desenvolvidas numa perspectiva de inclusão e manutenção das pessoas jovens e adultas no ambiente escolar de modo que estas sintam o desejo de integrar-se, isso porque, toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. “Só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é desejo de algo ou alguma coisa” (CHARLOT, 2000, p. 54). Por esse motivo, as práticas educativas pensadas e realizadas na escola devem funcionar como atrativo aos alunos para continuação dos estudos, facilitando seu aprendizado e consequente sucesso escolar.

2.3 A reflexão como elemento essencial da prática educativa

A cultura escolar arraigada em ciclos e rotinas demasiadamente mecânicos e padronizados remanescentes do paradigma tradicional de educação provoca a reprodução das práticas educativas em decorrência de processos de acomodação dos docentes, pois, qualquer alteração requer maior comprometimento e mais tempo dedicado. Outros, por sua vez, pensando agir de maneira construtivista, deixam de lado o rigor necessário ao ato educativo e acabam abandonando o aluno à sua própria sorte. De um modo ou de outro, o aluno termina sendo atingido pelas incertezas e equívocos presentes nas práticas educativas desenvolvidas no âmbito escolar.

Dessa forma, compreendemos que muitos dos equívocos cometidos por professores no trato com o aluno são heranças das correntes pedagógicas difundidas no meio educacional ao longo dos anos as quais foram incorporadas no discurso e no fazer pedagógico de professores em todos os níveis de ensino, consciente ou inconsciente, sem muita fundamentação teórica.

Essa realidade constitui um desafio na EJA, pois o fazer docente precisa se desenvolver com clareza e objetividade. Para tanto, os espaços coletivos de planejamento, definição dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia e da avaliação e da reflexão sobre as práticas educativas são ferramentas à disposição dos professores capazes de auxiliá-los no desenvolvimento de estratégias mais eficazes direcionadas ao atendimento dos alunos jovens e adultos.

O educador que postula trilhar um caminho mais seguro em seu fazer pedagógico precisará estar atento ao cotidiano, refletindo sobre suas ações a fim de oferecer um ensino de acordo com as reais condições e expectativas da comunidade escolar. Aprender, compreender e refletir sobre as peculiaridades do ambiente escolar permite ao professor buscar na teoria conhecimentos que favoreçam a continuidade e/ou redefinição de seus atos na prática. Segundo Colares:

O caminho aberto pela necessidade da reflexão propõe no nível teórico e prático o ensinar e o aprender integrados, gerando uma educação que liberte, e que torne as pessoas mais humanas. O conhecimento passa a ser visto como uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma, relação esta intermediada pela teoria. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isso há de ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão (2007, p.152).

A reflexão nessa visão é algo próprio do ser professor, faz parte da natureza docente o questionamento, a indagação, a busca por respostas às questões em aberto num processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, a fim de se mover com clareza, com mais segurança no desempenho de sua função. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1999, p.39).

Refletir sua própria prática favorece a construção de um conjunto de saberes experienciais que poderão orientar as tomadas de decisões frente às dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem. O conhecimento construído na empiria da sala de aula além de uma construção pessoal, também é social, forjada na interação com outros atores do contexto escolar. Essa construção quando compartilhada com seus pares, ajuda na abertura de

novos caminhos por onde os agentes educativos poderão trilhar com certa segurança, pois é oriundo de experiências sólidas.

Perceber a sala de aula como espaço que favorece a construção de conhecimentos não só dos educandos, mas também, dos educadores parece pertinente, já que, pode surgir daí novas estratégias apoiadas nas experiências cotidianas dos professores que sistematizadas e disponibilizadas para todos, possa auxiliá-los, quando possível, no processo ensino-aprendizagem. Surgindo dessa forma, um novo profissional capaz de atuar e conjuntamente formular novos conceitos. “Noutras palavras, o trabalho do professor de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes [...] específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, p.234).

Agindo dessa maneira aumentam suas chances de sucesso frente ao aprendizado do aluno, pois, ao refletir sobre a natureza de suas ações no dia-a-dia na escola passa a perceber detalhes antes imperceptíveis, mas, que são de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem e para consequente permanência do educando jovem e adulto na escola.

Pensar a permanência do aluno na escola sob o viés das práticas educativas pode parecer que se está colocando toda responsabilidade em fatores internos à escola, contudo, a intenção é despertar a comunidade escolar para importância do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas concernentes à Educação de Jovens e Adultos, que valorizem as necessidades e interesses dos discentes dessa modalidade, respeitando suas diferenças individuais e ritmos de aprendizagem, pois, as práticas costumeiras não dialogam com os saberes, desejos e expectativas da clientela que atendem, provocando um isolamento do mundo real.

O acesso desses sujeitos à instituição escolar coloca os professores diante de desafios, pois passarão a lidar com um público peculiar que requer um olhar diferenciado, onde seu trabalho adquire uma dimensão social mais abrangente e desafiadora. Nesse sentido, precisarão desenvolver, caso não as tenham, as competências e habilidades que os possibilitem trabalhar com a clientela da EJA com o foco abrangendo, não apenas em sua dimensão intelectual e técnica, mas, sobretudo, na social e humana.

CAPITULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para condução dos aspectos metodológicos da pesquisa descritiva orientadora deste trabalho, tomamos como referência os estudos de Richardson (2009) que nos mostra que a pesquisa qualitativa permite uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos pesquisados.

Sustentando essa visão, Oliveira (2010) enfatiza que a pesquisa qualitativa consiste num processo de reflexão e análise da realidade para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou de acordo com sua estruturação. Bogdan e Biklen (1999) opinam afirmando que divorciar as ações dos sujeitos investigados do seu contexto é perder de vista o seu significado. Por esse motivo, o investigador deverá ter como premissa a visão do todo levando em consideração o contexto dos acontecimentos na análise dos dados.

As contribuições dos autores mencionados serviram de base para o delineamento desta investigação, porém, os aportes teóricos utilizados, não se encerram em suas contribuições. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo em que mudanças ocorrem durante o processo investigativo, outros autores compõem corpo teórico metodológico enriquecendo ainda mais a sua construção.

Investigar fenômenos em ambientes sociais não constitui tarefa fácil, especialmente quando relacionados à realidade educacional. Isso porque as dinâmicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola são de difícil compreensão à primeira vista. Entretanto, não é impossível chegar a uma conclusão quanto aos motivos ou às consequências de determinado fenômeno, desde que, sejam utilizados os meios adequados para analisar questões referentes ao objeto de estudo.

Diante da necessidade de diagnosticar com profundidade a relação das práticas educativas com a permanência dos alunos de EJA nas escolas rede pública de Bom Jesus e, por compreender que todos os fatos e fenômenos passíveis de observação no campo de pesquisa são relevantes, optamos pela pesquisa qualitativa descritiva. Esta, segundo Richardson (2009), pode ser caracterizada como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos.

Corroborando essa visão, Oliveira (2010, p.37), destaca que a pesquisa qualitativa consiste num “[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Portanto, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adéqua ao estudo aqui pretendido, uma vez que, não se detém à mera mensuração quantitativa dos resultados obtidos, mas, objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com maior riqueza de detalhes.

Bogdan e Biklen destacam que “[...] para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (1999, p. 48). Por isso, a premissa maior desta investigação centrou-se na visão da totalidade e análise qualitativa dos dados levando em consideração o tempo e o espaço da sua produção. Portanto, recolhemos os dados nos seus contextos naturais, o que possibilitou maior proximidade com os sujeitos pesquisados e melhor compreensão de suas ações.

A pesquisa, conforme já referido, possui abordagem qualitativa descritiva. Neste tipo de investigação há grande esforço na busca de respostas às questões norteadoras e, por esse motivo, todos os detalhes percebidos são passíveis de avaliação. Nessa perspectiva, adotamos a postura aconselhada por Bogdan e Biklen “[...] de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (1999, p.49).

Uma vez que a pesquisa qualitativa assume caráter descritivo seu interesse é observar o fenômeno fazendo sua descrição, classificação e análise, objetivando a explicação da relação causa e efeito, ou seja, busca a compreensão dos fatores que influenciam ou causam determinado fenômeno (OLIVEIRA, 2010). Os fenômenos educativos são dinâmicos e requerem muita atenção do pesquisador que pretende descortinar suas peculiaridades. Dessa forma, demos ênfase ao processo e não apenas ao resultado, isso porque, é nas relações que se estabelecem no tempo e no espaço da pesquisa que se torna possível perceber e determinar a natureza do fenômeno.

3.1 Contexto empírico

Como contexto empírico da investigação, foram definidas três escolas da rede pública de ensino no município de Bom Jesus-PI que oferecem a modalidade EJA: Colégio

Agrícola de Bom Jesus – CABJ, da rede pública federal; Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho - UEJRS e Unidade Escolar Araci Lustosa – UEAL, ambas da rede estadual.

O critério de definição destas escolas baseou-se em amostragem intencional, uma vez que optamos por investigar somente aquelas localizadas na zona urbana e que oferecem a Educação de Jovens e Adultos em Nível Médio presencial noturno.

A primeira instituição de ensino pesquisada trata-se do Colégio Agrícola de Bom Jesus (FIGURA 1).

FIGURA 1– COLÉGIO AGRÍCOLA DE BOM JESUS



FONTE: Arquivo do Pesquisador

O Colégio Agrícola de Bom Jesus é uma unidade de ensino vinculada à Universidade Federal do Piauí, criado através da Resolução do Conselho Universitário nº 02/81 - CONSUN, em funcionamento desde 1982. Sua sede está localizada no Planalto Horizonte – Bairro Cibrazem, Bom Jesus – PI, e desenvolve atividades ensino da Educação Básica em Nível Médio e profissionalizante.

No ano de 2006, teve início um projeto de expansão do CABJ, financiado pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) constando a melhoria e expansão da estrutura física do CABJ, bem como a oferta de novos cursos técnicos: Informática e Enfermagem.

Em 2010 a escola passou a trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, através do **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**, ofertado atualmente em Bom Jesus apenas nesta escola. Este, além de preparar para ingresso em instituições de ensino superior, propõe o alinhamento da educação básica com os interesses de qualificação profissional, se destacando por possuir resultados satisfatórios, apresentando baixos índices de evasão.

A escola conta com excelente estrutura física com 11 (onze) salas de aulas espaçosas e climatizadas. Salas dos professores individualizadas, secretaria, salas de coordenação e direção, biblioteca, auditório e laboratório de informática. Todos esses ambientes climatizados e bem conservados. Faz parte ainda da estrutura física da escola, uma cantina, banheiros para alunos e banheiros nos departamentos pedagógicos, quadra poliesportiva coberta e amplo espaço externo.

Esta unidade de ensino atende a uma clientela de 418 (quatrocentos e dezoito) alunos dos quais 64 (sessenta e quatro) estão matriculados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. O corpo docente da escola é formado por 24 (vinte e quatro) professores efetivos e 09 (nove) substitutos.

Assim, ao longo de sua história, o CABJ vem promovendo a formação de jovens no Ensino Médio e Técnico, dando a estes um ensino de qualidade e a oportunidade para o prosseguimento de estudos e para a atuação competente no mercado de trabalho.

A segunda escola objeto desta investigação a atender os critérios pré-estabelecidos foi a Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho (FIGURA 2).

FIGURA 2 - UNIDADE ESCOLAR JOAQUIM ROSAL SOBRINHO



FONTE: Arquivo do Pesquisador

A Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho é uma instituição de ensino da rede estadual em funcionamento desde 1992, localizada à Rua Jairo Oliveira, Sn, Bairro São Pedro, Bom Jesus-PI. A escola oferece Ensino Fundamental no período diurno e, na modalidade EJA, Ensino Fundamental e Médio no período noturno.

No ano de 2012 a escola atendeu 403 (quatrocentos e três) alunos, dos quais 172 (cento setenta e dois) matriculados nas turmas da EJA. O corpo docente da escola é composto por 27 (vinte e sete) professores, sendo 16 (dezesseis) efetivos e 11 (onze) celetistas.

Compõe a estrutura física da escola 08 (oito) salas de aulas bem arejadas e com ventiladores, sala dos professores, secretaria, sala de coordenação, sala da direção e biblioteca. Faz parte ainda da estrutura física da escola, uma cantina, banheiros para alunos e banheiro no departamento pedagógico. A escola está localizada ao lado de uma fábrica de pré-moldados e, em frente a uma serraria, causadoras de ruídos que interferem na concentração de professores e alunos.

Os maiores desafios enfrentados pela escola dizem respeito à indisciplina e evasão escolar, entretanto, a equipe gestora destacou avanços conseguidos com a implantação de coordenação pedagógica específica e maior aproximação entre coordenadora e professores.

Por fim, a última instituição de ensino a colaborar com esta pesquisa trata-se da Unidade Escolar Araci Lustosa (FIGURA 3).

FIGURA 3 - UNIDADE ESCOLAR ARACI LUSTOSA



FONTE: Arquivo do Pesquisador

A Unidade Escolar Araci Lustosa está localizada na Av. Dr. Raimundo Santos, 681- Centro, no Município de Bom Jesus-PI. Trata-se de uma instituição mantida e administrada pelo Governo do Estado do Piauí, fundada em 1972 que oferta Ensino Fundamental regular no período diurno e, Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos noturno.

No ano de 2012 a escola atendeu 668 (seiscentos e sessenta e oito) alunos nos três turnos. Deste total, 280 (duzentos e oitenta) matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Em seu quadro a escola conta com 22 (vinte e dois) professores efetivos e 17 (dezessete) celetistas.

A escola dispõe de 08 (oito) salas de aula bem arejadas e com ventiladores, sala de professores, sala da diretoria, secretaria, sala de coordenação, refeitório, cozinha, pátio coberto, sala preparada para recebimento de laboratório de informática e, banheiros bastante depredados e sem iluminação no período noturno.

Os professores da escola destacaram que os maiores obstáculos enfrentados residem na evasão escolar e na dificuldade de prender a atenção dos alunos no momento das aulas, devido ao cansaço sentido pelos mesmos após a rotina diária de trabalho, mas que junto com a coordenação estão trabalhando formas de superação dessa realidade. Segundo a coordenação os planejamentos estão tomando por base essas dificuldades, desenvolvendo

ações que valorizam os trabalhos feitos em sala de aula e contextualizados com a realidade do alunado com vista à mudança do quadro.

A partir desse ponto, ao longo do relatório as escolas pesquisadas são identificadas como: CAJB, UEJRS e UEAL para, respectivamente, denominar o Colégio Agrícola de Bom Jesus, a Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho e a Unidade Escolar Araci Lustosa.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos participantes desta investigação foram alunos, professores e gestores (diretores e coordenadores) das escolas selecionadas que voluntariamente se dispuseram a assinar o termo de consentimento. Dentre os agentes educativos das três escolas, foram convidados a participar da pesquisa em cada uma delas: 01(um) professor de matemática e 01 (um) professor de português; 01 (uma) coordenadora e 01 (uma) diretora. No total foram 06 (seis) professores, 03 (três) diretores e 03 (três) coordenadores.

Além destes sujeitos, participaram alunos das turmas de 3º ano na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo: 03 (três) alunos do PROEJA no CABJ; 03 (três) alunos da UEJRS; 03 (três) alunos da UEAL, perfazendo um total de 09 (nove) estudantes nas três escolas pesquisadas.

Contribuíram com a pesquisa os professores efetivos ou substitutos com pelo menos 01 (um) ano de experiência com a Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino. O grande número de professores substitutos gera uma rotatividade e descontinuidade maior nas práticas educativas nas escolas da rede estadual e eventualmente na rede federal, daí a definição de um ano de experiência como critério de inclusão dos professores na pesquisa.

Todos os docentes que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa foram convidados a aderir voluntariamente, assinando um termo de consentimento passível de revogação a qualquer momento pelos mesmos.

No momento do convite houve a apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecidos possíveis questionamentos sobre a mesma. As identidades dos participantes estão preservadas através da utilização de pseudônimos para sua identificação.

Foram convidados três diretores e coordenadores por estarem diretamente ligados ao cotidiano escolar e por serem os responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica,

respectivamente, isso porque a prática educativa extrapola o contexto da sala de aula e envolve os agentes educativos inseridos no contexto escolar.

