

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE SENHOR DO BONFIM-BA: RELAÇÃO
ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A EVASÃO
ESCOLAR**

MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SENHOR
DO BONFIM-BA: RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A
EVASÃO ESCOLAR**

MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA

Sob a Orientação da Professora Doutora
Lana Cláudia de Souza Fonseca

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Janeiro de 2008

630.7098142

A447e

T

Almeida, Miguel Rodrigues de, 1962-
Educação de jovens e adultos no
município de Senhor do Bonfim-BA: relação
entre a prática docente a evasão escolar/
Miguel Rodrigues de Almeida - 2008.
86f. : il.

Orientador: Lana Cláudia de Souza
Fonseca.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto
de Agronomia.

Bibliografia: f. 57-61.

1. Ensino agrícola - Bahia - Teses. 2.
Evasão escolar - Teses. 3. Professores -
formação - Teses. 4. Educação de adultos -
Teses. I. Fonseca, Lana Cláudia de Souza,
1970- . II. Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia.
III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

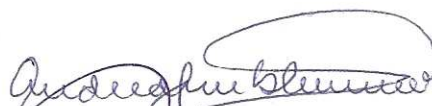
MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23 de janeiro de 2008.



Lana Claudia de Souza Fonseca, Dra. UFRRJ



Andrea Sonia Berenblum, Dra.-UFRRJ



Rafael dos Santos, Dr. UERJ

A

meus pais **Hélio** e **Nair**, camponeses e trabalhadores, pelos ensinamentos mais preciosos e significativos da minha existência, que servem de alicerce na minha caminhada, na luta da vida, na busca persistente dos meus sonhos e objetivos - ensinamentos pautados na honestidade, simplicidade, verdade e justiça;

meus filhos **Mateus** e **Clara** – dádivas de Deus – continuidade da minha vida;

minha esposa **Cléa**, exemplo de cumplicidade, amor e dedicação, sempre presente em todos os momentos;

meus irmãos **João Batista**, **Jorge** e **Clara** - exemplos de solidariedade e virtude – sempre presentes quando mais preciso de apoio. São também, co-responsáveis pelas minhas conquistas e realizações;

minhas tias Lourinha e Lindaura, pelo incentivo, afeto e consideração.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom de nossas vidas, pela inspiração e bênçãos recebidas para vencer os desafios e alcançar os nossos sonhos, sempre presente em todos os momentos de lutas e vitórias;

À Professora Dra. **Lana Cláudia de Souza Fonseca**, minha orientadora, pela competência, paciência, tolerância, valioso incentivo, apoio e sabedoria ímpar, com que conduziu todo o trabalho de orientação, sabendo compreender as minhas angústias e inquietações, acreditando sempre na minha capacidade. A sua maneira eficiente, simples e dedicada de orientar marcou-me positivamente, como pessoa e como aprendiz;

Aos professores **Dr^a. Andréa Sonia Berenblum** e **Dr. Rafael dos Santos** pela valiosa contribuição ao aceitarem participar da Banca Examinadora;

A minha irmã **Clara Maria Almeida Rios**, exemplo de ser humano, pelos seus ensinamentos, incentivo, afeto e apoio. Desde a minha infância tem sido presença marcante nos momentos mais importantes da minha vida;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, representado pelos seus Coordenadores, professores **Dr. Gabriel de Araújo Santos**, **Dr^a. Sandra Barros Sanchez** e **Nilson Brito de Carvalho**, pela dedicação e compromisso, sempre empenhados e disponíveis para colaborar, visando e primando incansavelmente, no percurso desta importante caminhada, por uma formação de excelente qualidade;

Aos inesquecíveis professores do Mestrado, pelos relevantes ensinamentos durante o processo de formação;

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMEC) de Senhor do Bonfim/BA, que permitiu a realização desta pesquisa, especialmente representada pelos professores coordenadores de EJA, **Lúcia Virgínia de Freitas Oliveira**, **José Lima dos Santos** e **Lílian da Silva Teixeira**;

Às Escolas campus desta pesquisa, representadas pelos seus generosos alunos, professores e gestores, atores de grande significado e importância para o segmento de EJA, em Senhor do Bonfim/BA, sobretudo pelo convívio, preciosa atenção, apoio e contribuição, para que este trabalho se tornar realidade;

À Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim/BA, representada pelo diretor-geral **João Luís Almeida Feitosa**, pela possibilidade e apoio para a realização deste grande sonho;

Ao CEFET Petrolina, representado pelo diretor-geral **Sebastião Rildo Fernandes Diniz**, juntamente com os servidores **Adelmo Carvalho Santana**, **Gleide Isnaia Coimbra da Silva Mello**, **Selma Maria Rodrigues de Andrade Alves**, **Jailma Araújo Mangabeira**, **Bruno Guivares Filho**, **Ana Lúcia Nogueira Guivares**, **Isabel de Lima Cavalcanti** e **Adriana Bezerra Cavalcanti**, pela significativa acolhida, colaboração, possibilitando condições para a realização e conclusão do Estágio Pedagógico, componente curricular do PPGEA/UFRJ;

A Fazenda Barro, em Senhor do Bonfim/BA, representada pelo gerente **Josué Leite de Lima** e demais funcionários, pela significativa colaboração, possibilitando condições para a realização e conclusão do Estágio Profissional, componente curricular do PPGEA/UFRRJ;

Aos colegas do Mestrado, pela convivência, companheirismo, solidariedade e rico aprendizado durante o processo de formação;

Aos amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo e colaboração nesta caminhada: **Luzinete Moreira da Silva, Edeil Reis do Espírito Santo, Marileide Gomes dos Santos, Enaide Maciel Beserra, Elane Souza da Silva, Pedro Queiroz Junior, Roberto Carlos Santana Lima, Aécio José Araújo Passos Duarte, Edson Carlos Araújo Medrado, Ana Paula Pereira Alves e Orlivaldo Kléber Lima Rios.**

RESUMO

ALMEIDA, Miguel Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Senhor do Bonfim-BA: relação entre a prática docente e a evasão escolar**. Seropédica: UFRRJ, 2008. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ. 2008.