Dos três diretores convidados, um não aceitou participar da pesquisa alegando ser recém-chegado à escola e, portanto, inapto para responder as questões propostas. Os demais profissionais da referida escola consentiram em participar da pesquisa, a qual foi realizada sem dificuldades mesmo sem a participação do diretor que realmente não estava inteirado das questões da escola.

Quanto aos alunos, foram selecionados somente os das turmas de terceiro ano por estarem no estágio final da Educação Básica possuindo uma trajetória escolar mais longa e, logicamente, maior experiência em relação às influências das práticas educativas dos professores e gestores na sua trajetória escolar, dando maior contribuição aos objetivos da pesquisa. Da mesma maneira, os professores, os diretores, coordenadores e alunos assinaram voluntariamente o termo de consentimento e suas identidades estão preservadas no presente relatório.

Com base nos dados fornecidos nas respostas aos questionários da pesquisa, delineamos o perfil dos interlocutores agentes da prática educativa (QUADRO 1).

QUADRO 1- PERFIL DOS INTERLOCUTORES AGENTES EDUCATIVOS

Nº	ESCOLA			INTERLOCUTORES	SEXO		FAIXA ETÁRIA				ESADAO CIVIL		FORMAÇÃO ACADÊMICA			TEMPO DE SERVIÇO			FUNÇÃO			JORNADA DE TRABALHO		PROVIMENTO NO CARGO				
	Unidade Escolar Araci Lustosa	Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho	Colégio Agrícola de Bom Jesus		Feminino	Masculino	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos mais	Mais de 51 anos	Casado (a)	Solteiro (a)	Graduado	Especialista	Mestre	De 01 a 05 anos	De 06 a 10 anos	Mais de 10 anos	Professor	Coordenador	Diretor	40 horas	Mais de 40 horas	Concurso	Teste seletivo	Indicação	Eleição	
01	x			Noemi	x		x			x		x	x		x			x			x							
02		x		Simão		x		x		x		x	x			x		x			x		x					
03		x		Susana	x			x		x		x	x		x			x			x				x			
04		x		Samuel		x		x		x		x	x		x				x		x		x					
05	x			Talita	x			x			x	x	x		x			x				x		x				
06	x			Eli		x			x		x	x			x			x			x		x					
07	x			Rute	x			x		x		x	x			x		x				x		x				
08			x	Priscila	x				x	x		x	x		x			x				x		x				
09			x	Raquel	x			x		x		x	x	x	x				x			x					x	
10			x	Marta	x			x		x		x	x		x			x				x		x				
11			x	Sóstenes		x			x		x	x			x			x				x		x				

FONTE: Dados organizados pelo pesquisador (2012)

Entre os agentes educativos que aceitaram contribuir com a pesquisa 07 (sete) são do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino. Em termos percentuais 64% (sessenta e quatro por cento) dos profissionais pesquisados são mulheres e 36% (trinta e seis por cento),

homens, evidenciando a feminilização existente no universo pedagógico da Cidade de Bom Jesus.

Destes, 10 (dez) apresentam idades superiores a 31 (trinta e um anos), representando 91% (noventa e um por cento) do público entrevistado. Também é possível verificar o estado civil dos interlocutores onde 91% dos agentes são casados. Todos (100%) possuem graduação e especialização e uma (9%) tem formação em mestrado.

Refletindo sobre as faixas etárias e a formação dos profissionais, percebe-se que existiu um sentimento comum de superação da barreira da graduação, havendo a preocupação em melhorar seus níveis de escolarização e aperfeiçoamento profissional, no entanto, o fato de apenas uma entre todos os entrevistados possuir mestrado e nenhum possuir doutorado, demonstra a dificuldade encontrada pelos educadores da Rede Pública em alcançar níveis mais elevados de ensino no Município de Bom Jesus.

Conforme observado no critério de escolha dos entrevistados, todos os possuem experiência superior a 01 ano na Educação de Jovens e Adultos, ficando assim distribuídos: 05 (cinco) ou 46% (quarenta e seis por cento) dos entrevistados possuem mais de 01 (um) ano e menos que 05 (cinco) de experiência na EJA, 04 (quatro), 36% (trinta e seis por cento) já ministram nessa modalidade entre 06 e 10 (seis e dez) anos e, apenas 02 (dois) 18% (dezoito por cento) têm mais de 10 (dez) anos trabalhando na EJA.

Outro dado interessante é que o maior percentual, mais exatamente 46% (quarenta e seis por cento) de colaboradores entrevistados é composto por aqueles que foram providos nos cargos por meio de teste seletivo. Entre os demais, 36% (trinta e seis por cento) conseguiram a vaga através de concurso público e o restante através de indicação e eleição.

O motivo do maior número de professores estar entre aqueles com menos tempo de serviço na EJA reside na grande rotatividade existente entre os professores que atuam na Rede Pública de Bom Jesus, os quais são contratados por meio de teste seletivo ficando no máximo 02 (dois) anos no exercício da função. Quando são analisados os números referentes aos professores efetivos o percentual diminui, porém, há um aumento no tempo de experiência que passa do patamar máximo de cinco para 10 (dez) anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

A análise dos dados apresentados na planilha revela ainda que 45% (quarenta e cinco por cento) dos entrevistados têm uma carga horária de serviço igual 40 (quarenta) horas/aula semanal e, os outros 55% (cinquenta e cinco por cento), estão sobrecarregados com uma carga horária de serviço semanal superior a 40 (quarenta) horas/aula.

No quadro abaixo, tendo como referência os dados fornecidos nas respostas aos questionários da pesquisa, apresentamos o perfil dos interlocutores alunos (QUADRO 2).

QUADRO 2- PERFIL DOS INTERLOCUTORES ALUNOS

Nº	ESCOLA			I N T E R L O C U T O R E S	SEXO		FAIXA ETÁRIA				ESADO CIVIL		EMPREGADO
	Unidade Escolar Araci Lustosa	Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho	Colégio Agrícola de Bom Jesus		Feminino	Masculino	Menos de 20	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos mais	Casado (a)	Solteiro (a)	
01		x		Laís	x		x					x	
02		x		Lia	x				x		x		x
03		x		Abel		x		x				x	x
04	x			Lidia	x		x					x	x
05	x			Maria	x				x		x		x
06	x			Estevão		x		x				x	x
07			x	Mateus		x		x				x	x
08			x	Salomé	x			x				x	x
09			x	Vasti	x			x				x	x

FONTE: Dados organizados pelo pesquisador (2012)

A compilação dos dados referentes aos alunos demonstra que as mulheres estão buscando mais escolarização, com 67% (sessenta e sete por cento) dos interlocutores do sexo feminino e apenas 33% (trinta e três por cento) de homens nas salas de aula. Além disso, existe uma maior quantidade de alunos com idade inferior a 30 anos nas turmas de Ensino Médio, correspondendo a 78% (setenta e oito por cento) do total indivíduos pesquisados.

O perfil etário presente na tabela deixa claro o processo de rejuvenescimento que a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo ao longo dos anos. Brunel (2004) classifica

esse processo como “fenômeno do rejuvenescimento” que começa a surgir no Brasil a partir dos anos 90, em decorrência de fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais.

Brunel (2004, P.34) expõe que existem procedimentos praticados no sistema de ensino que impulsionam os alunos em defasagem idade/série a buscarem as classes de Jovens e Adultos, “[...] principalmente no que diz respeito à agilidade e à rapidez na conclusão dos cursos, no convívio mais direto com a diferença, na flexibilidade com seus horários e currículos. Na liberdade no que diz respeito à postura e à fala do aluno e do professor em sala de aula”.

Outro aspecto observado diz respeito ao estado civil dos estudantes. Os dados mostram que 78% (setenta e oito por cento) dos entrevistados são casados e estão trabalhando. Em consequência procuram a EJA por ser ofertada em período noturno e pela possibilidade conclusão do estudo em menor espaço de tempo.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A análise da relação existente entre as práticas dos agentes educativos (professores, diretores e coordenadores) com a permanência dos alunos nas escolas da EJA exigiu o uso de técnicas tanto de coleta de dados como da posterior análise dos dados coletados que contemplem os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, para a coleta de dados, utilizamos como instrumento o questionário misto, combinando questões abertas e fechadas destinadas a alunos, professores e gestores, resguardando as especificidades de cada grupo de atores pesquisados. A utilização de questionário foi pertinente devido a sua abrangência. Oliveira o define “[...] como técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (2010, p.83). Outro aspecto importante do questionário consiste na facilidade com que permite interrogar um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

Os questionários de perguntas abertas caracterizam-se por interrogações ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. Já as questões fechadas são aquelas em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas fixas e preestabelecidas, cabendo ao entrevistado responder aquela que mais se

ajusta às suas ideias ou sentimentos (RICHARDSON, 1999). As perguntas fechadas conferem maior objetividade tanto na aplicação como na organização e tratamento dos dados. Sua aplicação com questões abertas permite aos questionados total liberdade para formular suas respostas, podendo estender sua argumentação o quanto acharem necessário. Nosso interesse, portanto, no uso deste instrumento residiu na possibilidade de maior elaboração das opiniões dos entrevistados.

Sejam as questões abertas ou fechadas, tomou-se cuidado com a formulação e apresentação do questionário quanto à linguagem, o tom das questões e o tempo de aplicação, com vistas a evitar fadiga e constrangimento aos entrevistados. As questões foram reduzidas e adequadas à pesquisa em questão, seguindo o princípio da clareza (foram claras, concisas e unívocas); princípio da coerência (corresponderam à intenção da própria pergunta) e princípio da neutralidade (não induziram uma dada resposta) (RICHARDSON, 1999).

Para auxiliar na caracterização das práticas dos professores usamos na coleta de dados a técnica da observação. A observação é imprescindível em qualquer pesquisa científica, pois pode ser empregada de forma conjugada com outras técnicas de coleta como o questionário, ou, de maneira independente. De um modo ou de outro, permite estudar comportamentos, atitudes e ainda o relacionamento professor/aluno em tempo real (RICHARDSON, 1999). A observação consiste na coleta e registro de eventos seguindo um roteiro previamente definido (OLIVEIRA, 2010).

3.4 Organização dos dados para análise

Em resumo, os dados reunidos constituíram o *corpus* da pesquisa, organizados em categorias gerais, unidades de análise e subcategorias, e foram interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo. A interpretação foi realizada de acordo com a especificidade deste tipo de técnica a qual permite a articulação entre a superfície do texto descrita e analisada e os fatores que determinaram estas características escondidos por trás das palavras sobre as quais se debruçou o pesquisador.

Para a análise dos dados coletados, portanto, tomamos como técnica a análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, articulando o texto com o contexto. Bardin define a análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (2011, p. 38).

Na análise de conteúdo os procedimentos são criteriosos e colaboram bastante no desvendar dos conteúdos das falas dos sujeitos. Embora a descrição seja parte integrante e indispensável do processo de análise, o interesse não se reduz à mera descrição do conteúdo, mas sua compreensão a partir das falas dos sujeitos em seu contexto social.

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três fases: Pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise fizemos a organização do material, a operacionalização e sistematização das ideias iniciais com a escolha dos documentos que foram posteriormente submetidos à análise, formulamos os objetivos e a elaboração dos indicadores que serviram de base para interpretação final. Esta fase foi importante porque permitiu o bom andamento da pesquisa, subdividindo-se em cinco momentos bem definidos, sendo: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, por fim, a preparação do material.

A leitura flutuante compreendeu a fase inicial da análise em que houve a aproximação do material a ser analisado para conhecê-lo melhor através de leituras sucessivas que permitiram uma apuração cada vez mais precisa do conteúdo extraído.

Com a apropriação do material, o próximo passo foi a “constituição do corpus” da pesquisa que nada mais é que a escolha dos dados submetidos a análise. Tratou-se de um momento de grande importância para o andamento da pesquisa, uma vez que, a escolha do “corpus” de forma equivocada comprometeria significativamente não só o andamento, mas, sobretudo, o seu resultado. Para isso, usamos Bardin (2011) o qual estabelece algumas regras que ajudaram na escolha do conjunto de documentos que constituíram a pesquisa, são elas: A regra da exaustividade (inclusão de todos os elementos referentes ao tema); representatividade (os documentos precisam ser um reflexo fiel de um universo maior); homogeneidade (os documentos devem referir-se a um mesmo tema) e, por último, a regra da pertinência (adequação aos objetivos da pesquisa).

A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores consistiram em determinar quais os índices (temas) encontrados nos dados, determinando os seus indicadores através de recortes de texto em unidades de análise temáticas, codificando e registrando os dados.

A preparação do material, na verdade ocorreu antes da análise ter início. Tratou-se da reunião do material a ser utilizado de maneira que facilitasse a sua manipulação na análise. Para Bardin, essa “[...] pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para standartização e classificação por equivalência” (2011, p.101).

A exploração do material foi a fase de análise propriamente dita, consistindo na etapa em que se fez a codificação e posteriormente os recortes em unidades de contexto, além da definição das subcategorias. Isso porque, Holsti (1969) afirma que no momento da codificação acontece a transformação dos dados brutos sistematicamente e agregação em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características do conteúdo (apud BARDIN, 2011). Cabe lembrar que, o processo de transformação dos dados aconteceu tendo sempre como base orientadora o quadro referencial teórico da pesquisa.

3.5 Tratamento dos dados

Na fase de tratamento dos dados procedemos com a categorização, onde agrupamos as contribuições dos interlocutores em categorias. Na visão de Bardin, a categorização é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (2011, p. 117).

A categorização consiste na passagem de dados brutos a dados organizados seguindo uma ordem de agrupamento determinada por aquilo há de comum entre eles. Pode ser feita por analogia ou semelhança, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. As categorias definidas no processo são denominadas categorias empíricas, ou seja, são aquelas resultantes da coleta de dados na realidade empírica. Os critérios de categorização podem ser semânticos, dando origem a categorias temáticas. Podem ser sintáticos com as categorias definidas a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. Podem também ser elaboradas levando em conta os critérios léxicos, com ênfase nas palavras

e seus sentidos ou podem ser baseadas em critérios expressivos enfocando problemas da linguagem.

Oliveira (2010) classifica a categorização em categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise/subcategorias. As categorias teóricas dizem respeito às leituras comuns ao tema central da pesquisa que são convergentes a temática do estudo. A segunda classificação é específica e emerge dos dados coletados na realidade empírica. Finalmente, a unidade de análise corresponde à sistematização dos dados obtidos através dos instrumentais da pesquisa para facilitar o processo de análise.

Uma boa categoria deverá possuir as qualidades de exclusão mútua com cada elemento existindo apenas em uma categoria, a homogeneidade em que um único princípio de classificação governa a organização. Deve ainda seguir a regra da pertinência na qual as categorias devem refletir os objetivos da investigação, a objetividade e fidelidade que submete as partes de um mesmo material numa categoria a um único modo de categorização. Por fim, a produtividade que advém de um conjunto de categorias capaz de produzir resultados férteis.

A análise de conteúdo permite diferentes modos de conduzir o processo investigativo possibilitando ao pesquisador optar pelo tipo de conteúdo que irá examinar. Moraes (1999) esclarece que o pesquisador poderá decidir pelo conteúdo manifesto, restringindo-se ao que é dito sem buscar os significados ocultos com vistas na inferência direta do que o sujeito quis dizer. No entanto, a procura de uma compreensão mais aprofundada de determinado fenômeno social não pode ignorar o conteúdo latente que permite buscar os significados escondidos nas entrelinhas das mensagens, perceptível antes pelo não dito que pelo dito. Nesta, a categorização será indutiva, tomando como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. Sua finalidade é construir uma compreensão dos fenômenos investigados. É importante enfatizar que o uso do conteúdo latente não impede a utilização do conteúdo manifesto, ou vice-versa.

A escolha da categorização como instrumento de análise se justifica por permitir condensar de maneira eficiente uma representação confiável dos dados brutos, possibilitando conhecer os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação que não seriam facilmente perceptíveis em dados brutos.