Este estudo tem como objetivo investigar a prática docente e sua relação com o fenômeno da evasão escolar na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, na rede municipal de Senhor do Bonfim-BA. O elevado índice de abandono escolar vem sistematicamente favorecendo e ampliando o processo de exclusão social, acirrado pela globalização e pelo modelo neoliberal e capitalista em nosso país. A EJA atende aos jovens e adultos pertencentes às camadas populares, clientela excluída sob os aspectos socioeconômico e cultural em nossa sociedade contemporânea, historicamente “marcada” por profundas desigualdades sociais. Evadidos da escola, agrava-se sobremaneira a condição de excluídos, não exercendo o seu direito de permanecer e progredir na educação formal, oferecida pelas instituições públicas de ensino. Diante desse contexto, surgiu nossa preocupação e o motivo principal desta pesquisa, fazendo uma correlação entre a prática docente e a evasão escolar, pois o fazer pedagógico tem grande significado no processo de construção do conhecimento e, sobretudo, na formação educacional do cidadão, podendo contribuir (ou não) para a permanência do aluno na escola. A abordagem metodológica se fundamentou nos princípios da pesquisa etnográfica de natureza qualitativa descritiva, denominada “estudo de caso”, no campo empírico representado por professores, alunos e diretores de 02 (duas) escolas da rede municipal do ensino fundamental noturno (1^a à 8^a séries). Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação em classe, entrevistas, narrativas, questionários semi-estruturados e análise documental. Os resultados apontam para uma prática docente diretiva, bancária e pouco reflexiva, que não contribui para minimizar o elevado índice de evasão escolar.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos – Formação do Educador – Evasão Escolar e Exclusão Social – Educação Agrícola.

ABSTRACT

ALMEIDA, Miguel Rodrigues de. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Senhor do Bonfim-BA: relação entre a prática docente e a evasão escolar**. Seropédica: UFRRJ, 2008. 86 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ. 2008.

This study has as the objective to investigate the educational practice and its relationship with the phenomenon of the school evasion in the teaching modality EJA - Education of Youths and Adults, in the municipal net of Senhor do Bonfim-BA. The high number of school abandonment is systematically favoring and enlarging the process of social exclusion, due to the globalization and the neoliberal and capitalist model in our country. EJA assists the youths and adults belonging to the popular layers, students excluded under the socioeconomic and cultural aspects in our contemporary society, historically "marked" by deep social inequalities. Avoided of the school, it becomes worse the condition excessively of having excluded, not exercising to right of staying and progressing in the formal education, offered by the public teaching institutions. Before that context, it appeared to our concern that the main reason of this research, making a correlation between the educational practice and the school evasion, because the pedagogic work has great meaning in the process of construction of the knowledge and, above all, in the citizen's educational formation, could contribute (or no) for the student's permanence in the school. The methodological approach was based in the ethnographic principles of descriptive and qualitative nature, denominated "study of case", in the empiric field acted by teachers, students and directors of 02 (two) schools of the municipal net night fundamental teaching at night (from 1st to 8th grades). The following instruments were used in the research: observation in class, interviews, narratives, semi-structured questionnaires and documental analysis. The results point for a directive educational practice, deposit and little reflexive, that doesn't contribute to minimize the high level of school Evasion.

Key-words: Education of Youths and Adults - Formation of the Educator - School Evasion and Social Exclusion - Agricultural Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 01 |
| 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA - A EXCLUSÃO SOCIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ATUAIS | 06 |
| 3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E QUESTÕES CURRICULARES | 22 |
| 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS: A REALIDADE E O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SENHOR DO BONFIM (BA) | 25 |
| 4.1 – O Campo Empírico da Pesquisa | 28 |
| 4.2 – Os Sujeitos da Pesquisa | 30 |
| 4.3 – Os instrumentos da Pesquisa | 33 |
| 4.3.1 – A Observação em Classe | 34 |
| 4.3.2 – As Entrevistas | 35 |
| 4.3.3 – As Narrativas | 35 |
| 4.3.4 – Os Questionários | 36 |
| 4.3.5 – Análise Documental | 36 |
| 5. ANÁLISE DE DADOS: COMPREENDENDO A REALIDADE E O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SENHOR DO BONFIM (BA) | 38 |
| 5.1 – Representações de EJA no Município de Senhor do Bonfim-BA | 38 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 53 |
| 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 57 |
| 8. ANEXOS | 62 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Visão dos alunos em referência ao professor e à qualidade do ensino | 41 |
| Figura 2 – Visão do professor sobre o perfil dos alunos e seus estudos | 41 |
| Figura 3 – Avaliação do professor em referência ao rendimento escolar | 43 |
| Figura 4 – Na visão do professor, as causas principais da evasão escolar | 44 |
| Figura 5 – A qualidade do ensino na visão dos professores | 45 |
| Figura 6 – Na visão do professor, os fatores que refletem negativamente em sua prática pedagógica | 46 |
| Figura 7 – A concepção do professor em referência aos currículos | 47 |
| Figura 8 – A visão dos gestores em referência aos currículos | 47 |
| Figura 9 – Na opinião dos gestores, o que deve ser adotado para reduzir o índice de evasão escolar | 51 |
| Figura 10– A concepção dos gestores em referência aos currículos | 52 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABC | Ação Básica Cristã |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DER/PE | Departamento de Estradas e Rodagens do Estado de Pernambuco |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FFPP | Faculdade de Formação de Professores/PE |
| FUP | Fundação Universidade de Pernambuco |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCUBES | Incubadora de Empreendimentos Solidários |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LOAS | Lei Orgânica de Assistência Social |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MOVA/SP | Movimento de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo |
| PISA | Programa de Avaliação Comparada |
| PLANFOR | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PNAC | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PPGEA | Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SEAB | Sistema de Avaliação do Ensino Básico |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senhor do Bonfim/BA |
| UFRRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo I – Dados Estatísticos sobre os índices de evasão escolar EJA/2006 – Município de Senhor do Bonfim/BA | 63 |
| Anexo II – Ofício N° 54/PPGEA | 64 |
| Anexo III – Grade Curricular da Educação Básica de Jovens e Adultos / SEMEC | 65 |
| Anexo IV – Questionários Aplicados: Bloco I – Docentes; Bloco II – Alunos Bloco III - Diretores | 66 |
| Anexo V – Narrativas dos Alunos de EJA – Sujeitos da Pesquisa | 75 |

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a prática docente e a evasão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Senhor do Bonfim-BA, objeto deste trabalho de pesquisa, tem significativa importância em função de nossa origem do meio rural e convívio, desde a infância e adolescência, com grande maioria de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade regular, a exemplo dos nossos pais, bem como grande parte de nossa comunidade que não teve a oportunidade de frequentá-la. Não somente pela nossa identificação pelo tema, mas também por se tratar de um assunto intrinsecamente correlacionado com a questão da exclusão social, no qual o eixo central do processo de discriminação e desigualdades sócio-econômicas perpassa ou se intensifica com a impossibilidade de acesso e permanência à Educação Formal de tantos jovens e adultos, agravando-se ainda mais diante do elevado índice de evadidos e excluídos da escola, indivíduos pertencentes às camadas populares, injustamente estigmatizados e excluídos da sociedade.

A nossa identidade¹, origem e história de vida têm, de fato, grande afinidade com o tema desta pesquisa, embora nossa história de vida tenha sido diferenciada em referência à maioria de sua comunidade, pois tivemos oportunidade de acesso à escola em idade adequada. O sujeito que fala, fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica (HALL, 1990, apud SILVA, 2000). Nesse sentido, situamos o leitor no tempo, no espaço e em nossa cultura, com o propósito de uma melhor comunicação e compreensão no contexto da temática deste trabalho. Ao concluirmos o ensino fundamental (8ª série do 1º grau – o antigo curso ginasial), na cidade de Mairi/BA², no ano de 1978, o pai foi decisivo: afirmou que não havia mais condições de proporcionar ou garantir a continuidade dos estudos. Naquela época, após a conclusão do Ginásio (hoje o Ensino Fundamental), as famílias que tinham melhores condições financeiras ou mesmo as mais esforçadas, com a visão de que a Educação, sem dúvida, é o caminho que possibilita maiores oportunidades para a ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mandavam e até hoje continuam encaminhando seus filhos para Salvador-BA, a capital do Estado, objetivando o prosseguimento dos estudos, com vistas à conclusão de algum curso de nível superior.

Em nosso caso específico a situação, inicialmente, foi um tanto conturbada e ameaçadora, nos sendo negada a possibilidade de morar em Salvador, a exemplo de alguns colegas e, muito menos, em outra cidade em que pudéssemos continuar estudando. Apenas com a conclusão do ensino fundamental, o pai enxergava e admitia ter cumprido o compromisso quanto à responsabilidade de garantir suficientemente a educação formal necessária. Entretanto, o irmão mais velho que residia no Rio de Janeiro há mais de 17 (dezessete) anos, tomando conhecimento da real situação, teve outra visão sobre o destino do

¹ Identidade significa o ponto de encontro, o ponto de sutura, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HAAL, apud SILVA, 2000, p. 111-112). Trata-se de um campo semântico demasiadamente complexo. É um conceito bastante discutido na teoria social e cultural e bem pouco desenvolvido. Na linguagem do senso comum, identidade significa reconhecimento de alguma origem comum, de características, hábitos, costumes e idéias que são partilhados entre pessoas ou grupo de pessoas de um determinado espaço geográfico. (SILVA, 2002, p. 105-106).

² Mairi/BA, pequena cidade localizada no centro-norte Baiano, com clima semi-árido e seco, temperatura média de 23° 6 C (graus centígrados), população estimada no município, em 2006, de 19.581 habitantes, com uma área de 906 Km², distante 284 Km de Salvador/BA. (Fonte IBGE - Censo Demográfico 2000).

então adolescente, à época, com 16 (dezesseis) anos de idade, o qual estagnaria seus estudos, com apenas a conclusão do antigo curso ginasial.

Naturalmente, retornaria às atividades laborais do homem do campo, as quais eram executadas no período de suas férias escolares, embora um trabalho digno, mas cansativo, desgastante e sem perspectiva de dias melhores: trabalho braçal, com exposição constante ao sol abrasador do nordeste, em serviços de capina, plantio e lida com bovinos, dentre outros, que se iniciava ao amanhecer (aproximadamente às 05:00 horas da manhã), e somente terminava com o sol se pondo (às 18:00 horas), todos os dias, exceto aos sábados, dia de fazer a feira, e aos domingos, dia do descanso.

O irmão mais velho enxergou que mereceríamos a oportunidade e o direito de prosseguirmos com os estudos, ou seja, não somente enxergou como também teve a ação, a dignidade, a solidariedade e, sobretudo, o caloroso afeto de nos levar para a sua residência no Rio de Janeiro, no bairro Marechal Hermes, custeando não somente os estudos, mas a manutenção de forma geral (transporte, lazer, vestuário, enfim, suprimindo todas as necessidades essenciais para uma vida digna). E o mais importante foi o seu valioso apoio e orientação numa fase tão difícil, de insegurança e incertezas quanto a que rumo seguir. No último ano do 2º Grau (em 1981), estudando no Colégio Estadual José Accioli/RJ (no início tudo era novo e radicalmente diferente do nosso sistema de vida no campo e numa pacata cidade do interior da Bahia, principalmente em referência ao nível de ensino e aos conteúdos ministrados).

Naquele ano, ingressamos na Aeronáutica para “servir” e a partir daquela época até os dias atuais permanecemos estudando e trabalhando. Com a conclusão do 2º Grau, cursamos Licenciatura Plena em Biologia, na Fundação Universidade de Pernambuco - FUP/ FFPP – Faculdade de Formação de Professores de Petrolina/PE, concluindo o curso em 1990. No período de 1994 a 1995 fizemos Pós-Graduação – Especialização em Programação do Ensino em Biologia.

O nosso interesse pelos estudos e a busca pelo aprimoramento das atividades profissionais, com empenho e responsabilidade, sempre foram um referencial. Gradativamente, desde o primeiro trabalho na condição de soldado no Ministério da Aeronáutica/RJ, gerente de empresa de venda de veículos, vendedor de motos, assistente em administração no Departamento de Estradas de Rodagem do Estado de Pernambuco (DER-PE) e na Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, em Petrolina/PE (atualmente CEFET Petrolina/PE), Professor de Biologia na rede municipal de Ensino, em Petrolina/PE, na Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês-BA, e atualmente na Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim/BA, cada degrau alcançado, nos serviu de aprendizado e experiência.

Nessa trajetória, persistimos buscando ocupar nosso espaço como cidadão trabalhador e consciente de que não basta lutarmos pelo interesse restritamente pessoal, pois temos que contribuir no exercício de nossa profissão, buscando sempre propiciar condições ou meios que favoreçam para a edificação de uma sociedade mais igualitária, equilibrada e justa sob todos os aspectos.

A nossa origem e história de vida possuem, na essência, forte correlação e afinidade com os atores sociais intrinsecamente envolvidos na temática desta pesquisa, jovens e adultos pertencentes às camadas populares, os quais são partes integrantes do objeto a ser pesquisado. Essa condição nos favorece positivamente na condução e desenvolvimento deste trabalho, em direção aos objetivos previamente estabelecidos, mas também numa perspectiva ou possibilidade, não descartada, de que novas investigações poderão surgir a partir do “ponto de chegada”, transformando-o em “ponto de partida”, através de uma nova questão de estudo.

Temos, portanto, consciência de que a pesquisa por si só é revestida por um processo sistemático, metodológico e contínuo (inacabado), mesmo após a sua conclusão, pois o transcorrer do tempo em determinado espaço geográfico, a dinâmica social, a construção e

reconstrução de novos conhecimentos, a partir de novos fatos e de novas investigações possibilitam a sua continuidade.