De posse das informações coletadas e definido o quadro teórico sustentador da análise, a categorização e subcategorização dos dados se delineia da seguinte forma (FIGURA 4):

FIGURA 4 - CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS



Fonte: Figura organizada pelo pesquisador com base nos dados coletados (2012)

Definidas as categorias, as falas dos sujeitos foram agrupadas em suas respectivas subcategorias para posterior análise e interpretação, visando encontrar respostas para questão norteadora desta pesquisa (QUADRO 3).

QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
<p>Como se caracterizam as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas públicas de Ensino Médio de Bom Jesus – PI?</p>	<p>Categoria Geral 01: Caracterização das práticas dos agentes educativos.</p>	<p>1.1: Planejamento - Organização do trabalho pedagógico.</p>	<p>UEJRS - Anteriormente cada professor se responsabilizava pelo seu <i>planejamento</i>, a partir de agora há um acompanhamento da coordenação [...] um trabalho em conjunto com os professores com o objetivo de reduzir o máximo possível os índices de evasão e reprovação (SUSANA).</p> <p>UEJRS - (<i>Planejamento</i>) mensal, levam em conta o desenvolvimento dos alunos, sua realidade, e conteúdos de acordo com suas limitações (SIMÃO).</p> <p>UEJRS - O <i>planejamento</i> acontece durante a semana pedagógica, de forma coletiva e individual. Ocorre também mensalmente, de forma individual. São considerados somente a adaptação dos conteúdos (NOEMI).</p> <p>UEJRS - O <i>planejamento</i> é de total responsabilidade do corpo docente. E para os professores iniciantes nessa modalidade o <i>planejamento</i> segue as orientações dos professores mais experientes e da direção (SAMUEL).</p> <p>UEAL - O <i>planejamento</i> é feito individualmente com cada professor a cada mês. Esse professor faz o plano no seu dia de folga e caso não possa vir no turno que atua na EJA [...]. Esse é um momento especial entre coordenador x professor para efetivar a interdisciplinaridade e a necessidade de organizar os projetos (RUTE).</p> <p>UEAL - O <i>planejamento</i> é feito com os professores, participa também o coordenador pedagógico. São planejamentos mensais (TALITA).</p> <p>UEAL - O <i>planejamento</i> feito é realizado bimestralmente. É considerado aspectos inerentes a realidade do alunado e também da nossa comunidade (ELI).</p> <p>CABJ - O <i>planejamento</i> acontece junto com a coordenação pedagógica do diurno quando cada professor senta com o coordenador individualmente e discutem o planejamento (PRISCILA).</p> <p>CABJ - O <i>planejamento</i> acontece de forma individual e o professor tem total liberdade para dinamizar suas aulas buscando novas</p>

			<p>estratégias para trabalhar os conteúdos (MARTA).</p> <p>CABJ - Não há <i>planejamento</i> pedagógico na escola. Os conteúdos já vêm pré-estabelecidos na forma de material didático (SÓSTENES).</p>
		<p>1.2: Organização do trabalho docente.</p>	<p>CABJ - As <i>metodologias</i> são variadas; entre elas, apresentação de slides, aulas expositivas e dialogadas, apresentação de vídeos, trabalhos de grupo [...] (MARTA).</p> <p>CABJ – (<i>Metodologia</i>) [...] de acordo com os métodos e técnicas exigidos pelo conteúdo: Aulas expositivas, resolução de exercícios com a participação do aluno (SÓSTENES).</p> <p>UEJRS - Utilizo todos os <i>recursos</i> didáticos disponíveis na escola. Seleciono os mais indicados para cada turma e de acordo com os objetivos e conteúdos de cada mês. <i>Trabalho</i> muito em grupos, com todas as atividades feitas em sala (NOEMI).</p> <p>UEJRS - Diversifico a <i>forma de explicar</i>, utilizando na maioria das vezes o aluno como exemplo, como material de explicação para um melhor entendimento do conteúdo. [...] entendo a posição do aluno no seu dia-a-dia, no esforço de permanecer na escola, não me preocupando somente em aplicar conteúdo, mas, diversificando o máximo a <i>forma de transmitir</i> (SIMÃO).</p> <p>UEAL - Procuramos inserir <i>práticas</i> que conte com a participação ativa do aluno, estimulando o máximo o interesse, para que desenvolva-se no que lhe é proposto (ELI).</p> <p>UEAL - [...] leitura em sala, estudo dirigido, exercícios extraclasse, explanação dos conteúdos através de <i>recursos</i> como quadro, data show, etc. (TALITA).</p>
		<p>1.3 : Organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela</p>	<p>CABJ - As ações de gestão nessa escola reflete o baixo índice de evasão, tendo como relevância o desenvolvimento de ações coletivas [...] integradas com a <i>realidade</i> da turma (PRISCILA).</p> <p>CABJ - Flexibilidade com a sua <i>realidade</i> (RAQUEL).</p> <p>CABJ - Estou sempre inovando a minha prática [...], adequando às <i>necessidades</i> dos alunos da EJA, com atividades para serem executadas em sala de aula, traçando um paralelo que favorece a interação entre eles,</p>

			<p>e aproveitando o tempo em sala de aula (MARTA).</p> <p>CABJ - Minha prática pedagógica está adequada às <i>necessidades</i> específicas do sujeito Jovem e Adulto [...], pois tenho formação na área de matemática e este independe se o ensino é direcionado para jovens e adultos [...]. Independe da minha formação, o que faz o aluno permanecer ou não na escola é a falta de base e tempo, pois todos trabalham, falta de interesse e falta de motivação (SÓSTENES).</p> <p>UEJRS - Contribui para permanência dos alunos na escola [...] professores conhecedores da <i>realidade</i> desses alunos o que é dificultado pelo rodízio de professores que há todo ano (SAMUEL).</p> <p>UEAL - É considerado aspectos inerentes a <i>realidade</i> do alunado e também da nossa comunidade [...], é feita uma adaptação mais condizente com a nossa <i>realidade</i>” .(ELI)</p> <p>UEAL - Planejamento é realizado com adequação às <i>necessidades</i> e <i>realidade</i> da clientela (RUTE).</p>
		1.4: Organização dos conteúdos	<p>CABJ - [...] o professor tem total liberdade para dinamizar suas aulas buscando novas estratégias para trabalhar os <i>conteúdos</i>, levando em conta o público alvo (MARTA).</p> <p>CABJ - Os <i>conteúdos</i> já vêm pré-estabelecidos na forma de material didático [...] A escola oferece todo o material necessário para uso em sala de aula [...] (SÓSTENES).</p> <p>UEAL - Planejamos os <i>conteúdos</i> que serão abordados [...] no plano mensal juntamente com o coordenador (TALITA).</p> <p>UEAL - Os <i>conteúdos</i> são definidos a princípio através do livro didático. Mas, é feita uma adaptação mais condizente com a nossa realidade (ELI).</p> <p>UEJRS - Os <i>conteúdos</i> são escolhidos de acordo com os objetivos e fazendo uma adaptação dos livros didáticos, que são do ensino regular[...]. Seleciono os mais indicados para cada turma e de acordo com os objetivos e <i>conteúdos</i> de cada mês (NOEMI).</p>
		1.5: Organização do processo avaliativo.	<p>CABJ - [...] o processo <i>avaliativo</i> é contínuo, levando em conta aspectos qualitativos sobre quantitativos (MARTA).</p>

			<p>CABJ - <i>Avaliação</i> escrita, qualitativa. São observados os aspectos quantitativos e qualitativos, sendo a participação, pontualidade etc. (SÓSTENES).</p> <p>UEAL - O processo <i>avaliativo</i> ocorre através de provas, trabalhos extraclasse, avaliação oral, etc. Que problemas o aluno vem enfrentando? Por que não consegue alcançar determinados objetivos? [...] É avaliar o quantitativo e o qualitativo. Processo contínuo, observando a participação, atividades, o dia-a-dia do aluno no processo de ensino e aprendizagem (TALITA).</p> <p>UEJRS - O processo <i>avaliativo</i> é de forma contínua, ou seja, priorizo a participação nas aulas porque é grande a quantidade de alunos faltosos, principalmente no final da semana. A nota final resulta de uma junção de aspectos quantitativos e qualitativos (NOEMI).</p> <p>UEJRS - A <i>avaliação</i> ocorre mensalmente e são observados os aspectos qualitativos, quantitativos e participativos (SIMÃO).</p>
<p>Qual a relação existente entre as praticas educativas e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus - PI?</p>	<p>Categoria Geral 02:</p> <p>Práticas educativas e permanência na escola.</p>	<p>2.1:</p> <p>Incentivo/estímulo (MOTIVAÇÃO)</p>	<p>UEJRS - O trabalho me atrapalha muito, já pensei em desistir muitas e muitas vezes, mas sei que vai ficar mais difícil, então tenho que ir até o final. [...] é que o professor <i>incentiva</i> muito para que nós consigamos o nosso objetivo. Quando eu penso em desistir às vezes, um professor chega, faz um comentário de alguém que desistiu que poderia ser uma pessoa de mais capacidade (ABEL).</p> <p>UEJRS - O professor que é muito duro, mas nos <i>incentiva</i> a seguir em frente [...] eles são muito incentivadores (LIA).</p> <p>UEAL - Quase não tenho energia para estudar a noite [...], se não fosse por eles (professores) me <i>incentivando</i>, eu já teria desistido (ESTEVÃO).</p> <p>CABJ - Me sinto bem na escola, [...] boas aulas, professores bem capacitados, amigos, aulas bem interessantes que <i>incentiva</i> a assistir (MATEUS).</p> <p>CABJ - Se não houvesse uma comunicação entre ambas (professor/aluno) não me <i>incentivava</i> a permanência (SALOMÉ).</p>

		<p>2.2: Valorização do sujeito (CUIDADO).</p>	<p>UEJRS - Gosto de todas as aulas [...]. A característica melhor é <i>chamar atenção</i> (ABEL).</p> <p>UEJRS - A direção <i>se preocupa</i> com todos os alunos e ninguém se prejudica por faltar uma avaliação, eles sempre dão um jeito (LIA).</p> <p>UEAL - Gosto da <i>paciência</i>, dedicação e principalmente a forma que os professores tratam os alunos como profissional, mas também pessoal. <i>Gentileza</i> é a palavra para os professores (LIDIA).</p> <p>UEAL - É bom quando o professor explica de modo adequado, e também quando o aluno pergunta o professor e ele <i>explica com bastante atenção e não ignora o aluno</i>. [...] a maioria dos professores não tão nem aí para os alunos. Então, é difícil! (MARIA).</p> <p>UEAL - A maior dificuldade para continuar estudando é o cansaço de trabalhar o dia inteiro. [...] mas os professores são bastante <i>atenciosos</i> com a gente na sala de aula (ESTEVÃO).</p> <p>CABJ - Gosto na escola do curso em si e a <i>gentileza</i> da diretora e alguns professores [...], os que são gentis e não brutos (VASTI).</p>
		<p>2.3: Dinâmica da aula.</p>	<p>CABJ - [...] a <i>aula</i> que eu acho melhor é a <i>aula</i> de português, mas tem a professora de química, é ruim para explicar e a professora de inglês é muito ignorante (MARIA).</p> <p>CABJ - As <i>aulas</i> são boas, pois, há interação, vídeo <i>aula</i>, práticas de ensino [...]. É sempre bom, porque praticando se aprende bem mais fácil e prático (MATEUS).</p> <p>UEAL - Nas <i>aulas</i> de português a gente faz umas dinâmicas bem legais e de certa forma ajuda para que a <i>aula</i> não fique cansativa (LIDIA).</p> <p>UEJRS - A Professora de português fala muito sobre o ENEM em todas suas <i>aulas</i>, a respeito do que pode cair na prova, ler muitos conteúdos, fazer redação é muito importante (ABEL).</p>

Que motivos externos ao ambiente escolar, na percepção dos alunos, influenciam sua permanência nas escolas de ensino Médio das redes públicas de ensino de Bom Jesus - PI?	Categoria Geral 03: Fatores externos que influenciam a permanência na escola.	3.1: Perspectiva de um futuro melhor.	<p>UEJRS - [...] preciso muito ter que estudar para que possa ter um <i>futuro</i> melhor (ABEL).</p> <p>UEJRS - Pois busco cursar <i>futuramente</i> em uma faculdade e preciso adquirir bastante conhecimento para que um dia eu possa chegar lá (objetivo) (LAÍS).</p> <p>UEAL - Estou no curso porque pretendo me formar. Somente através dos estudos que poderei chegar ao meu objetivo que é <i>futuramente</i> ser uma juíza (LIDIA).</p> <p>CABJ - Estou na escola em busca de um <i>futuro</i> melhor (SALOMÉ).</p>
		3.2: Profissionalização e inserção no mercado de trabalho.	<p>UEAL - Estou no curso [...] para eu ter uma <i>profissão</i> e ajudar minha família e realizar meu próprio sonho que é de ser independente (MARIA).</p> <p>UEAL - [...] com estudo hoje em dia está mais fácil a gente entrar no mercado de <i>trabalho</i>, por isso, a minha permanência na escola (ESTEVÃO).</p> <p>UEJRS - Eu busco melhores condições, na questão <i>profissão</i> e busco ser independente (LAÍS).</p> <p>UEJRS - Não quero mais <i>trabalhar</i> na casa de ninguém, não aguento mais e pra crescer na vida precisamos estudar até alcançar nossos objetivos (LIA).</p> <p>CABJ - A principal motivação [...] que contribui para minha permanência na escola é a questão de ver como é a vida de alguém que não estudou. Pois é mais difícil se arrumar um bom <i>trabalho</i> (SALOMÉ).</p>

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador com base nos dados coletados (2012)

O quadro expõe as categorias gerais e as unidades de análise com base no corpus da pesquisa construído a partir dos dados coletados com auxílio dos instrumentos utilizados. A organização dos dados em categorias permitiu a realização de um trabalho sistematizado e corente.

CAPITULO IV

PRÁTICA EDUCATIVA E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA ESCOLA: ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo analisamos os aspectos relevantes para permanência dos alunos nas escolas a partir dos conteúdos expressos pelos interlocutores da pesquisa enfocando as práticas educativas de professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, relacionando-as com a permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio da rede pública do Município de Bom Jesus – PI.

Para melhor compreensão da temática em estudo iniciamos com a caracterização das práticas educativas dos professores e gestores das escolas da EJA na categoria geral 01 (um) com base nas seguintes subcategorias de análise: organização do trabalho pedagógico; organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela; organização dos conteúdos; e, organização do processo avaliativo.

Dando sequência, na categoria geral 02 (dois) buscamos a relação existente entre as práticas educativas e a permanência dos alunos nas escolas da EJA vinculadas a rede pública do Município de Bom Jesus, organizando as análises nas seguintes subcategorias: motivação; valorização do sujeito; e, dinâmica da aula.

Por fim, na categoria geral 03 (três) discutimos os motivos externos ao ambiente escolar, na percepção dos alunos, que influenciam sua permanência na escola nas subcategorias: perspectiva de um futuro melhor e profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Para alcance dos objetivos da pesquisa, como informado na descrição da metodologia do estudo, fizemos uso da proposta de Bardin (2011) que sugere a técnica de análise de conteúdo, numa perspectiva de articulação dos textos com seu contexto. Dessa forma, procedemos a análise articulando os textos com seus contextos, hora fazendo uso do conteúdo manifesto explícito nas falas, hora analisando conteúdo latente, buscando os significados escondidos nas entrelinhas das mensagens.

4.1 Categoria geral 01: Caracterização das práticas dos agentes educativos.

As subcategorias desta categoria geral buscam encontrar respostas para a seguinte questão norteadora: como se caracterizam as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas públicas de Ensino Médio de Bom Jesus – PI? Para isso, a caracterização das práticas educativas de professores e gestores das escolas pesquisadas está organizada nas seguintes subcategorias de análise: organização do trabalho pedagógico; organização do trabalho docente; organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela; organização dos conteúdos e; organização do processo avaliativo.

Subcategoria 1.1: Organização do trabalho pedagógico.

As contribuições presentes nesta subcategoria expressam como é realizada organização do trabalho pedagógico concernente ao planejamento nas escolas pesquisadas, revelando as peculiaridades existentes nas mesmas a partir das falas dos seus interlocutores.