A situação de exclusão social está enraizada no contexto histórico e evolutivo da educação brasileira, bem como nos demais segmentos da sociedade, desde o período Brasil Colônia. Especificamente na modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que a evasão escolar é uma forma dupla de exclusão, pois esses jovens e adultos sentem-se excluídos pela sociedade e tornam-se penalizados ao seu direito à Educação Formal. Esta situação, por conseguinte, ratifica a condição marginal dentro da sociedade, uma vez que a Escola é parte integrante do contexto social, o que intensifica ainda mais o sentimento de inferioridade desses indivíduos.

Geralmente, sem motivação ou mecanismos que possam proporcionar a sua permanência na escola, expressivo número de jovens e adultos são evadidos, ficando sem acesso ao conhecimento escolarizado.

A população de jovens e adultos de forma geral e especificamente do município de Senhor do Bonfim-BA, muitas vezes já esteve na escola, a deixou e retorna anos depois para abandoná-la novamente. Esta situação não é uma realidade exclusiva do referido município, pois uma retrospectiva histórica acerca da Educação no Brasil permite constatar que nosso sistema de ensino tem sido marcado pelo processo de exclusão desde a sua implantação até os nossos dias. Para uma melhor elucidação do termo exclusão, necessário se faz retomar as afirmações de Dubar, citado por Demo (1998, p.24), quando explicita que:

A exclusão social é inicialmente uma ausência durável de emprego, mas é igualmente uma perda de relações sociais [...] Não podemos compreender nada da exclusão se não é analisada a maneira pela qual é produzida pelas instituições: a empresa, a escola, a cidade.

Frutos da exclusão social, os indivíduos pertencentes às camadas populares "*se culpam e concluem erroneamente ser a falta de escolaridade a causa de sua situação de pobreza e exclusão social*" (BONETI, 2000, p. 119), quando se sabe que a própria manutenção de uma classe de oprimidos numa sociedade capitalista torna-se condição essencial para a perpetuação e garantia do próprio sistema capitalista. Portanto, existem estratégias de dominação que garantem a perpetuação do processo de discriminação e de desigualdade social. A exclusão social é muito bem articulada com o capital e faz parte das alternativas políticas de ação dos mais favorecidos economicamente sobre os menos favorecidos. Assim, fazem parte da lógica do neoliberalismo, do capitalismo, a exclusão social e a exclusão cultural. Trindade, citada por Boneti (2000, p. 118), retrata com bastante propriedade o processo de exclusão:

[...] refletir sobre quem são os excluídos da escola pode ter o mesmo sentido que refletir sobre os excluídos da sociedade, as minorias que representam a maioria da população, ou seja, os desfavorecidos economicamente, como as classes populares, as crianças, os negros, as mulheres e todos aqueles estigmatizados culturalmente.

Dentre os excluídos socialmente, merecem destaque os jovens e adultos evadidos da escola, muitas vezes em razão de um ensino desafinado com sua realidade, sua cultura, seus anseios e expectativas, necessitando, portanto, de maior atenção, sobretudo através de uma prática pedagógica que desperte interesse e promova a permanência dessa clientela na escola e sua evolução nos estudos.

A nossa experiência, dentro da temática eleita, traduz-se na condição de cidadão, oriundo de classe média, filho de camponeses, que mesmo tendo acesso à escola em idade adequada, sempre esteve preocupado com o processo de exclusão social, especialmente ao

que se refere aos jovens e adultos, trabalhadores rurais analfabetos, com os quais conviveu durante toda a sua infância e grande parte da adolescência, sem entender porque aquelas pessoas não tinham acesso à escola. Somente mais tarde, quando ingressamos no curso universitário, mediante leituras diversas e obtendo maior clareza sobre a dinâmica do sistema capitalista, especialmente com o diálogo mantido com DEMO (1998), leitura que nos fez despertar cada vez mais o interesse pelo estudo acerca da exclusão social, suas causas e efeitos, principalmente no que diz respeito ao processo educativo de Jovens e Adultos.

A concepção de que o educando jovem ou adulto representa uma clientela com peculiaridades diferenciadas da clientela infantil, consta inserida na atual LDB, no seu capítulo II, seção V, dedicada à Educação de Jovens e Adultos, observando que o preparo (formação) do professor, além das exigências formativas para qualquer etapa educacional, pressupõe o atendimento à complexidade diferencial daquela modalidade de ensino, que significa conteúdos, recursos e metodologias apropriados.

Centrando-se nesses princípios, indiscutivelmente a Educação é uma ferramenta básica de participação social que necessita de um estudo minucioso, constante e focado na pesquisa de suas causas e efeitos, buscando soluções viáveis ao longo de todo o seu processo.

As observações sobre o cotidiano escolar despertam a atenção para o expressivo índice de evasão e apontam para as práticas tradicionais, descontextualizadas, centradas na memorização. Esse estudo tem a intenção, portanto, de investigar **as causas da evasão escolar e sua correlação com a prática docente dirigida a jovens e adultos**, para aprofundamento e compreensão do seu significado, dos fatores e das condições que subjazem, realizando um trabalho específico no contexto do município de Senhor do Bonfim³, na Bahia.

Sabemos que a problemática da Educação de Jovens e Adultos não é nova, considerando que a ação educativa de adolescentes e adultos no Brasil acompanha a trajetória histórica do país. Daí a necessidade e importância de se enfatizarem os estudos e investigações acerca das políticas públicas direcionadas a essa modalidade educacional, especialmente na sua relação com a Formação de Professores, com o propósito de minimização ou erradicação da evasão escolar deste segmento.

Em referência a essas políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, merece destaque o "Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação", elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, em 1999, destinado aos Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, das redes Municipal e Estadual de todo o território nacional.

Este programa foi planejado para ser realizado num contexto de formação de professores e tem como finalidades:

[...] Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica e apresentar alternativas de estudo dos referenciais curriculares de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores. (BRASIL, 1999, p. 12-13).

Diante do contexto apresentado, o nosso interesse e envolvimento pela problemática desta pesquisa suscitaram a seguinte questão de estudo, que merece uma investigação aprofundada, proposta neste trabalho: **como se caracteriza a prática pedagógica do**

³ Senhor do Bonfim/BA, município com população de 56.151 habitantes, estimada em 2006, com uma área de 817 km², distante 376 Km de Salvador, capital do Estado. Matrículas Ensino Fundamental em 2005 – 15.788; Escolas Ensino Fundamental em 2005 – 96; Números de docentes Ensino Fundamental em 2005 – 673; Matrículas Ensino Médio em 2005 – 4.812; Escolas Ensino Médio 2005 – 11 e Docentes Ensino Médio 2005 – 218. (Fontes: MEC, INEP, Censo Educacional 2005 e IBGE 2006).

professor que atua com jovens e adultos nas escolas municipais de Senhor do Bonfim-BA, na sua relação com o fenômeno da evasão escolar?