Para melhor compreensão dessas singularidades existentes relativas ao trabalho pedagógico, agrupamos as respostas dos sujeitos por escola, apresentando uma análise individual de cada instituição, as quais foram identificadas pelas siglas: UEJRS, UEAL e CABJ.

QUADRO 4 – Subcategoria: Organização do trabalho pedagógico.

<p>UEJRS - O <i>planejamento</i> é de total responsabilidade do corpo docente. E para os professores iniciantes nessa modalidade o <i>planejamento</i> segue as orientações dos professores mais experientes e da direção (SAMUEL).</p> <p>UEJRS - Anteriormente cada professor se responsabilizava pelo seu <i>planejamento</i>, a partir de agora há um acompanhamento da coordenação [...] um trabalho em conjunto com os professores com o objetivo de reduzir o máximo possível os índices de evasão e reprovação (SUSANA).</p> <p>UEJRS - (<i>Planejamento</i>) mensal, leva em conta o desenvolvimento dos alunos, sua realidade, e conteúdos de acordo com suas limitações (SIMÃO).</p> <p>UEJRS - O <i>planejamento</i> acontece durante a semana pedagógica, de forma coletiva e individual. Ocorre também mensalmente, de forma individual. São considerados somente a adaptação dos conteúdos (NOEMI).</p> <p>UEAL - O <i>planejamento</i> é feito individualmente com cada professor a cada mês. Esse professor faz o plano no seu dia de folga e caso não possa vir no turno que atua na EJA [...]. Esse é um momento especial entre coordenador x professor para efetivar a interdisciplinaridade e a necessidade de organizar os projetos (RUTE).</p> <p>UEAL - O <i>planejamento</i> é feito com os professores, participa também o coordenador pedagógico. São planejamentos mensais (TALITA).</p> <p>UEAL - O <i>planejamento</i> feito é realizado bimestralmente. É considerado aspectos inerentes a realidade do alunado e também da nossa comunidade (ELI).</p> <p>CABJ - O <i>planejamento</i> acontece junto com a coordenação pedagógica do diurno quando cada professor senta com o coordenador individualmente e discutem o planejamento (PRISCILA).</p> <p>CABJ - O <i>planejamento</i> acontece de forma individual e o professor tem total liberdade para dinamizar suas aulas buscando novas estratégias para trabalhar os conteúdos (MARTA).</p> <p>CABJ - Não há <i>planejamento</i> pedagógico na escola. Os conteúdos já vêm pré-estabelecidos na forma de material didático (SÓSTENES).</p>
--

FONTE: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

a) UEJRS

Iniciamos com a fala expressa com honestidade pelo diretor Samuel que informa ser “[...] o *planejamento* é de total responsabilidade do corpo docente”.

O conteúdo expresso pelo diretor é inquietante por mostrar seu distanciamento do processo de planejamento da escola e indicar a falta de acompanhamento pedagógico por parte da direção em decorrência da sobrecarga de trabalho na administração escolar.

Há uma contradição entre o que diz Samuel e a afirmação da coordenadora Suzana ao explicar que o planejamento atual da escola é feito em conjunto com os professores sob sua supervisão, com vistas à superação dos altos índices de evasão e reprovação existentes na escola.

Noemi por sua vez, reitera a afirmativa de Suzana dizendo: “*O planejamento acontece durante a semana pedagógica de forma coletiva e individual*”, confirmando o distanciamento do gestor escolar (Samuel) do processo de planejamento pedagógico.

Outra inconsistência observada nas respostas desses interlocutores está relacionada à compreensão da organização do planejamento. Para Noemi os planejamentos consideram apenas a “*adaptação dos conteúdos*” do ensino regular para a EJA. Contrapondo essa informação, Simão enfatiza que os planejamentos realizados na escola levam em conta as *especificidades dos alunos*.

De um modo ou de outro, fica evidente o desencontro nas informações dos interlocutores, bem como o desalinhamento nas práticas desenvolvidas pelos agentes educativos, o que pode nos levar a inferir que, em parte, os índices de evasão e reprovação mencionados por Suzana são decorrentes da falta de um trabalho coletivo da escola.

O planejamento é uma ferramenta educacional por meio da qual são traçadas as estratégias de funcionamento da escola como um todo, dessa forma, deve ser dimensionado coletivamente. “O planejamento não é privilégio de um grupo, pelo contrário, ele deve ser resultado da ação conjunta das pessoas que vão se envolver na ação. Ele deve ser fruto de um ato democrático, em que todos possam partilhar das decisões e responsabilidades” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p.59).

O planejamento serve de norteador das ações e objetivos almejados permitindo os ajustes e reajustes necessários no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. “Uma vez percebidas e analisadas as urgências e as necessidades, devem partir para o pensar coletivo” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012, p.59). Essa tarefa supõe integração e compromisso de todos os responsáveis por promover a educação sistêmica no seio da escola, do professor ao diretor.

Em suma, compreendemos ser necessário aos educadores desta unidade escolar para transformação da realidade existente, o desenvolvimento conjunto do planejamento e das demais atividades referentes à aprendizagem dos alunos, com clareza, objetividade e cooperação mútua.

b) UEAL

As contribuições dos interlocutores desta escola revelam como o planejamento é percebido e o valor deste no processo de ensino e aprendizagem.

A coordenadora Rute expressa a importância do planejamento ao destacar que “[...] esse é um momento especial entre coordenador x professor para efetivar a interdisciplinaridade e a necessidade de organizar os projetos”. Em sua visão planejar é especial por permitir uma maior aproximação entre coordenação e professores e, por proporcionar a troca de experiências entre as diversas disciplinas, como também, a organização dos projetos a serem desenvolvidos pela escola conjuntamente.

Eli se expressa dizendo que são considerados aspectos inerentes à realidade do alunado e da comunidade no planejamento da escola. Esta afirmativa demonstra que a tarefa de planejar é respeitada e compreendida levando em conta as peculiaridades do aluno e do contexto social em que a escola está inserida.

Os excertos analisados indicam maior integração entre os educadores nesta escola, bem como a compreensão que o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (LIBÂNEO, 1991).

A escola é uma instituição política e social, por isso, precisa ser pensada envolvendo os aspectos inerentes à realidade objetiva do alunado. O entendimento do planejamento como um instrumento a ser pensado e organizado considerando as necessidades do público a que se destina e condizente com o contexto social, permite ao professor e demais agentes educativos a realização de um ensino com menor incidência de improvisos e melhor qualidade.

c) CABJ

As respostas dos colaboradores desta escola demonstram como acontece o planejamento, porém, não trazem esclarecimentos sobre que aspectos são considerados em sua organização.

Quanto à forma, a coordenadora Priscila diz que: “*O planejamento acontece junto com a coordenação pedagógica do diurno quando cada professor senta com o coordenador individualmente e discutem o planejamento*”. Realizado desse modo, os aspectos referentes às especificidades da EJA só podem ser discutidos individualmente entre professor e coordenador no planejamento individual de cada área, prejudicando a troca de experiências com as demais disciplinas.

Rute diz que: “*O planejamento acontece de forma individual e o professor tem total liberdade para dinamizar suas aulas buscando novas estratégias para trabalhar os*

conteúdos”. Em sua fala Rute contempla o planejamento individualizado (professor e coordenador), não mencionando o momento com os demais professores citado por Priscila. Infere-se que, ela não faz referência por não serem considerados nesse momento os aspectos específicos das turmas de EJA. Entretanto, ressalta a liberdade em elaborar estratégias para trabalhar os conteúdos.

Sóstenes diverge totalmente das demais interlocutoras afirmando que: *“Não há planejamento pedagógico na escola. Os conteúdos já vêm pré-estabelecidos na forma de material didático”*.

Sóstenes, ao negar a existência do planejamento demonstra a compreensão de que o planejamento realizado em conjunto com o turno diurno não corresponde a um planejamento de fato para atendimento à EJA. Outro aspecto a ser inferido, já que não há menção em sua resposta para que possamos afirmar, é a possibilidade deste professor não participar dos planejamentos individualizados com a coordenadora, então, para ele o planejamento realmente inexistiria.

Mesmo com os conteúdos já definidos, como afirma Sóstenes, o planejamento é indispensável porque norteia a ação docente, além disso, serve para o estabelecimento de conteúdos adicionais e estratégias de alcance dos objetivos propostos. “Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012, p.19). Nessa compreensão o planejamento se apresenta como um guia, contendo as diretrizes e os meios para realização do trabalho que se pretende desenvolver, logo, não pode ser desconsiderado ou ignorado no ambiente escolar por qualquer que seja o motivo.

Subcategoria 1.2: Organização do trabalho docente.

Nesta subcategoria analisamos a organização do trabalho docente referente às metodologias de ensino empregadas na sala de aula, enfocando os seguintes aspectos extraídos das respostas dos interlocutores: aula expositiva, otimização do tempo em sala de aula, valorização à base cultural do aluno e, mobilização do aluno na busca pelo conhecimento.

QUADRO 5 - Subcategoria: Organização do trabalho docente.

CABJ - As metodologias são variadas; entre elas, apresentação de slides, *aulas expositivas e dialogadas*, apresentação de vídeos, trabalhos de grupo [...] (MARTA).

CABJ - [...] de acordo com os métodos e técnicas exigidos pelo conteúdo: *Aulas expositivas*, resolução de exercícios com a participação do aluno (SÓSTENES).

UEJRS - Utilizo todos os recursos didáticos disponíveis na escola. Seleciono os mais indicados para cada turma e de acordo com os objetivos e conteúdos de cada mês. *Trabalho* muito *em grupos*, com todas as atividades feitas em sala (NOEMI).

UEJRS - Diversifico a forma de explicar, *utilizando na maioria das vezes o aluno como exemplo*, como material de explicação para um melhor entendimento do conteúdo. [...] entendo a posição do aluno no seu dia-a-dia, no esforço de permanecer na escola, não me preocupando somente em aplicar conteúdo, mas, diversificando o máximo a forma de transmitir (SIMÃO).

UEAL - Procuramos inserir práticas que conte com a *participação ativa do aluno*, estimulando o máximo o interesse, para que desenvolva-se no que lhe é proposto (ELI).

UEAL - [...] *leitura em sala*, estudo dirigido, exercícios extraclasse, explanação dos conteúdos através de recursos como quadro, data show, etc. (TALITA).

FONTE: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

As contribuições dos interlocutores nesta unidade de análise revelam as várias nuances presentes nas práticas educativas dos professores concernentes à metodologia de ensino na sala de aula, sendo: *aula expositiva*, revelada na fala de Sóstenes e Marta; *otimização do tempo em sala de aula*, fala de Noemi e Talita; *valorização à base cultural do aluno*, Simão e; *mobilização do aluno na busca pelo conhecimento*, contribuição de Eli.

a) Aula expositiva

As contribuições de Sóstenes e Marta mostram que a aula expositiva faz parte do seu cotidiano escolar sob duas perspectivas:

Sóstenes menciona que os conteúdos de ensino de sua disciplina (*matemática*) exige o uso da *aula expositiva*, demonstrando em sua prática a influencia da forma tradicional de ensino muito presente em sua disciplina de uma forma geral. Em sua fala o professor diz utilizar habitualmente a sequência: *aula expositiva* e *resolução de exercícios*, as quais conduzem a reprodução do conteúdo abordado com o mesmo nível de complexidade. Demonstra, portanto, uma perspectiva tradicional de ensino com a utilização de uma metodologia que não oportuniza a problematização dos conteúdos.

Marta diz diversificar as metodologias na socialização dos conteúdos e, também faz uso da *aula expositiva*, mas, numa perspectiva *dialógica*. Quando conduzida sob a

perspectiva dialógica, essa metodologia de ensino ganha um sentido mais abrangente, permitindo uma melhor aquisição do saber sistematizado, sua reelaboração e a produção de novos conhecimentos a partir do que foi apreendido.

A *aula expositiva* é apresentada na literatura didática como o mais tradicional dos métodos de ensino, por isso mesmo, é às vezes negada na fala dos professores quando questionados sobre os meios utilizados para socialização dos conteúdos. Entretanto, seu uso é necessário, não como única metodologia de ensino, mas, como auxiliar especialmente diante de assuntos complexos e essencialmente teóricos.

Lopes (1997) destaca que a aula expositiva utilizada de forma autoritária, mecânica ou com perguntas engessadas, a torna extremamente limitada, pois, nessa situação os alunos agem como meros receptores passivos e desmotivados para a reelaboração dos conhecimentos apreendidos. Todavia, ao assumir o caráter dialógico faz uso do diálogo entre professor e alunos para o estabelecimento de uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências em que o professor toma como ponto de partida as experiências dos alunos relacionadas com o assunto abordado.

As proposições de Lopes (1997), sobre a utilização do método expositivo demonstram ser esta metodologia importante e necessária, mas quando acrescida do diálogo, tornando-se rica, pois permite a interação professor/aluno na reelaboração com o conhecimento. No entanto, não deve ser utilizada de forma exclusiva pelo professor, como faz o professor Sóstenes.

b) Otimização do tempo em sala de aula

A preocupação de Noemi e Talita está centrada na diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, revelando em suas falas a *otimização do tempo em sala de aula*.

A realização de atividades conjuntas tais como: *leituras em sala e estudos dirigidos*, presentes nas práticas de Noemi e Talita são ferramentas importantes no processo de ensino/aprendizagem em todas as modalidades de ensino pela possibilidade da troca de experiências entre os alunos, a socialização e a proximidade do professor, entre outros aspectos. Na EJA, a importância dessas metodologias é ampliada por conta das peculiaridades do público atendido por esta modalidade.

Os alunos da EJA em sua maioria são trabalhadores e não dispõem do tempo necessário fora da escola para os estudos, portanto, precisam aproveitar ao máximo as atividades desenvolvidas na sala de aula. Logo, o professor conhecedor dessa realidade e

comprometido com o aprendizado do aluno deve “[...] gerenciar o tempo e o ritmo de trabalho conjunto com os alunos, combinando elementos de exigência e flexibilidade para facilitar o processo de aprendizagem” (COLL; MONEREO, 2010, p. 131).

A figura do professor nesse processo é indispensável para os direcionamentos necessários à otimização do tempo em sala de aula. Sua presença cumprirá a função de mediador, mas também, de regulador do tempo, espaço e das atividades, zelando pelo cadenciamento do processo ensino/aprendizagem dentro do espaço temporal disponível, respeitando as individualidades dos alunos, mas, seguindo o rigor metodológico necessário ao alcance dos objetivos previstos.

c) Valorização à base cultural e mobilização do aluno na busca pelo conhecimento

A fala de Simão reconhece que os alunos jovens e adultos estão em plena interação com o meio social, possuindo conhecimentos construídos nas relações estabelecidas no convívio em comunidade que podem servir de base para melhor entendimento do conteúdo trabalhado em sala de aula.

A valorização da base cultural do aluno da EJA presente na resposta de Simão vai de encontro ao pensamento de Paulo Freire que considera os saberes dos educandos. O teórico enfatiza os saberes socialmente construídos, tanto por parte do professor, como dos alunos e, de maneira mais ampla pela escola. Dessa forma, questiona: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1999, p. 30). Em seu questionamento, portanto, propõe a discussão com os alunos da relação dos saberes que possuem com os conteúdos propostos.

Eli expressa outra dimensão importante no processo de ensino/aprendizagem na EJA quando diz inserir práticas que contemplem a *participação ativa do aluno*. Afinal, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 47). Nessa visão há o entendimento de que é o próprio aluno quem constrói o seu conhecimento, cabendo ao professor estimular ao máximo a sua participação, mediando a construção do conhecimento.

Em relação à organização do trabalho docente, Libâneo (1991, p. 173) destaca que: “[...] os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los”. Isso porque, o conhecimento e o domínio na utilização dessas metodologias de socialização dos conteúdos permitem a sua utilização de

forma adequada pelo professor com vistas a uma aprendizagem significativa, cumprindo a função social da escola.

Subcategoria 1.3: Organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela.

As reflexões trazidas nesta subcategoria centram-se no desenvolvimento de ações direcionadas para as especificidades da clientela atendida pela EJA.

QUADRO 6 - Subcategoria: Organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela.

CABJ - As ações de gestão nessa escola reflete o baixo índice de evasão, tendo como relevância o desenvolvimento de ações coletivas [...] integradas com a *realidade* da turma (PRISCILA).

CABJ - Flexibilidade com a sua *realidade* (RAQUEL).

CABJ - Estou sempre inovando a minha prática [...], adequando às *necessidades* dos alunos da EJA, com atividades para serem executadas em sala de aula, traçando um paralelo que favorece a interação entre eles, e aproveitando o tempo em sala de aula (MARTA).

CABJ - Minha prática pedagógica está adequada às *necessidades* específicas do sujeito Jovem e Adulto [...], pois tenho formação na área de matemática e este independe se o ensino é direcionado para jovens e adultos [...]. Independe da minha formação, o que faz o aluno permanecer ou não na escola é a falta de base e tempo, pois todos trabalham, falta de interesse e falta de motivação (SÓSTENES).

UEJRS - Contribui para permanência dos alunos na escola [...] professores conhecedores da *realidade* desses alunos o que é dificultado pelo rodízio de professores que há todo ano (SAMUEL).

UEAL - É considerado aspectos inerentes a *realidade* do alunado e também da nossa comunidade [...], é feita uma adaptação mais condizente com a nossa *realidade*” (ELI).

UEAL - Planejamento é realizado com adequação às *necessidades* e *realidade* da clientela (RUTE).

FONTE: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

Refletindo sobre esta subcategoria percebe-se uma preocupação quase que geral sobre a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas para a realidade e necessidades específicas da clientela.

Esse cuidado é percebido na fala de Priscila quando diz desenvolver na gestão de sua escola “[...] *ações coletivas e integradas com a realidade da turma*”. “Para tanto, não podemos esquecer que a Educação para pessoas jovens e adultas deve ter um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específica desse grupo” (SILVA; LIMA, 2007, p. 29).

A escola representa um lugar de esperança para os sujeitos da EJA, os quais vislumbram melhor qualidade de vida, ascensão profissional e pessoal por intermédio da escolarização. “Muitas vezes não alcançam o que desejam porque, na EJA, os conteúdos trabalhados são vazios de significado para eles, distantes das suas realidades e necessidades” (LOCH et al., 2009, p. 25). Dessa maneira, se a escola e todos os seus agentes se engajarem num projeto comum de atendimento a essa clientela, levando em consideração seus anseios, as chances de sucesso se tornarão muito maiores tanto para professores no alcance dos objetivos educacionais, como para os alunos em seus objetivos pessoais e profissionais.

Raquel, Marta, Samuel, Eli e Rute também pensam suas ações levando em consideração a realidade e necessidades dos educandos, isso porque, compreendem que “[...] os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA fazem parte de uma clientela específica, com características próprias: são constituídos em quase a sua totalidade por trabalhadores do mercado formal ou informal” (SILVA; LIMA, 2007, p. 56).

Por estarem inseridos no mercado de trabalho, pouco tempo lhes resta para dedicação aos estudos e Marta, sendo conhecedora dessa realidade, respeita este aspecto diferenciado de seus alunos quando trabalha “*aproveitando o tempo em sala de aula*”. Agindo desta forma, contribui para maior rendimento escolar de sua clientela.

O posicionamento de Sóstenes é discordante dos demais interlocutores de todas as escolas pesquisadas. Em sua visão o problema não reside na maneira como o professor organiza sua prática, mas, na “[...] *falta de base e tempo, pois todos trabalham, falta de interesse e falta de motivação*”. Sua fala revela um pragmatismo típico da concepção tradicionalista de ensino. Nesse sentido, Melchior (2003, p. 16) explica que: “O professor é tradicional quando considera que a sua responsabilidade é de “dar aula” e é responsabilidade do aluno aproveitar a aula. Nesse caso, a responsabilidade pelo insucesso da escola recai sempre sobre o aluno”.

Reconhecidamente algumas entre as dificuldades apontadas por Sóstenes dificultam o processo de ensino e aprendizagem nas turmas da EJA, no entanto, Brunel destaca que:

O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho (a), de neto (a), de pai, de mãe, de esposo (a) para atender para compreender a sua fala (2004, p. 25).

Diante desse perfil do aluno, a postura adotada pelo professor é de extrema importância, podendo, resguardas as peculiaridades de cada caso, significar o ponto de partida

para superação das dificuldades sentidas por eles, ou, seu agravamento. Assim sendo, o educador não pode se colocar à parte no processo de ensino/aprendizagem, transferindo total responsabilidade do ato educativo exclusivamente para o aluno, afinal, a aprendizagem está intrinsecamente vinculada à ação docente.

É necessário o entendimento por parte dos educadores que na relação educador e educando, sua função é de mediar o processo de construção do conhecimento. Desta maneira, deve-se compreender que atender às especificidades dos alunos não significa redução de conteúdo ou flexibilização ao ponto de prejudicar seu aprendizado ou, subestimar a sua capacidade cognitiva, mas a adoção de práticas pedagógicas que valorizem sua condição de aluno trabalhador, suas experiências e conhecimentos prévios numa perspectiva dialógica, contribuindo, então, para seu sucesso escolar.

Subcategoria 1.4: Organização dos conteúdos.

As informações contidas nesta subcategoria tratam da organização dos conteúdos trabalhados nas escolas, enfocando o uso do livro didático no delineamento do processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 7 - Subcategoria: Organização dos conteúdos.

<p>CABJ - [...] o professor tem total liberdade para dinamizar suas aulas buscando novas estratégias para trabalhar os <i>conteúdos</i>, levando em conta o público alvo (MARTA).</p> <p>CABJ - Os <i>conteúdos</i> já vêm pré-estabelecidos na forma de material didático [...] A escola oferece todo o material necessário para uso em sala de aula [...] (SÓSTENES).</p> <p>UEAL - Planejamos os <i>conteúdos</i> que serão abordados [...] no plano mensal juntamente com o coordenador (TALITA).</p> <p>UEAL - Os <i>conteúdos</i> são definidos a princípio através do livro didático. Mas, é feita uma adaptação mais condizente com a nossa realidade (ELI).</p> <p>UEJRS - Os <i>conteúdos</i> são escolhidos de acordo com os objetivos e fazendo uma adaptação dos livros didáticos, que são do ensino regular [...]. Seleciono os mais indicados para cada turma e de acordo com os objetivos e <i>conteúdos</i> de cada mês (NOEMI).</p>

FONTE: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

Observando as informações contidas no quadro verifica-se que a organização dos conteúdos trabalhados nas escolas, em geral seguem os roteiros estabelecidos nos materiais didáticos, evidenciando que o livro didático ocupa lugar privilegiado na condução do processo de ensino e aprendizagem.

A utilização do livro didático embora questionável sob alguns aspectos, especialmente quando usado excessivamente, ainda é necessária para a prática docente por conter a compilação dos eixos norteadores do processo de ensino. “Se com o livro didático o ensino brasileiro é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Podemos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria” (FREITAG, 1989, p. 128).

O que se precisa levar em consideração é a maneira como o livro didático é utilizado na escola. Nele estão delineadas as temáticas, mas não precisa ser trabalhado de forma engessada. “*O professor tem total liberdade para dinamizar suas aulas buscando novas estratégias para trabalhar os conteúdos, levando em conta o público alvo*” (MARTA). Trabalhado sob este ponto de vista as contribuições do livro didático se tornam ainda maiores para alunos e professores. Conforme as necessidades podem ser selecionados os conteúdos “[...] *mais indicados para cada turma de acordo com os objetivos de cada mês*” (NOEMI).

Nem tudo pode estar calcado nos livros, pode-se fazer uma adaptação mais condizente com as diversas realidades. O livro didático pode até estabelecer o roteiro de trabalhos para o ano letivo e ocupar seu espaço no processo, entretanto:

A dimensão dos conteúdos, na aprendizagem escolar dos alunos da EJA deve estar direcionada de modo a buscar conteúdos significativos, objetivando explicitar e explicar melhor a realidade social concreta dos diferentes sujeitos, sendo essa realidade o ponto de partida para a aprendizagem escolar (SILVA; LIMA, 2007, p. 52).

Sobre esta questão Rezende (2008) afirma que o professor ao trabalhar um conteúdo pode atribuir-lhe nova vida, novas interpretações, de acordo com a sua turma de alunos e também com seu conhecimento pessoal. Dessa forma, os conteúdos trabalhados dentro ou fora sala de aula não se restringem a um conhecimento ligado aos conceituais contidos nos livros, mas possui uma maior abrangência de entendimento no processo do raciocínio pedagógico.

Os conteúdos estão previstos na organização do currículo escolar do Ensino Médio e devem ser buscados sempre que necessários à compreensão de uma temática trabalhada. O esforço a ser realizado nessas escolas deve ser o de ampliar, para além do campo conceitual, os conteúdos da sala de aula, tornando-os significativos para o aluno através da articulação teoria e prática.

Subcategoria 1.5: Organização do processo avaliativo.

Os trechos analisados nesta subcategoria mostram a organização do processo avaliativo destacando os aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas dos agentes educativos.

QUADRO 8 - Subcategoria: Organização do processo avaliativo.

CABJ - [...] o processo *avaliativo* é contínuo, levando em conta aspectos *qualitativos* sobre *quantitativos*. (MARTA)

CABJ - *Avaliação* escrita, *qualitativa*. São observados os aspectos *quantitativos* e *qualitativos*, sendo a participação, pontualidade etc. (SÓSTENES).

UEAL - O processo *avaliativo* ocorre através de provas, trabalhos extraclasse, avaliação oral, etc. Que problemas o aluno vem enfrentando? Por que não consegue alcançar determinados objetivos? [...] É avaliar o *quantitativo* e o *qualitativo*. Processo contínuo, observando a participação, atividades, o dia-a-dia do aluno no processo de ensino e aprendizagem (TALITA).

UEJRS - O processo *avaliativo* é de forma contínua, ou seja, priorizo a participação nas aulas porque é grande a quantidade de alunos faltosos, principalmente no final da semana. A nota final resulta de uma junção de aspectos *quantitativos* e *qualitativos* (NOEMI).

UEJRS - A *avaliação* ocorre mensalmente e são observados os aspectos *qualitativos*, *quantitativos* e participativos (SIMÃO).

FONTE: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

Os dados do quadro mostram que os colaboradores da pesquisa em todas as escolas mencionam uso em suas práticas da avaliação qualitativa e em alguns casos a quantitativa. Outros complementam suas falas explicando que desenvolvem as avaliações continuamente, no decorrer do processo educativo.

Marta demonstra em sua afirmativa certo conhecimento referente aos aspectos teóricos que sustentam o uso qualitativo e quantitativo da avaliação, porém, não explica como de fato ocorre na prática.

Sóstenes não faz menção à avaliação processual, entretanto, detalha um pouco mais como desenvolve a avaliação, destacando a participação e pontualidade do aluno como critérios observados.

Os aspectos observados por Sóstenes são válidos até certo ponto, mas, ainda insuficientes diante da complexidade do processo avaliativo, especialmente na EJA em que uma parte considerável da clientela é pertencente à classe trabalhadora e não tem total liberdade na gestão do seu tempo. Deste modo, o critério de avaliação pela pontualidade dos alunos nas aulas não os favorece, pois desconsidera sua condição de alunos trabalhadores.

Talita vai mais além e detalha como realiza essa tarefa, aparentado possuir um conhecimento teórico um pouco mais denso que os demais interlocutores e, se aproxima em sua fala dos conceitos sobre avaliação encontrados na literatura da área.

Noemi afirma a observação dos aspectos qualitativos e quantitativos na atribuição da nota de maneira equivocada quando explica o uso da avaliação como meio de controle e garantia da presença dos alunos em suas aulas. Tal visão é própria da perspectiva tradicional de ensino em que avaliação funciona como instrumento coercitivo.

Em sua resposta Simão é muito abrangente e não dimensiona objetivamente o que compreende acerca da avaliação qualitativa ou quantitativa, demonstrando um conhecimento teórico muito superficial sobre a questão.

Postas as interlocuções, fica evidente que todos os entrevistados possuem algum conhecimento sobre avaliação qualitativa e quantitativa, como também, sobre avaliação processual, porém, ainda muito superficiais. Para melhor compreensão desta questão, Libâneo (1991) destaca que avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, uma reflexão sobre o nível da qualidade do trabalho escolar que não se resume à aplicação de provas e atribuição de notas.

Reforçando a ideia de Libâneo, Sant'Anna e Menegolla afirmam ser a:

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (2010, p. 31).

A avaliação nesta perspectiva desempenha a função de monitoramento contínuo do ato educativo, identificando os pontos vulneráveis e informando-os a aluno e professor em tempo de serem reconstruídos para o alcance dos objetivos propostos. A utilização de instrumentos de avaliação serve para a coleta de dados, que deverão ser interpretados a fim de possibilitar uma tomada de decisão. Avaliar é, portanto, mais amplo que testar (aplicar testes) e medir (quantificar), embora possa envolver esses processos, não se restringe a eles (HAYDT, 1995). No espaço escolar, a prática avaliativa deve ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens.

A avaliação pode ser considerada qualitativa quando leva em conta o desempenho do aluno no decorrer do processo, suas condições gerais, os ritmos de cada um e a produtividade relacionada aos esforços individuais. “Não importa, pois só o que o aluno conseguiu, mas como, a que custo, com que ritmo, com que meios, com quanto esforço e para que fim atingiu os resultados previstos” (MELCHIOR, 2003, p.20).

Quando tomada isoladamente em seu aspecto quantitativo, a avaliação busca apenas medir o quanto aprendeu, preocupando-se com os resultados ou com o produto em detrimento do processo, não tem compromisso com a qualidade do processo, pois não oportuniza as aprendizagens. Segundo Rabelo (2009, p. 14) “[...] a avaliação exercida apenas com a função de classificar os alunos não dá ênfase ao desenvolvimento, em pouco ou em quase nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem”.

Sobre esta questão, Libâneo (1991, p. 199) destaca que: “O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos”. A avaliação deve, assim, ser compreendida e incorporada em seus múltiplos aspectos por professores e alunos como acessória ao processo de construção de conhecimento. De igual modo, não pode ser usada como instrumento de coerção pelos professores, tão pouco temida pelos alunos, pois sua finalidade não é selecionar ou amedrontar, mas regular o processo de ensino-aprendizagem.

Verificamos que na totalidade os sujeitos do estudo, embora enfatizem os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, não possuem clareza quanto ao seu significado, não fazendo uso dos resultados da avaliação com intenção formativa no sentido de promoção da aprendizagem. Outro aspecto que deve ser considerado, diz respeito às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), acerca da avaliação da aprendizagem, quanto à ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, não observado pelos professores que, embora afirmem observar os dois aspectos, não reconhecem a predominância dos qualitativos na prática avaliativa.

4.2 Categoria geral 02: Práticas educativas e permanência na escola.

As subcategorias apresentadas nesta categoria geral buscam respostas à seguinte questão norteadora: qual a relação existente entre as práticas educativas e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus - PI? Desta maneira a relação existe entre as práticas educativas e a permanência dos alunos nas escolas está organizada nas seguintes subcategorias de análise: motivação, valorização do sujeito e dinâmica da aula.

Subcategoria 2.1: Motivação.

A relação da prática educativa com permanência do aluno na escola está presente nesta subcategoria sob os seguintes aspectos: incentivo ao aluno, autoridade do professor na sala de aula, segurança na apresentação dos conteúdos e diálogo na sala de aula.

QUADRO 9 - Subcategoria: Motivação.

UEJRS - O trabalho me atrapalha muito, já pensei em desistir muitas e muitas vezes, mas sei que vai ficar mais difícil, então tenho que ir até o final. [...] é que o professor *incentiva* muito para que nós consigamos o nosso objetivo. Quando eu penso em desistir às vezes, um professor chega, faz um comentário de alguém que desistiu que poderia ser uma pessoa de mais capacidade (ABEL).

UEJRS - O professor que é muito duro, mas nos *incentiva* a seguir em frente [...] eles são muito incentivadores (LIA).

UEAL - Quase não tenho energia para estudar a noite [...], se não fosse por eles (professores) me *incentivando*, eu já teria desistido (ESTEVÃO).