Ao fazermos a correlação da prática pedagógica com o fenômeno da evasão escolar, torna-se relevante compreender de que a busca pela escolarização perpassa pela necessidade do aprendizado, o qual está vinculado, basicamente, à atuação do professor no seu “fazer pedagógico”. Se não houver aprendizagem, ou pelo menos perspectivas de evolução nesse sentido, a tendência do aluno é evadir-se da escola, sobretudo os jovens e adultos que, em sua maioria, sentem-se desvalorizados, discriminados e excluídos, tanto na escola como em outros segmentos da sociedade. Kleiman (1994), citada por Costa; Pereira; Silva (2005, p. 2), retrata sobre a permanência do aluno na escola, associando-a com a prática pedagógica, da seguinte forma:

O fator mais importante para a permanência e o aproveitamento do aluno é o professor: o seu envolvimento, seu grau de preparação, sua disponibilidade para atender os interesses dos alunos e para mudar seu planejamento em virtude das necessidades específicas que surgem no decorrer do curso.

Os termos “envolvimento”, “grau de preparação” e “disponibilidade para atender”, utilizados pela autora referem-se, implicitamente, à questão da prática pedagógica, fator de inevitável interferência, de forma favorável (ou não), no processo de evasão escolar.

Inferindo que a prática pedagógica tem significativa influência no fenômeno da evasão escolar, que a cada dia se intensifica como uma grande variante no processo de exclusão, dentre tantas outras existentes na estrutura social brasileira, podemos afirmar que não se obtém êxito ou resultados satisfatórios no campo da educação formal apenas promovendo o acesso à escola, embora seja um grande avanço. Portanto, torna-se necessária uma política efetiva, no sentido de promover a investigação no âmago do próprio processo educativo formal, buscando soluções ou alternativas viáveis para garantir a permanência de tantos jovens e adultos que se evadem da escola.

Nesse sentido, os objetivos deste trabalho têm, numa amplitude geral, o propósito de **analisar o significado que vem assumindo a prática docente dirigida a jovens e adultos no município de Senhor do Bonfim-BA, correlacionando-a com o fenômeno da evasão escolar**, confluindo assim, para o delineamento e consecução dos objetivos específicos, conforme requer a questão de estudo desta pesquisa, quais sejam: **identificar a concepção e a percepção dos professores em relação ao ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, analisar o perfil dos docentes e de sua prática pedagógica dirigida a jovens e adultos, analisar as causas da evasão escolar no âmbito do contexto mencionado e sinalizar alternativas para a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do município de Senhor do Bonfim, diante da análise das causas da evasão, no sentido daquela Secretaria promover estratégias e ações direcionadas à minimização do elevado índice de evasão escolar.**

Ratificando a nossa assertiva sobre a importância de promover condições favoráveis para a permanência do aluno na escola, dentro da temática em estudo, Sérgio Haddad, citado por Almeida (2005) alerta: *“Não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”*. (HADDAD, 1998, p. 116 in ALMEIDA, 2005, p.37).

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA - A EXCLUSÃO SOCIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ATUAIS

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. [...] Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p.18-19).

Uma breve retrospectiva histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem como finalidade contextualizar o percurso sócio-histórico-evolutivo desta modalidade de ensino (EJA), temática desta pesquisa, no sentido de promover maior compreensão sobre sua origem⁴ e importância no sistema educacional brasileiro, que ao longo do tempo vem traduzindo a lógica imposta pela conjuntura política, econômica e social do nosso país, pois a história da Educação constata a diversidade de objetivos educacionais existentes ao longo da história da humanidade, os quais refletem o espaço geográfico, a cultura e a situação sócio-política e econômica de cada povo.

Nessa perspectiva, a Educação pode ser considerada como um processo social, histórico e cultural, essencialmente humano, criado para suprir nossas necessidades, cuja filosofia e concepção variam de acordo com o tempo e espaço no qual é realizado, portanto, é um ato político de poder conservador ou transformador da sociedade, dependendo de quem a gerencia. Essa concepção ratifica a relação sistêmica e interdependente existente entre o próprio processo educativo, o sujeito e a sociedade.

Com o propósito de traçarmos um panorama geral sobre a Educação de Jovens e Adultos, destacamos como referencial histórico que preconizou a Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro o reconhecimento oficializado e legitimado na Constituição de 1934 “que pela primeira vez, em caráter nacional” considerou a educação “*como direito de todos e (que ela) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos*” (art. 149) (SOARES, 2002, p. 51).

Segundo esse autor, a Constituição de 1934 promoveu a extensão do ensino primário aos adultos “*como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão*”, pois em seu artigo 150 diz que ele deve obedecer ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória.

Nesse sentido, Cury, Fávero e Horta (2005) têm a mesma visão apresentada por Soares (2002), respaldando, assim, a nossa assertiva ao destacarmos como referencial na História da Educação brasileira, e conseqüentemente da EJA, o avanço oficializado no campo dos direitos sociais que compete diretamente ao Estado, via sistema de ensino público, conquistado e

⁴ A educação básica de adultos começa a se delimitar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta do ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversificados (BRASIL Educação para Jovens e Adultos – Proposta Curricular. 1º Segmento. Ensino Fundamental, 1998. p. 19).

circunscrito na referida Constituição: **a educação como direito do cidadão e dever do Estado.**

Quanto a esse direito conquistado e tratado nas demais Constituições posteriores a de 1934, os autores acima revelam: “[...] *as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar esse direito declarado*”. (CURY; FÁVERO; HORTA, 2005, p.25).

Entretanto, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário estabelecidas naquela Constituição (1934) e “garantidas” pelo Estado, ficaram sob a mediação e responsabilidade da família, implicando na ambigüidade entre as instituições responsáveis pela obrigatoriedade da educação formal, demandando muito tempo para que a educação fosse reconhecida como “direito público subjetivo”⁵.

Pontes de Miranda, citado por Soares (2002, p. 51) elogia este dispositivo, entretanto lamenta não haver “*nenhuma obrigação de se dar escola a todos – a extensão da escola tem de ser executada aos poucos, à mercê das leis e dos governos*”. Verificamos que desde o início da história da educação brasileira a legislação não vem sendo cumprida na íntegra, pois depende da vontade política e muitas vezes é modificada ou revogada de acordo com os interesses e a visão de sucessivos programas de governo.