CABJ - Me sinto bem na escola, [...] boas aulas, professores bem capacitados, amigos, aulas bem interessantes que *incentiva* a assistir (MATEUS).

CABJ - Se não houvesse uma comunicação entre ambas (professor/aluno) não me *incentivava* a permanência (SALOMÉ).

FONTE: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

Iniciamos a análise pelas contribuições de Abel e Estevão que expressam a dura realidade dos alunos atendidos pela EJA, os quais possuem uma rotina diária de trabalho cansativa que dificulta sua permanência na escola. Em suas respostas reconhecem a importância da escolarização na concretização de seus objetivos futuros, mas, destacam a figura do professor como de grande relevância para continuidade dos seus estudos: “*É que o professor incentiva muito*”, diz Abel. “[...] *se não fosse por eles me incentivando, eu já teria desistido*”, afirma Estevão.

As afirmações dos alunos revelam que as palavras de incentivo ditas pelos professores, estão intimamente ligadas à sua permanência na escola. Segundo Marques (1967), isso acontece porque o professor que é entusiasta, que é otimista, que acredita nas possibilidades do aluno, é capaz de exercer uma influência benéfica na classe como um todo e em cada aluno individualmente, pois sua atitude é estimulante e provocadora de comportamentos ajustados.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos chegam à escola, em sua grande parte, cansados e desmotivados, por isso, a aula precisa ser estimulante, o professor deve

transmitir confiança, demonstrar para eles que compreende suas dificuldades e que acredita em seu potencial.

Para Lia, a autoridade do professor na condução do processo de ensino aprendizagem também constitui elemento motivador de sua permanência, quando diz que “*o professor é muito duro, mas nos incentiva a seguir em frente*”. Revela na sua afirmação que o professor precisa manter o controle nas situações de ensino e aprendizagem e que o aluno compreende esta necessidade. É uma questão de bom senso, como menciona Freire:

É meu bom senso que me adverte que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo seu dever (1996, p. 61).

O professor exerce a função de mediador na sala de aula e para tal precisa manter a sua autoridade. Dessa forma, exercerá com mais clareza a tarefa de medição da aprendizagem, com os limites e regras necessários à preservação do rigor metodológico, sem se tornar autoritário. O aluno jovem e adulto é maduro o suficiente para compreender essa necessidade, visto ser subordinado a regras em outros espaços sociais em que transita.

Outros aspectos mencionados pelos alunos que contribuem para sua permanência estão expressos nas respostas de Mateus e Salomé, respectivamente: “[...] *boas aulas, professores bem capacitados [...] incentiva a assistir*”. “[...] *uma comunicação [...] me incentivava a permanência*”.

O trecho da resposta de Mateus encontra respaldo em Freire (1996) sobre a exigência de segurança e de competência profissional na prática educativa. Observa-se a partir do que diz Mateus que o incentivo ao aluno não se limita às palavras do professor, está também relacionado à sua competência, à dinâmica das aulas, ao seu preparo frente à tarefa de ensinar.

Os alunos, jovens e adultos, fazem a leitura dos acontecimentos da sala de aula analisando se vale ou não a pena permanecer naquele espaço. Portanto, o professor precisa estar preparado para o desempenho de sua função com segurança, transmitindo confiança ao aluno, despertando seu interesse, levando-o a querer saber mais e a perceber a sala de aula como um espaço de aprendizagem significativa.

A resposta de Salomé destaca a existência do diálogo como indispensável à sua permanência na escola. O que Salomé nos mostra, conforme Brunel (2004), é que o diálogo, logicamente numa perspectiva dialógica, é peça imprescindível no cotidiano escolar, pois, no

contexto da sala de aula o aluno quer falar e ser ouvido e só ficará calado se esta não lhe suscitar alguma reação, se o que ele aprende não lhe causar nenhum interesse. Nesse sentido, Brunel afirma que:

Em espaços onde a palavra é interdita, alunos e professores tendem a distanciar-se. Com este distanciamento, o diálogo fecundo e generoso pode desaparecer. Desaparecendo o diálogo, nos sobrarão apenas a possibilidade de um ensino frio e autoritário. O que podemos encontrar na televisão, no computador, na internet. Mas nunca numa sala de aula (2004, p. 24).

A escola é lugar de diálogos. “É por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um” (HAYDT, 2006, p. 59). O diálogo é o elo entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, tanto dos professores com seus alunos, como dos alunos entre si e, de todos, com o conhecimento.

Sem a aproximação que só o diálogo permite a escola deixa de fazer sentido e, se não há sentido na escola, por que perder tempo com ela? Logo, o espaço escolar deve suscitar o interesse por parte do aluno, o que segundo as considerações dos interlocutores desta pesquisa, pode ser potencializado pela ação do professor em sala de aula por meio do diálogo.

Subcategoria 2.2: Valorização do sujeito.

As contribuições dos interlocutores desta subcategoria demonstram que a permanência do aluno na escola passa pela necessidade de valorização do sujeito da EJA, através: da disciplina em sala de aula, do respeito à individualidade, da preocupação com o outro, da gentileza do professor e, da atenção ao aluno no momento da aula.

QUADRO 10 - Subcategoria: Valorização do sujeito.

<p>UEJRS - Gosto de todas as aulas [...]. A característica melhor é <i>chamar atenção</i> (ABEL).</p> <p>UEJRS - A direção <i>se preocupa</i> com todos os alunos e ninguém se prejudica por faltar uma avaliação, eles sempre dão um jeito (LIA).</p> <p>UEAL - Gosto da <i>paciência</i>, dedicação e principalmente a forma que os professores tratam os alunos como profissional, mas também pessoal. <i>Gentileza</i> é a palavra para os professores (LIDIA).</p> <p>UEAL - É bom quando o professor explica de modo adequado, e também quando o aluno pergunta o professor e ele <i>explica com bastante atenção e não ignora o aluno</i>. [...] a maioria dos professores não tão nem aí para os alunos. Então, é difícil! (MARIA).</p> <p>UEAL - A maior dificuldade para continuar estudando é o cansaço de trabalhar o dia inteiro. [...] mas os professores são bastante <i>atenciosos</i> com a gente na sala de aula (ESTEVÃO).</p> <p>CABJ - Gosto na escola do curso em si e a <i>gentileza</i> da diretora e alguns professores [...], os que são gentis e não brutos (VASTI).</p>

Fonte: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

A permanência do aluno na escola passa pela valorização do sujeito da EJA. Essa valorização é sentida pelo educando quando o professor cobra a sua participação, quando o repreende e chama a sua atenção para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta proposição está presente na resposta de Abel quando diz estimar o professor que lhe chama “*a atenção*”, que não perde o controle da situação, uma clara evidencia de que o aluno da EJA se sente valorizado quando o professor zela pelo seu aprendizado, mesmo que isso signifique uma repreensão em dado momento.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que a postura do professor deve ser afetiva em sala de aula, ele não pode esquecer o seu papel determinante neste contexto. Ele orienta e dá uma diretividade neste espaço, tem a responsabilidade de não deixar que a sala de aula vire um ambiente onde reine a licenciosidade (BRUNEL, 2004, p. 60).

O pensamento de Brunel (2004) é corroborado pela resposta de Abel quando ele diz que a característica do professor que mais aprecia encontra-se relacionada ao cuidado que o professor tem com o processo de ensino, repreendendo os alunos, chamando a atenção, mantendo a disciplina na sala de aula. Dessa maneira, o professor preserva o controle da turma, guarda lugar para as explicações, mantêm o foco e evita as dispersões que tanto atrapalham o fazer pedagógico.

Lia ressalta a relevância da administração escolar no atendimento de suas necessidades, reconhecendo na direção de sua escola a preocupação em proporcionar aos alunos novas oportunidades quando alguma coisa destoa do planejado, pois “[...] a direção se

preocupa com todos e ninguém se prejudica [...] eles sempre dão um jeito”, diz ela. As colocações de Lia mostram que ela se sente vista e valorizada pela escola.

A dimensão revelada pela aluna mostra uma escola gerida na perspectiva da escola cidadã, onde as relações se constroem pelo princípio da afetividade e da valorização do sujeito (BORDGNOM; GRACINDO, 2011).

O que Lia nos revela é que na EJA, assim como em qualquer modalidade ensino, os gestores da escola não podem alhear-se dos acontecimentos da escola, das necessidades coletivas e individuais dos alunos, ao contrário, seu compromisso irrestrito deve ser com o saber do aluno e com o seu aprendizado, proporcionando, por meio das ações da gestão escolar, as oportunidades imprescindíveis ao desenvolvimento do educando.

As expressões presentes no quadro, tais como: *paciência*, na resposta de Lídia; *gentileza*, por Lídia e Vasti; *explica com bastante atenção*, conforme Maria; *não ignora o aluno*, também ressaltado por Maria; e, *atenciosos*, resposta de Estevão; traduzem a carência afetiva desses alunos, expressas na necessidade de respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um, na forma como querem ser tratados, na maneira mais adequada para ensiná-los e, no respeito às suas individualidades.

Embora não seja uma tarefa fácil, Freire explica que ao ensinar, o professor deve estar atendo às carências afetivas de seus alunos, porém, preservando o princípio ético da equidade:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação de um trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (1996, p. 141).

O que Freire expõe é que a afetividade não deve ser ignorada pelo professor no trato com o aluno sob a alegação de que quanto mais rígido e inflexível, mais eficiente será o professor. O que os alunos entrevistados revelam é exatamente o contrário. Quanto maior a aproximação do professor com o aluno, maior a chance de aprendizado. Isso demonstra que a maneira como o professor interage com o aluno na ambiente escolar, interfere na relação deste com o conhecimento.

Logicamente, a afetividade não pode interferir na sobriedade do professor enquanto agente da prática educativa. Deve ser compreendida por ambos, professor e aluno, como instrumento de aproximação, de estreitamento de laços, não como ferramenta de

desigualdade quando há benefício de alguns em detrimento de outros, mas, como expressão da valorização necessária ao sujeito jovem e adulto no processo de ensino e aprendizagem.

Subcategoria 2.3: Dinâmica da aula.

Esta subcategoria trata da relação entre a prática educativa e a permanência do aluno na escola levando em consideração a percepção dos alunos sobre a dinâmica das aulas, sob os seguintes aspectos: o didático, o relacional, o interativo e o respeito aos interesses do aluno.

QUADRO 11 - Subcategoria: Dinâmica da aula.

CABJ - [...] a *aula* que eu acho melhor é a *aula* de português, mas tem a professora de química, é ruim para explicar e a professora de inglês é muito ignorante (MARIA).

CABJ - As *aulas* são boas, pois, há *interação*, *vídeo aula*, práticas de ensino [...]. É sempre bom, porque praticando se aprende bem mais fácil e prático (MATEUS).

UEAL - Nas *aulas* de português a gente faz umas *dinâmicas* bem legais e de certa forma ajuda para que a *aula* não fique cansativa (LIDIA).

UEJRS - A Professora de português fala muito sobre o ENEM em todas suas *aulas*, a respeito do que pode cair na prova, ler muitos conteúdos, fazer redação é muito importante (ABEL).

Fonte: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

Iniciamos a análise pela contribuição de Maria que faz um paralelo entre as disciplinas: química, língua inglesa e língua portuguesa.

Sem apontar o motivo da preferência pela disciplina de língua portuguesa, Maria faz questão de destacar o que a incomoda nas demais: “[...] a professora de química é ruim para explicar e a professora de inglês é muito ignorante”. Essas afirmações mostram que a maneira de agir das professoras dessas duas disciplinas causa aversão na aluna, trazendo prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

A prática do professor para produzir o resultado esperado que seja a construção do conhecimento, depende, entre outras questões, da sua habilidade na socialização dos conteúdos de forma dinâmica, clara e objetiva. Quando não consegue se mover com clareza, dinamismo e objetividade, acaba caindo no descrédito recebendo o rótulo de mau professor. Moretto destaca que para evitar tal constrangimento o professor precisa:

Em primeiro lugar conhecer os conteúdos pertinentes a sua disciplina, ter habilidade para organizar o contexto de aprendizagem, levar em conta os valores culturais de

seu grupo de alunos e ter capacidade de mobilizar recursos para abordar a situação complexa de ministrar uma aula (2001, p. 29).

Desta forma, o aspecto didático da prática educativa mencionado na contribuição de Maria ganha um contorno diferente, passando a fazer sentido para o aluno, pois, seus valores culturais estão presentes no fazer pedagógico da sala de aula de uma forma que o faz mobilizar-se na direção do saber.

Na resposta apresentada por Maria, além do aspecto didático, está presente o aspecto relacional percebido na sua descrição do mau humor da professora. Embora não tenha sido verificada na pesquisa essa postura hostil da educadora, é possível que tenha sido revelada para a aluna num momento de tensão como meio de manutenção da autoridade na classe. Contudo, “[...] a autoridade do professor não se baseia em atitudes duras e agressivas, surge da generosidade, da segurança e da competência profissional aliadas a sua experiência de vida e nunca pela força ou pelo autoritarismo” (BRUNEL, 2004, p. 60).

Resguardados estes princípios, haverá condições de se instituir o diálogo na sala de aula permitindo a fluidez do processo de ensino/aprendizagem sem hostilidade nem agressões, com todos os atores do processo se respeitando mutuamente.

Os trechos das respostas apresentadas por Mateus e Lídia, respectivamente, mostram que quando há promoção da interação na aula esta passa a ser valorizada pelos alunos. Isso fica evidente quando se expressam dizendo: “*As aulas são boas, pois, há interação[...]*” ou “[...] *a gente faz umas dinâmicas bem legais*”. Nesse sentido, Abreu e Masetto (1980) afirmam que toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma.

O homem é um ser social e aprende na relação com o outro. Desta maneira, as atividades de aprendizagem na escola carecem da interação, do relacionamento interpessoal para se processarem significativamente. Esta interação pode ser processada de várias maneiras diferentes, inclusive sob a forma de dinâmicas de grupo, permitindo que todos os sujeitos se conheçam melhor, troquem experiências e aprendam juntos.

Quando Abel afirma que: “*A professora de português fala muito sobre o ENEM [...]*”, está demonstrando ser este o seu objeto de interesse na sala de aula e, as ações da professora vão de encontro a esse desejo de conseguir passar no ENEM. Na visão de Abel, a professora entende suas necessidades e dos demais colegas, por isso, procura contribuir para o seu sucesso dando dicas, conselhos e instigando-os a estudar.

A atuação da professora encontra alicerce em Brunel (2004) que trata dessa relação professor/aluno, enfocando a necessidade de respeito ao fator humano, social e singular, numa atitude de escuta que contemple os anseios do aluno. É necessário, então, que na dinâmica da sala de aula, o professor esteja atento aos aspectos coletivos e individuais de seus alunos de modo que os temas trabalhados na classe ganhem sentido na visão dos mesmos.

4.3 Categoria Geral 03 - Fatores externos que influenciam a permanência na escola.

As subcategorias apresentadas nesta categoria geral buscam respostas à seguinte questão norteadora: que motivos externos ao ambiente escolar, na percepção dos alunos, influenciam sua permanência nas escolas de ensino Médio das redes públicas de ensino de Bom Jesus - PI? Para melhor entendimento dos motivos externos influenciadores da permanência na escola, subdividimos esta categoria da seguinte forma: perspectiva de um futuro melhor; profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Subcategoria 3.1: Perspectiva de um futuro melhor.

Os fatores externos que influenciam a permanência na escola nesta subcategoria estão organizados sob os seguintes aspectos: confiança na capacidade transformadora da escola e aumento do grau de escolaridade.

QUADRO 12 - Subcategoria: Perspectiva de um futuro melhor.

<p>UEJRS - [...] preciso muito ter que estudar para que possa ter um <i>futuro melhor</i> (ABEL).</p> <p>UEJRS - Pois busco cursar <i>futuramente</i> em uma faculdade e preciso adquirir bastante conhecimento para que um dia eu possa chegar lá (objetivo) (LAÍS).</p> <p>UEAL - Estou no curso porque <i>pretendo me formar</i>. Somente através dos estudos que poderei chegar ao meu objetivo que é <i>futuramente</i> ser uma juíza (LIDIA).</p> <p>CABJ - Estou na escola em busca de um futuro melhor (SALOMÉ).</p>
--

Fonte: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

Os alunos que frequentam as turmas da EJA no Ensino Médio pertencem aos estratos menos favorecidos da sociedade e são desejosos de melhor qualidade de vida. Na tentativa de mudar sua condição social esses sujeitos depositam na escola as suas esperanças de um futuro melhor.

Essa confiança na capacidade transformadora da educação é evidenciada nos trechos que se seguem: “[...] *preciso muito ter que estudar para que possa ter um futuro melhor*”, diz Abel. “*Estou na escola em busca de um futuro melhor*”, afirma Salomé.

As contribuições destes interlocutores revelam uma característica típica da concepção “*otimista ingênua*” da educação apontada por Cortella (2000). Para o teórico, essa concepção é otimista porque valoriza a educação escolar fortalecendo sua imagem perante a sociedade e atribuindo-lhe poderes que ela não possui, mas é ingênua quando atribui a esta uma autonomia absoluta sobre as questões sociais, conferindo-lhe a capacidade de superar a realidade social da pobreza e da miséria, promovendo uma mobilidade social ascendente.

Embora seja relevante destacar a importância da educação como instrumento de necessário a superação das desigualdades sociais, numa perspectiva realista, pode-se ressaltar que esta não possui capacidade redentora, acrescido do fato de que, no capitalismo, incorpora a contradição presente no contexto social, podendo servir tanto para reprodução das desigualdades sociais como para sua transformação. Assim, a educação formal, embora de forma isolada não tenha condições de mudar a realidade social dos indivíduos, permite a aquisição do saber sistematizado e o acesso aos bens culturais presentes na sociedade, ou seja, a sua instrumentalização para a cidadania, a vida social e o mundo do trabalho, possibilitando a transformação da realidade individual e coletiva.

Desse modo, cabe aos agentes educativos comprometidos com uma educação crítica possibilitar aos seus alunos o contato com essa dimensão realista da educação, oportunizando o debate aberto, conscientizando-os dos aspectos reprodutivistas da educação, mas, também, a percepção da sua dimensão crítica e transformadora, de forma que, conscientes da realidade que os rodeiam possam tomar suas decisões com maior autonomia.

Laís e Lídia ressaltam o caráter propedêutico da EJA como o motivo de sua permanência na escola quando dizem respectivamente: “[...] *busco cursar futuramente em uma faculdade*”. “*Estou no curso porque pretendo me formar. [...] meu objetivo é futuramente ser uma juíza*”. A dimensão propedêutica da EJA percebida nas respostas das alunas se refere à preparação geral básica do Ensino Médio que propicia continuação dos estudos em níveis superiores (FIDALGO; MACHADO, 2000).

As contribuições de Laís e Lídia mostram seu anseio por mais conhecimento como meio de alcance dos objetivos de um futuro melhor. Segundo Loch et al. (2009), isso ocorre porque a aprendizagem do aluno da EJA acontece em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido, relativas a motivos pessoais, à

continuidade dos estudos, sua inclusão concreta na sociedade bem como no mundo do trabalho, sua cidadania.

Dessa forma, a permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio na EJA está relacionada, entre outros aspectos, com o desejo de um futuro melhor, o que em sua visão passa necessariamente pelo aumento do grau de escolaridade ou a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos. Esta constatação deixa claro que os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos não estão apenas buscando recuperar o tempo perdido longe da escola no sentido de adquirir uma certificação, mas também estão vislumbrando exercer funções que exijam maior nível de escolaridade, um curso superior ou ocupações socialmente valorizadas (juíza), numa clara evidência que as pessoas jovens e adultas buscam a continuidade dos estudos.

Subcategoria 3.2: Profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Esta subcategoria organiza os fatores externos que influenciam a permanência do aluno na da seguinte maneira: profissionalização através da escola e a percepção da necessidade de maior escolarização para o ingresso no mercado formal de trabalho.

QUADRO 13 - Subcategoria: Profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

<p>UEAL - Estou no curso [...] para eu ter uma <i>profissão</i> e ajudar minha família e realizar meu próprio sonho que é de ser independente (MARIA).</p> <p>UEAL - [...] com estudo hoje em dia está mais fácil a gente entrar no mercado de <i>trabalho</i>, por isso, a minha permanência na escola (ESTEVÃO).</p> <p>UEJRS - Eu busco melhores condições, na questão <i>profissão</i> e busco ser independente (LAÍS).</p> <p>UEJRS - Não quero mais <i>trabalhar</i> na casa de ninguém, não aguento mais e pra crescer na vida precisamos estudar até alcançar nossos objetivos (LIA).</p> <p>CABJ - A principal motivação [...] que contribui para minha permanência na escola é a questão de ver como é a vida de alguém que não estudou. Pois é mais difícil se arrumar um bom <i>trabalho</i> (SALOMÉ).</p>
--

Fonte: Dados coletados na Pesquisa Direta (2012).

As pessoas jovens e adultas atendidas por esta modalidade representam o universo daqueles que não tiveram acesso aos bens sociais e culturais em igualdade de condições com os das classes sociais privilegiadas. Dessa forma, procuram a escola na tentativa de adquirir subsídios para inserção no mundo trabalho de maneira competitiva.

A inserção no mundo trabalho representa melhores condições de vida para si e para sua família, além de possibilitar para os mais jovens a conquista da independência econômica ou familiar. Essa constatação fica evidente nas respostas que se seguem sobre os motivos de permanecerem estudando: “[...] *para eu ter uma profissão e ajudar minha família e realizar meu próprio sonho que é de ser independente*”, afirma Maria; “[...] *com estudo hoje em dia está mais fácil a gente entrar no mercado de trabalho*”, diz Estevão; “[...] *Eu busco melhores condições na questão profissão e busco ser independente*”, expõe Laís; “[...] *alguém que não estudou [...] é mais difícil [...] arrumar um bom trabalho*”, explica Salomé.

A escolarização, na visão desses sujeitos, representa indiretamente a possibilidade de emprego no mercado formal de trabalho com um salário que lhes permita ajudar nas despesas em casa e custear as suas despesas pessoais. Representa também, no caso dos mais jovens, a liberdade econômica e a possibilidade seguirem suas vidas longe do seu núcleo familiar. Enfim, a educação formal goza da confiança desses indivíduos representando, portanto, o caminho mais seguro para conseguirem sua profissionalização.

Embora a educação não possua capacidade redentora, socialmente é valorizada. Brunel (2004) enfatiza que apesar das dificuldades, a escolarização é almejada por todos, pois qualquer indivíduo que não passe por ela sofre por conta disso. Além do mais, “[...] o jovem ou o adulto sem estudo não consegue vaga no mercado de trabalho. A escola ainda apresenta-se como possibilidade de promoção social” (p. 33).

Muitos dos alunos da EJA pertencem ao mercado informal de trabalho e lidam com os baixos salários e com exploração da capacidade produtiva em trabalhos pouco valorizados socialmente. Conscientes disto investem tempo e esforço nos estudos. Este é o caso de Lia, que desabafa: “[...] *Não quero mais trabalhar na casa de ninguém, não aguento mais e pra crescer na vida precisamos estudar até alcançar nossos objetivos*”.

Brunell explica que estes alunos estão numa fase na qual desejam entrar numa faculdade, ingressar no mercado de trabalho, enfim, sonham com um futuro promissor e, para isso, precisam concluir o Ensino Médio. “Eles percebem que, quanto mais se qualificarem, mais oportunidades sociais, pessoais e profissionais terão” (2004, p.75).

Em síntese, o estudo nos aponta que, as pessoas jovens e adultas, inseridas na modalidade EJA no Ensino Médio, com consciência investem na aquisição de conhecimentos para atuar de maneira mais significativa no contexto social e no mundo do trabalho. Têm por certo não ser tarefa fácil, mas compreendem que a educação possibilita a ampliação das oportunidades para melhoria da sua condição pessoal, social e profissional.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os desafios presentes na Educação de Jovens e Adultos são inúmeros e com características variadas em decorrência de diversos fatores, dentre os quais os referentes às práticas educativas de professores e gestores e a permanência dos alunos na escola, objetos desta investigação. A EJA tem se firmado ao longo de sua trajetória como uma modalidade de ensino para atendimento ao problema da exclusão social, historicamente estabelecida como política compensatória direcionada para suprir a perda de escolaridade daqueles que tiveram sua trajetória escolar interrompida ou negada.

Embora no campo legal, pouco tenha sido realizado em favor da educação de pessoas jovens e adultas, os esforços envidados ao longo do tempo, seja pela iniciativa governamental ou pelos movimentos populares, trouxeram mudanças significativas permitindo a ampliação da sua concepção e da abrangência, incluindo desde os anos iniciais até a conclusão da etapa final da Educação Básica, estendendo-se na função qualificadora aos outros níveis de ensino.

Se os esforços despendidos em favor da EJA favoreceram o alargamento de seus objetivos para além Ensino Fundamental, restrita à função reparadora, com a inclusão do Ensino Médio, não conseguiram a garantia da permanência dos alunos na escola, fato evidenciado pelos elevados índices de evasão apresentados nessa modalidade de ensino.

Grande parte dos estudos que tratam da problemática da permanência dos alunos nas escolas da EJA enfocam os aspectos sociais e econômicos como desencadeadores do fenômeno da evasão, sem considerar as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo (professores, alunos, coordenadores e gestores) presentes no interior dessas instituições de ensino.

Em nosso estudo, por compreender que a permanência do aluno na escola tem relação não apenas com fatores externos, mas também decorrem de fatores internos, ampliamos essa discussão destacando as práticas educativas de professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, relacionando-as com a permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio, contudo, sem desconsiderar os primeiros que reconhecidamente também incidem sobre esta problemática.

Nossa investigação realizou-se com vistas a encontrar respostas à questão central desta pesquisa, que intencionou compreender qual a relação existente entre as práticas

educativas de professores e gestores e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus.

Para isso, caracterizamos as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, das escolas públicas de Ensino Médio de Bom Jesus – PI; relacionamos as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos com a permanência dos alunos na escola do PROEJA (Rede Federal) e da EJA da Rede Pública Estadual de Ensino em Bom Jesus – PI; identificamos as principais motivações internas e externas ao ambiente escolar que contribuem para a permanência dos jovens e adultos no Ensino Médio dos programas: PROEJA (Rede Federal) e EJA da Rede Pública Estadual de Ensino em Bom Jesus – PI.

Na caracterização das práticas dos agentes educativos (professores, diretores e coordenadores), foram analisados os seguintes aspectos surgidos no contexto empírico: organização do trabalho docente; organização do trabalho pedagógico; organização da escola para atendimento à realidade e necessidades da clientela; organização dos conteúdos e; organização do processo avaliativo.

A análise da organização do trabalho docente revelou que, na sua prática pedagógica, os professores fazem uso da aula expositiva, tanto numa perspectiva tradicional com o professor no centro do processo de ensino/aprendizagem como na perspectiva dialógica, oportunizando o diálogo e valorizando as experiências do aluno, sendo esta última considerada pelos alunos como incentivadoras da sua permanência. Outro aspecto evidenciado diz respeito à otimização do tempo na sala de aula, quando o professor aproveita ao máximo o momento com aluno buscando maior produtividade, considerando que este, fora do espaço escolar, assume outras funções, não dispendo de tempo para o estudo. A valorização da cultura do aluno e a sua mobilização na busca pelo conhecimento foram evidenciadas na pesquisa com a proposição da sua participação ativa e na ênfase da articulação teoria/prática no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao trabalho pedagógico, as contribuições dos interlocutores revelaram que a falta de trabalho coletivo na escola interfere nos os índices de evasão e reprovação de forma negativa. Outra constatação é que o engajamento de todos na organização de atividades voltadas às necessidades do público da EJA permite a promoção de um ensino de melhor qualidade e significativo, favorecendo a permanência do aluno na escola.

A organização dos conteúdos nas escolas pesquisadas privilegia o uso do livro didático no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a sequenciação dos conteúdos do Ensino Médio. Essa forma de organização se, por um lado garante que os

conteúdos reativos ao Ensino Médio sejam contemplados, por outro empobrece quando não associa a outros materiais educativos e dificulta a utilização dos conteúdos sempre que necessário para compreensão de uma situação de aprendizagem, mesmo que estes estejam alocados em qualquer uma das etapas do Ensino Médio.

Quando analisado o processo avaliativo percebe-se que embora os sujeitos do estudo enfatizem os aspectos qualitativos da avaliação, não possuem clareza quanto ao seu significado e, de forma contraditória à abordagem qualitativa da avaliação que afirmam fazer uso, utilizam-na como instrumento de coerção e de controle, em detrimento seu caráter formativo.

A caracterização da atividade educativa demonstra que as práticas desenvolvidas pelos professores nem sempre são conduzidas de maneira a oportunizar o desenvolvimento do aluno da EJA, de acordo com as suas necessidades educativas, contudo, percebe-se nas suas intenções o desejo de oferecer uma educação condizente com as especificidades do público atendido pela modalidade. O esforço nessa direção precisa sair do campo conceitual para prática efetiva no contexto escolar, propiciando a aproximação do aluno com o saber culturalmente construído de modo significativo, potencializando desse modo a sua permanência na escola.

Delineadas as práticas educativas, passamos ao próximo questionamento: qual a relação existente entre as praticas educativas e a permanência dos alunos do PROEJA e EJA do Ensino Médio nas escolas da rede pública do Município de Bom Jesus - PI?

As interpretações dos dados coletados junto aos alunos confirmam a estreita relação entre práticas educativas e permanência na escola, sendo evidenciado que, quando existem práticas motivadoras há o favorecimento da sua permanência, compreendendo que estas são aquelas que os instigam a continuar, mobilizando-os na busca pelo conhecimento.

Segundo os alunos, há motivação na relação interpessoal quando os agentes educativos os incentivam a seguir em frente, a não desanimar diante das adversidades, contribuindo para a elevação da sua autoestima e favorecendo a aprendizagem. Outro aspecto que favorece a permanência dos alunos é a garantia de um ambiente de sala tranquilo e uma convivência agradável, viabilizado pelo professor no controle de sala sem autoritarismo, mas prendendo a atenção de todos.

Além disso, os alunos se sentem motivados quando percebem que o professor conduz sua prática convicto do está fazendo, apresentando os conteúdos com segurança, transmitindo confiança aos alunos. Outro aspecto observado diz respeito à oportunização do diálogo em sala de aula, pois esses sujeitos sentem a necessidade de falar e ser ouvido, e

quando lhes é oferecida a oportunidade de se expressarem livremente se sentem acolhidos e atendidos, tanto em relação a construção do seu conhecimento, como em relação as questões pessoais.

O segundo ponto colocado pelos alunos que reflete positivamente na continuidade dos estudos trata-se da sua valorização no ambiente escolar. Os dados revelam que os alunos da EJA ao receberem algum incentivo do professor por meio de palavras de conforto, gestos afetuosos, preocupação com seu aprendizado ou uma repreensão mais incisiva no sentido de chamar a atenção para seu objetivo na escola, sentem-se valorizados e motivados a permanecer e a aprender.

A permanência dos alunos foi relacionada aos aspectos didáticos e relacionais. As análises demonstram que quando o professor explica com clareza e com desenvoltura, mantendo um relacionamento amistoso com os alunos, o processo de ensino aprendizagem é facilitado. Quando acontece o contrário, ou seja, a falta de clareza na abordagem dos conteúdos e a ausência de respeito entre os sujeitos interferem na aprendizagem e, na maioria das vezes, inviabiliza o processo educativo, em decorrência do distanciamento causado pelos atritos.

Os aspectos da prática educativa revelados nas contribuições dos alunos sujeitos da investigação demonstram que a postura, tanto do professor como dos demais agentes educativos no trato com o educando, exerce grande influência sobre a permanência na escola, favorecida principalmente quando há uma atitude de escuta que contemple as suas necessidades singulares.

No terceiro questionamento que procuramos responder buscamos identificar: que motivos externos ao ambiente escolar, na percepção dos alunos, influenciam sua permanência nas escolas de ensino Médio das redes públicas de ensino de Bom Jesus - PI?