Destacamos, contudo, retrocessos que muitas vezes ocorrem na conquista dos direitos sociais circunscritos nas legislações, a exemplo da Constituição Federal de 1988, conforme retrata Soares (2002, p. 60), em referência à redação original contida no artigo 208 da Constituição acima mencionada, que “*era mais larga na medida em que coagia à chamada universal todos os indivíduos não-escolarizados, estivessem ou não na faixa etária de 7 a 14 anos, e identificava a fonte de recursos para esta obrigação*”. Entretanto, a emenda 14/96 promoveu o estreitamento da redação trazida pela Constituição de 1988, deixando ao “*livre-arbítrio do indivíduo, com mais de 15 anos, o exercício de seu direito público subjetivo*”.

No período que antecede à Constituição de 1988, se havia normas do Código Civil para assegurar essa proteção (o direito subjetivo), incriminando a família, para o Estado, inexistiam “mecanismos jurídicos” que o incriminassem sobre esses direitos declarados (a obrigatoriedade e a gratuidade da educação). (CURY; FÁVERO; HORTA, 2005, p. 25).

Podemos comprovar que, na prática, esses direitos ainda são denegados ou inacessíveis a um elevado número de brasileiros em nossa sociedade contemporânea, agravando-se sobremaneira quando fazemos uma correlação entre a qualidade do ensino básico oferecido pela rede pública em relação à privada.

Andrade (2004, p. 45) ao relatar a análise de dados oferecidos pelo IBGE-PNAD/2001 e pela Síntese de Indicadores Sociais/2002, constata e expressa com bastante clareza a enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros, determinada, principalmente, pela situação de renda, cor, trabalho e educação. No que concerne à educação, a autora observa a existência de aproximadamente 15 milhões de analfabetos, segundo os dados disponibilizados pelas instituições acima, e adverte:

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma

⁵ Direito Subjetivo, nesse contexto, significa a prerrogativa legal de qualquer pessoa, em qualquer faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória, possa exigir esse direito “constitucionalizado e dotado de efetividade”, sendo o sujeito desse dever o Estado. “Trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos” de que os cidadãos fazem jus. (SOARES, 2002, p.60)

realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional como um todo. (p.45)

Nesse contexto real e injusto, as políticas públicas, sobretudo, em referência à modalidade de EJA não contemplam satisfatoriamente as necessidades requeridas e merecedoras de maior atenção por parte do Estado, o qual vem tratando a Educação de Jovens e Adultos através de campanhas de combate ao analfabetismo. Segundo Fávero (2004, p.26), “*campanhas e movimentos de massa não resolveram e nem resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta*”, pois esse problema é gerado pela insuficiência e ausência da escolarização das crianças e adolescentes, e questiona: “*Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade?*” Concordamos com o autor, pois mesmo diante dos avanços e conquistas na área educacional, prescritos na Constituição Brasileira, Soares (2002, p. 30), também confirma que no ensino fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. Portanto, ainda está longe de ser atingida a universalização do ensino fundamental, considerando o imenso contingente de crianças sem acesso a esse ensino, conseqüentemente, sendo potencializando e permanecendo um ciclo de elevado número de jovens e adultos excluídos da escola, para, em seguida, em sua maioria, tornarem-se evadidos, também, da modalidade de ensino EJA.

Paiva (2004, p.41), referindo-se às metas firmadas na Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos - firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, as quais não foram alcançadas pelos países signatários, afirma que não somente o Brasil se destacou negativamente no plano educacional nesta última década, e lamenta:

[...] é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos [...] Sem o progresso acelerado para uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.(p. 41)

Verificamos, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos tem sido discutida internacionalmente, não é uma temática exclusiva da América Latina ou do Brasil.

Quanto à correlação entre a qualidade do ensino público e privado, na compreensão de Anísio Teixeira, conforme menciona Rocha (2005, p. 119) “*a persistência de padrões patrimonialistas na sociedade brasileira que fizeram privada a ordem pública advém das raízes coloniais da formação social brasileira*”. Portanto, podemos constatar que desde o Brasil Colônia, passando pelo Império e finalmente Brasil República, permanece e prevalece a hegemonia de uma política excludente e seletiva no sistema educacional brasileiro, havendo ao longo da História da Educação e do contexto sociocultural apenas a mudança dos atores sociais excluídos e discriminados: antes, na colônia e império - os escravos, indígenas e caboclos; depois, na república - os jovens e adultos discriminados, estigmatizados, subempregados, desempregados e assalariados, pertencentes às camadas populares. Para esses últimos, a rede escolar pública oferece um ensino básico de má qualidade, enquanto que na rede privada é oferecido um ensino de boa qualidade para a classe dominante, ou seja, “*continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população*” (FÁVERO, 2004, p. 26). Nesse sentido, a assertiva abaixo retrata com muita propriedade a situação do ensino público atual:

A República acrescentou, no plano do reconhecimento público formal, a exigência de um ensino para o povo, elementar e profissional, separado do ensino de formação cultural e das elites: aquele um ensino público provincial; este de caráter privado no ensino médio e público no superior. (ROCHA, 2005, p.119-120)

Diante desse contexto, reconhecemos que a educação ao longo de sua trajetória vem sendo concebida e institucionalizada, em consonância com a realidade sociocultural, política e econômica do nosso país, e traz o ranço de sua origem, ainda dos períodos da colônia e império brasileiros em que “*a educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual*” (SOARES, 2002, p. 44). O ranço a que nos referimos tem sua origem justamente a partir da realidade conjuntural muito bem descrita por Leôncio Soares, ao se reportar à Constituição Imperial brasileira de 1824 e à titularidade de cidadania, restrita exclusivamente aos livres e libertos daquela época:

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade política e nem objeto de uma expansão sistemática. Se isso valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes jovens e adultos. (idem, p. 44)

O modelo de educação dualista, historicamente implantado, desde o Brasil-Colônia e que prevalece ainda em nossa sociedade contemporânea, pode ser comparado, com bastante propriedade, ao fazermos uma analogia diante da visão de Soares:

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão ... (SOARES, 2002, p. 28).

Nessa analogia, enfatizamos que ocorrem paralelamente dois tipos de ensino no sistema educacional brasileiro: um, de boa qualidade, em idade “própria/ano escolar⁶” para a classe dominante; outro, de má qualidade, em idade “não adequada” para a classe dominada.

Diante dessa realidade, a educação formal no Brasil vem ao longo de seu percurso favorecendo as classes de bom poder aquisitivo, ao tempo que reforça ainda mais o **processo de exclusão social** das camadas pouco abastadas ou desfavorecidas economicamente, ou seja, as camadas populares constituídas de jovens e adultos com escolaridade incompleta e na sua maioria analfabetos evadidos da escola.

O processo de exclusão social não se delimita exclusivamente ao sistema de educação formal implantado, ele perpassa também por questões conjunturais numa macro dimensão, a exemplo da falta de emprego, de moradia, assistência à saúde, em detrimento as demais necessidades básicas (alimentação, lazer, dentre outras) denegadas ou inacessíveis, parcial ou totalmente, às camadas populares que permanecem sem direito a uma vida digna, para o exercício pleno da cidadania.

Nesta lógica, as questões e conseqüências da exclusão social ultrapassam a dimensão de mera carência material, pois “*o maior problema das populações pobres não é*

⁶ A expressão idade própria, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em Lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37 (SOARES, 2002, p. 30).

propriamente a fome, mas a falta de cidadania que os impede de se tornarem sujeitos da história própria, inclusive de ver que a fome é imposta” (DEMO, 1998, p. 05). Complementando essa visão, concordamos com o autor ao se posicionar quanto a “impropriedade” introduzida na Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS -, que oficializa um único capítulo de combate à pobreza na “legislação ordinária”, eximindo a obrigação do sistema produtivo em função de uma fé excessiva no Estado, através de uma política “assistencialista de pobreza”. Portanto essa condição deturpa “pela raiz os horizontes da emancipação” ao tempo que “normaliza” a condição de pobreza e a dependência de favores alheios, em detrimento da cidadania.

Segundo Boneti (2000, p. 34), “*o conceito de cidadania é associado à idéia do ser cidadão*”, conforme assertiva a seguir:

Cidadão é aquele que tem participação na sociedade, participação na produção, o acesso igualitário no atendimento aos serviços sociais básicos, como é o caso da educação, da saúde, da segurança, etc. Cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto de vista cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção e em todos os serviços básicos já relacionados.

A desigualdade centrada numa relação de interdependência entre o capital e o trabalho no modo de produção capitalista, o qual tem como princípio básico o poder econômico da classe dominante (proprietários dos meios de produção), a partir da exploração e alienação da classe proletariada, “*ambos os lados dependem um do outro para a perpetuação da sua classe*” (Marx, apud Boneti, 2000, p. 22). Nessa relação, permanece o “conflito paradoxal”, onde o significado histórico da desigualdade, portanto, “*faz com que eles lutem pela eliminação da parte opositora: o proletariado luta para eliminar a exploração; a burguesia luta para eliminar sua dependência em relação à mão-de-obra do proletariado*” (BONETI, 2000, p. 22-23)

Nesse sentido, “*a desigualdade quando exposta na relação competitiva de seletividade entre os sujeitos sociais que se apresentam desigualmente*”, tratando-se do desnivelamento do grau de escolaridade entre os sujeitos sociais “*pode conduzir os menos aptos à exclusão*” (BONETI, 2000, p. 23). Segundo Marx, citado por Boneti, a questão da desigualdade, pode ser representada da seguinte forma:

[...] A desigualdade representa, no modo de produção capitalista, a integração e a desintegração, o fundamento da alienação do trabalhador e, conseqüentemente, a idéia da perpetuação da relação desigual, a base fundamental de luta de classes e o motor do conflito que propicia a mudança. (2000, p. 22).

O processo de exclusão social, portanto, está atrelado e ao mesmo tempo imposto pelo poder econômico e o “*modo como o Estado trata as diferenças não as considerando como tais, mas no sentido de as homogeneizar a partir de um padrão referencial do momento*” (idem, p. 26), impondo em cadeia sucessória uma relação de desigualdade ampliada e injusta nas demais esferas ou segmentos da sociedade, a exemplo do próprio sistema de educação formal, dualista. Por conseguinte, a educação como processo social e histórico encontra-se tradicionalmente inserida nesta realidade, conforme afirma Leôncio Soares, fazendo alusão à desigualdade no âmbito de uma sociedade, essencialmente grafocêntrica:

[...] Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica (2002, p. 33-34).

Diante desta real situação de desigualdade social, destacamos a relevância da Educação de Jovens e Adultos, por se tratar de uma modalidade de ensino direcionada a uma classe social de baixa renda, constituída de jovens e adultos evadidos da escola, muitas vezes em razão de um ensino desafinado com sua realidade, sua cultura, seus anseios e expectativas, necessitando, portanto, de maior atenção, sobretudo através de uma prática pedagógica que desperte interesse e permanência dessa clientela na escola, bem como sua evolução nos estudos. Complementando essa lógica, merece destacarmos a assertiva de Soares quando explicita: “*Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade*” (2002, p. 34). E acrescenta:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela **igualdade ontológica** de todo e qualquer ser humano (idem, p. 34, grifo nosso).

Essas questões se traduzem num exemplo vivo de relação existente entre desigualdade social e o modelo de educação oficial excludente em nosso país. Contudo, a Educação de Jovens e Adultos deve ser valorizada e entendida como um campo amplo de estudo e de pesquisa, pois numa visão contemporânea do aprender por toda vida, considerando que o processo de aprendizagem faz parte da própria existência humana, a EJA possibilita o acesso à escola de milhares de jovens e adultos que ultrapassaram a idade própria/ano escolar. Entretanto, requer grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, no sentido de garantir a esse segmento social, que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional, o acesso à educação formal e à cultura⁷ letrada, de forma que lhe possibilite uma efetiva participação no mundo do trabalho, da política e da cultura (BRASIL, 1998).

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo de sua trajetória e atuação no cenário brasileiro, depreende de constantes desafios no sentido de promover possibilidades de mudanças e perspectivas de minimizar a exclusão social.

Numa sociedade civil organizada e em constantes mudanças, requeridas pela própria dinâmica social, as normas e leis que regem e norteiam as relações da sociedade entre si e com os poderes públicos têm suas especificidades para cada área dos diversos segmentos da sociedade. Em relação à educação formal, desde as primeiras constituintes brasileiras tornou-se temática de grandes discussões inserida em capítulos específicos, correlacionados aos direitos sociais, sendo um assunto de relevante importância, pois a educação é “*mais que um direito social, é um direito humano fundamental*” (PAIVA, 2004, p. 9).

⁷ Entende-se cultura como a totalidade dos produtos materiais e espirituais do homem em um período determinado e em uma determinada nação (cultura nacional), ou no sentido mais amplo, abarcando a totalidade do gênero humano (cultura universal), ou, enfim, no sentido de uma parte isolada da humanidade em escala supranacional (neste último caso o critério pode ser territorial, mas também basear-se em uma comunidade de língua, religião, etc). (SCHAFF, 2001).