As contribuições dos alunos referentes a este questionamento destacam que sua permanência na escola é motivada pela perspectiva de um futuro melhor, além da expectativa de profissionalização e inserção no mercado de trabalho que, em sua opinião, serão possíveis por intermédio da escola.

O futuro melhor passa necessariamente pelo contexto do mercado de trabalho explícito na consciência dos sujeitos da necessidade de capacitação e de investimento na sua formação para galgar uma colocação no espaço social. Aqui, revela-se a questão ontológica do trabalho, pois este é elemento constituinte da condição humana no seu processo de sociabilidade, pois o homem é produto das mediações que se constroem na práxis social determinada pelo modo de produção.

Em síntese, os sujeitos jovens e adultos procuram a escola e nela depositam sua esperança por compreenderem que a mesma permite a apropriação do saber sistematizado, o acesso aos bens culturais presentes na sociedade e ao mercado de trabalho. Ao adentrarem o espaço escolar as expectativas dos jovens e adultos são de dias melhores dadas as possibilidades de novos conhecimentos e abertura de horizontes antes inexistentes em sua ótica, possibilitados agora pela educação institucionalizada. Entretanto, o fato de voltarem à escola não os libera das responsabilidades cotidianas, ao contrário, ficam ainda mais sobrecarregados, pois às tarefas já habituais se somam os deveres escolares, favorecendo o aumento dos índices de abandono na EJA.

Por representarem um público em fase laboral, a jornada em sala de aula não representa para os alunos jovens e adultos seu primeiro e mais importante compromisso do dia, trata-se na verdade da ampliação de uma jornada diária cansativa e estressante, exigindo um grau maior de comprometimento e motivação, diferentemente das crianças que têm na escola, senão a única, mas a principal atividade do dia.

Dessa forma, verificamos que os alunos da EJA necessitam de motivação para continuar estudando, o que passa pelo reconhecimento e valorização da sua condição de pessoa jovem e adulta, de trabalhador, na maneira como são apresentados os conteúdos, na avaliação, bem como no relacionamento professor/aluno, uma vez que “[...] aprender sempre é entrar em uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p.72). Diante desta constatação, as atividades planejadas na EJA devem ser desenvolvidas levando em consideração esses aspectos diferenciais do público atendido, respeitando suas características, seus interesses e seus saberes, de forma a oferecer um ensino significativo, cumprindo a função social da escola e favorecendo a permanência dessa clientela.

Assim, ressaltamos que as especificidades desse público precisam ser contempladas dentro do espaço escolar por parte de todos os agentes educativos (professores, coordenadores e gestores). As abordagens e conduções do processo de ensino e aprendizagem devem alinhar-se com as necessidades de aprendizagem, aptidões e interesses dos alunos da EJA.

A falta de sensibilidade dos profissionais que integram a escola no trato com esses alunos, em muitos casos resulta no seu distanciamento do contexto escolar. Conforme evidenciado nas contribuições dos interlocutores desta pesquisa, a existência de professores atenciosos e empáticos com os alunos estabelece um vínculo de confiança que os aproxima e contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, fortalecendo a proposição de que

a valorização da dimensão humana no seio da escola constitui elemento fundamental no favorecimento da permanência do aluno na escola.

O estudo em questão reforça os estudos que destacam a influencia de fatores motivadores externos ao ambiente escolar na permanência dos alunos na escola. Entretanto, destaca que as discussões sobre essa problemática precisam ser também desenvolvidas sob a perspectiva dos fatores internos à escola, logicamente tomando o cuidado para não culpabilizar os professores e gestores pelos males que afligem o contexto social em que a escola se insere.

Em resposta à proposição inicial, a partir das contribuições dos interlocutores participantes da pesquisa, podemos concluir que as práticas educativas desenvolvidas no processo ensino/aprendizagem nas escolas da EJA, mesmo que não exclusivamente, têm estreita relação com a permanência dos alunos na escola, trazendo uma nova compreensão sobre os fatores condicionantes da evasão escolar e da permanência dos alunos na escola, reforçando a ideia de que, pensar as práticas educativas de professores e gestores da EJA e suas implicações sobre a permanência dos alunos no ambiente escolar, constitui passo importante no processo de construção de políticas perenes voltadas para esse público.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista brasileira de educação, n. 14, maio-agosto, 2000.
- ARAÚJO, Maria Mafalda Baldoino. **Cotidiano e pobreza: impasses da sobrevivência em Teresina-(1877-1914)**. São Paulo:USP, 1994. Tese de doutorado. Mimeo.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 46.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011
- BOFF, Leonir. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Mato Grosso 1991/2001: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BORDGNOM, Genuino; VINHAES, Regina. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>. Acesso em: 15.06.2011
- _____. **Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 20.158, de 30 de Junho de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>. Acesso em: 23.06.2011
- _____. **Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931**. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm. Acesso em: 25.06.2011
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- _____. **Memória Histórica da Secretaria de Educação**. Teresina: Secretaria de Educação, 1985.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos** (Documento Base). Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

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

CALDEIRA, A. M. S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, nº 95, p5-12. São Paulo, Nov. 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza. **Encontro Marcado em educação: debate de temas atuais**. Campinas/SP: Alínea Editora, 2007.

COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Natália Freitas, Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Célio Da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário**. Educação (PUCRS. Impresso), v. 32, p. 185-191, 2009. In: http://www.ensinomedio.faed.udesc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23:a-reforma-francisco-campos-e-a-modernizacao-nacionalizada-do-ensino-secundario&catid=5:art-cient&Itemid=10. Acesso em: 15.06.2011

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte:UFMG, 1996, p.136-161.

FÁVERO, Osmar e Rivero, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. Brasília: Editora Unesco, 2009.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina, 1999.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (2000). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte, MG/NETE-UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, P.; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, Editora Vozes, 7ª edição, 2002.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da Costa. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HAYDT, Regina. **A Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

_____, Célia Regina. **Curso de didática geral**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

JESUS, S. N. **A influencia do Professor Sobre os Alunos**. Lisboa, Edições ASA, 2000. Coleção Cadernos Pedagógicos.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.

LOCH, J. M. P; BINS, K. L. G; CHRISTOFOLI, M. C. P; VITÓRIA, M. I. C; MORAES, S. C; HUERGA, Susana. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?.** 5ed. Sao Paulo: Papirus, 1997. 149p.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto alegre: Premier, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar? Critérios e instrumentos**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992. In: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>. Acesso em 23.06.2011

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. In: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftnref1. Acesso em 14/10/2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de *contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

_____. Apercebendo-se da Diferença: conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores. In: **Educação e diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: práticas curriculares e pedagógicas. In: MENDES Sobrinho, José Augusto de Carvalho. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina, PI: EDUFPI, 2011.

NÉLISSE, Claude. L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet. In: NÉLISSE, Claude (1997) (dir.) **L'intervention: les savoirs en action**. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p.17-24.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar**: teoria e prática. São Paulo:Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu .1999, p.60. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em 05/10/2011

PIERRO, Maria Clara de; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo:Editor Ática S.A, 1990.

PORTELA, Josania Lima. Relação: educação, trabalho e cidadania. **Revista Trabalho e Educação**. N. 2, RS: Editora UNISINOS; MG: NETE/FAE/UFMG, setembro de 2000. ISBN 85-7431-058-1.

_____. Educação e Trabalho: reflexões sobre a proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Anais do V Simpósio sobre Trabalho e Educação**. Belo Horizonte/MG, 2009. ISSN 1807-5037.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **História da Educação**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REZENDE, Maria aparecida. **Os sabres dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo, Cortez. 1992, p. 92.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Edição. Petrópolis: Edit. Vozes, 1986.

_____. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 34. ed.. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ed. Morata, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo, Editora Nacional. 1969, p.285-293.

SILVA, Jorge Gregório da Silva; LIMA, Maria Lucimar de Sousa. **Educação de Jovens e Adultos: convivendo e aprendendo com as diferenças**. Rio de Janeiro: MemVavMem, 2007.

SILVA, Luciandra Gonçalves. **A Ordem e Revista Brasileira de Pedagogia (R.B.P.): Reflexões sobre o debate educacional católico e as relações família e educação na sociedade brasileira no período de 1930 a 1938**. RJ, UERJ. 2006, p 5. In: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/290LuciandraGoncalves.pdf>. Acesso em 25.06.2011

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras e Ação Educativa, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APENDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio.**

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a. Josânia Lima Portela Carvahêdo

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3215-5571/ 3223-9077

Pesquisadores participantes: Wagnaldo Nunes da Silva Castro

Telefones para contato: (86) 9916-2370

Locais das coletas de dados: Unidade Escolar Araci Lustosa, Unidade Escolar Joaquim Rosal Sobrinho e Colégio Agrícola de Bom Jesus.

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

O estudo tem como objetivo analisar as práticas educativas dos professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos, relacionando-as com a permanência dos alunos nas escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino do município de Bom Jesus- PI.

Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam a relação entre as práticas educativas dos professores, diretores e coordenares com a permanência dos alunos nas escolas

de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Município de Bom Jesus-PI.

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, além de uma nova compreensão sobre os condicionantes da evasão escolar, bem como da permanência dos alunos nas turmas de EJA, podendo nortear novas ações em favor da continuidade e fortalecimento de políticas voltadas para Educação de Jovens e Adultos.

O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Você não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Bom Jesus, _____/_____/ de 2012.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora Responsável

Assinatura do colaborador

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados

QUESTIONÁRIO-1

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa intitulada “**Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio**” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Neste sentido, contamos com sua contribuição e desde já agradecemos a colaboração e disposição para concretização desse estudo.

• Caracterização dos sujeitos

1. Dados pessoais

Nome: _____ Pseudônimo _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Faixa Etária:

() Menos de 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos () 50 a 60 anos () mais de 60 anos

2. Formação acadêmica

2.1 Cursos(s) de graduação: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

2.2 Pós - graduação:

() **Especialização/Área:** _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

() **Especialização/Área:** _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

() **Mestrado/Área:** _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

() **Doutorado/Área:** _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

3. Dados Profissionais:

3.1 Forma de provimento na função:

() Concurso público

() Teste seletivo

() Outros (quais?) _____

3.2 Locais de trabalho atualmente:

1. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () mais de 40h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite () Dedicção exclusiva

2. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () mais de 40h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite () Dedicção exclusiva

3. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () mais de 40h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite () Dedicção exclusiva

3.3 Há quanto tempo você atua como professor (a) na Educação de Jovens e Adultos?

() Menos de 01 ano () 01 a 05 anos () 05 a 10 anos

() 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 a 25 anos

() Mais de 25 anos

• **Questões orientadoras quanto à prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.**

- Fale um pouco sobre sua concepção de Educação de Jovens e Adultos.
- Quais os estudos, na sua formação inicial e continuada, contribuíram para sua inserção e atuação na Educação de Jovens e Adultos?
- Como acontece o planejamento pedagógico na sua escola? Quais os aspectos da EJA são considerados no planejamento?
- Como são definidos os objetivos e escolhidos os conteúdos ministrados em sala de aula?
- Quais as metodologias utilizadas na sua prática pedagógica e como são selecionadas?
- Como ocorre e quais os aspectos são considerados no processo avaliativo escolar?
- Quais as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica na EJA?
- Na sua percepção, a sua prática pedagógica está adequada às necessidades específicas do sujeito Jovem e Adulto? Justifique.
- Em que medida, a sua prática pedagógica tem favorecido o aprendizado e a permanência dos alunos na escola?
- Quais as condições que a escola oferece que favorecem a sua prática pedagógica?

QUESTIONÁRIO-2

PREZADO (A) ALUNO (A)

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Neste sentido, contamos com sua contribuição e desde já agradecemos a colaboração e disposição para concretização desse estudo.

I. Caracterização dos sujeitos

1. Dados pessoais

1.1 Nome: _____ Pseudônimo _____

1.2 Sexo: () Feminino () Masculino

1.3 Estado Civil: () Casado (a) () Solteiro (a)

1.4 Faixa Etária:

() 18 a 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos () 50 a 60 anos () mais de 60 anos

2. Dados Profissionais:

2.1 Possui formação profissional?

() Sim. Qual? _____ () Não.

2.2 Está trabalhando atualmente?

() Sim. () Não.

2.3 Se você trabalha, qual seu horário de trabalho?

() Matutino () Noturno

() Vespertino () Somente final de semana

() Outros _____

II. Questões orientadoras quanto à relação entre práticas educativas e permanência na escola.

- Quais as principais razões que te levaram a se matricular nesse curso?
- Você já abandonou a escola em anos anteriores?

() Sim. Por qual motivo? _____

() Não.

- Quais as razões pelas quais você permanece na escola?
- Quais características/atitudes dos professores em sala de aula favorecem a sua aprendizagem e permanência na escola?
- Em relação à atuação dos professores, a maneira como ministram as aulas, faz você:
 - () Sentir-se motivado e à vontade para aprender, pois tiram suas dúvidas sempre que elas surgem.
 - () Sentir-se desmotivado, pois não consegue entender o assunto que está ensinando.
 - () Pensar em desistir, pois não há acompanhamento para superação das dificuldades.
 - () Sentir-se motivado a continuar estudando, pois os professores são bastante atenciosos.
- Qual a relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade?
- Descreva as aulas ministradas e as atividades propostas pelos seus professores.
- Como ocorre o processo avaliativo na sua escola e como contribuem para sua aprendizagem e permanência?
- De que forma a prática pedagógica, desenvolvida na sala de aula pelos seus professores contribui para a sua aprendizagem e permanência na escola?
- Quais as principais motivações dentro do ambiente escolar que contribuem para sua permanência na escola?
- Quais as principais motivações fora do ambiente escolar que contribuem para sua permanência na escola?
- Quais as maiores dificuldades que você encontra na escola para continuar estudando?
- O relacionamento entre você e os professores tem alguma influência no seu desempenho e no seu desejo de permanência na escola? Justifique.
- O relacionamento entre você e os gestores tem alguma influência no seu desempenho e no seu desejo de permanência na escola? Justifique.
- Descreva como a escola contribui para a sua permanência.

QUESTIONÁRIO-3

PREZADO (A) GESTOR/COORDENADOR (A)

Este questionário tem como objetivo traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa intitulada “Educação de Jovens e Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Neste sentido, contamos com sua contribuição e desde já agradecemos a colaboração e disposição para concretização desse estudo.

Caracterização dos sujeitos

1. Dados pessoais

Nome: _____ Pseudônimo _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Faixa Etária:

() Menos de 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos () 50 a 60 anos () mais de 60 anos

2. Formação acadêmica

2.1 Cursos(s) de graduação: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

2.2 Pós - graduação:

() **Especialização**/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

() **Especialização**/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

() **Mestrado**/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

() **Doutorado**/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

3. Dados Profissionais:

3.1 Cargo/função que exerce na escola:

() Diretor

() Coordenador pedagógico

3.2 Forma de provimento na função:

() Concurso público

() Eleição direta

() Teste seletivo

() Processos mistos

() Outros (quais?) _____

3.3 Há quanto tempo exerce o cargo/função? _____

3.4 Locais de trabalho atualmente:

1. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () mais de 40h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite () Dedicção exclusiva

2. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () mais de 40h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite () Dedicção exclusiva

3. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () mais de 40h

Horário de trabalho: () Manhã () Tarde () Noite () Dedicção exclusiva

3.3 Há quanto tempo você atua como professor (a) na Educação de Jovens e Adultos?

() Menos de 01 ano () 01 a 05 anos () 05 a 10 anos

() 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () 20 a 25 anos () Mais de 25 anos

Questões orientadoras quanto à prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

- Quais são os índices de evasão nas turmas de EJA de sua escola e que ações têm sido desenvolvidas a fim de melhorar esses índices?
- De que maneira as ações de gestão da escola podem refletir nos índices de evasão?
- Em sua escola existe um coordenador pedagógico específico para Educação de Jovens e Adultos? Como tem sido sua atuação?
- Caso a escola não possua coordenador pedagógico, explique como acontece o planejamento para EJA.
- As ações da *coordenação* junto aos professores da escola interferem de alguma forma no aprendizado dos alunos, contribuindo para sua permanência na escola? Justifique.
- Em sua opinião, o que contribui para:
- Permanência dos alunos na escola.
- Evasão dos alunos da escola.