Nesse sentido, destacamos a Educação de Jovens e Adultos, intrinsecamente atrelada à questão do analfabetismo no Brasil, imbuída, historicamente, em minimizá-lo ou erradicá-lo, sendo tema de discussão desde a Colônia, pois a alfabetização de adultos sempre fez parte da história da educação brasileira já que, ainda na colonização, os padres jesuítas foram os primeiros professores da massa popular nativa, numa ação educativa missionária, que pouco avançou naquela época: a concepção de cidadania como direito e dever de todos era privilégio apenas da elite econômica. Contudo, por questões historicamente sócio-culturais e políticas, persiste na contemporaneidade uma grande massa de analfabetos, mesmo diante da declaração da universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito, legalmente estabelecido na Constituição de 1988, ainda com um grande contingente de analfabetos. “*Entender que a alfabetização e educação básica são partes indissociáveis de um mesmo processo tem sido o grande desafio na construção de políticas públicas para a EJA no Brasil*” (ANDRADE, 2004, p. 47).

Segundo Paiva (2004, p. 32), a concepção governamental de 1990 até 2002 agudizou o afastamento da EJA como um processo de educação continuada, indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo, especialmente a partir do fenômeno da globalização conferia à história. Mesmo assim, não podemos desconsiderar a ocorrência de um novo marco histórico para o país, sob o ponto de vista legal: a Constituição de 1988 estabelece o direito à educação de jovens e adultos, ao expressar em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Antes da Constituição de 1988, esse direito correspondente ao antigo “ensino de 1º grau” (atualmente ensino fundamental), era apenas assegurado aos indivíduos com a faixa etária de 7 a 14 anos, conforme estabelecia o Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, em consonância com a Lei nº 5.692/71, a qual regulamentou pela primeira vez a EJA – Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional brasileira, passando a ser chamada de **ensino supletivo**, estabelecendo o acesso aos cursos supletivos, às pessoas de 14 anos para o 1º grau, passando a ter direito à certificação desse nível de ensino, via cursos e exames, os maiores de 18 anos e ao ensino de 2º grau, os maiores de 21 anos. Aqueles que se encontravam com idade superior a 14 anos, com escolaridade incompleta, “*pagavam mais uma vez pelos seus estudos, através de inúmeros cursos supletivos espalhados pelo País, ou se inscreviam nos poucos programas públicos existentes*” (SOARES, 2002, p. 12). Concordamos, portanto, com Leôncio Soares quanto ao agravamento da situação do analfabetismo no Brasil, no período que antecede a Constituição Federal de 1988, ao afirmar:

A inexistência de uma legislação federal que garantisse o direito aos jovens e adultos à educação, aliada à ausência de uma política nacional voltada para a educação desse público, contribuiu para o quadro existente hoje de 13,3% de analfabetos acima de 15 anos e de mais de 60 milhões sem ensino fundamental. (p. 12)

O artigo 205 da Constituição de 1988 confere à EJA uma modalidade oficial de ensino. Consequentemente, a atual LDB - Lei 9.394/96, artigo 4º, reconhece e estende também o direito ao Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias que ultrapassaram a idade de escolarização regular.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos torna-se revestida, legalmente, no sentido de proporcionar a possibilidade ao acesso à educação formal de milhares de jovens e adultos que vislumbram melhor qualidade de vida, via educação, e merecem o acesso a esse direito, restando, por conseguinte, maior atenção das políticas públicas para promover,

efetivamente, a oferta de um ensino de boa qualidade, para atender, de fato, às expectativas e necessidades das camadas populares tão desprovidas socialmente.

Ainda quanto às prerrogativas legais conquistadas pela sociedade brasileira no que diz respeito à EJA, merece destacarmos a assertiva de Soares, ao se referir à atual LDB, especificamente no se refere à mudança conceitual dessa modalidade de ensino, mas também o que o autor revela quanto à tentativa do legislador em conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas:

Ainda que a LDB 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

Agregando a essas prerrogativas legais, torna-se relevante reportarmos aos princípios inseridos no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) 11/2000, os quais Jane Paiva, ao relatar sobre o verdadeiro sentido da EJA, destaca:

O Parecer CEB/CNE 11/2000 explicita para a EJA três funções: a reparadora (que devolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização); a qualificadora (entendida esta como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada) (2004, p. 31).

Considerando que em nosso país as mudanças e interesses em formar cidadãos têm partido também de instituições não-governamentais e de movimentos sociais, verifica-se que ao longo da história do sistema educacional brasileiro permanece e prevalece uma situação desanimadora em referência às políticas públicas de educação, conforme afirma Gadotti (2000, p. 35):

Parece que hoje o governo está desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros. Assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), mas não demonstra vontade política para honrar os compromissos assumidos.

A falta de vontade política associada aos interesses da classe dominante resulta num sistema educacional excludente. Ademais, reflexo dessa situação, os Programas de Formação Continuada de Professores, elaborados e/ou estabelecidos pelos órgãos públicos, sem nenhuma consulta prévia às escolas, são posturas criticadas por diversos estudiosos da linha de formação de educadores, como Nóvoa (1992), Machado (2001), Goodson (1992), dentre outros, o que de certa forma compromete ainda mais a qualidade do ensino público.

Com o propósito de maior compreensão concernente às políticas públicas correlacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Gadotti (2000) apresenta uma **retrospectiva histórica** dessa modalidade de ensino que compreende 03 (três) períodos ou fases, nos quais referenciamos outros autores estudiosos sobre a temática, numa dimensão histórico-temporal que corresponde aos respectivos períodos historicamente delineados pelo autor:

- Primeiro Período:

Caracterizado pela realização de grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial chamadas de “cruzadas”, com a finalidade de erradicar o analfabetismo, esta fase, em termos cronológicos, perdurou por mais de uma década, ou seja, de 1945 a 1958. *“O analfabetismo no Brasil foi tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas é no início do século XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional”* (FÁVERO, 2004, p. 14). No início da década de 40, cerca de 55% (cinquenta e cinco por cento) da população com idade acima de 18 anos era analfabeta. Conforme censo de 1940, nos estados do Sul e Sudeste o índice de analfabetismo era de 40% (quarenta por cento); no Norte e Nordeste 72% (setenta e dois por cento).

O movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937/1945, e diante das iniciativas mundiais da recém-criada UNESCO, ao final da Segunda Guerra Mundial, provocou a iniciativa do Estado, lançando em plano nacional, a primeira campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), mediante o aproveitamento de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942. Teoricamente, naquele período *“não se tratava do reconhecimento do direito à educação, embora a alfabetização fosse imprescindível para o acesso ao direito político do voto”* (OLIVEIRA; PAIVA, 2004 p.14-15).

- Segundo Período:

Esse período (1958 a 1964) teve como marco histórico a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, que contou com a participação de Paulo Freire, surgindo a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, culminando no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

No decurso desse período ocorreram debates concernentes à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), a qual reconhece a educação como direito de todos (SOARES, 2002). Em seu Título VI, Capítulo II, ao tratar do ensino primário, diz no artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciaram depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais⁸ ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (idem, p.55).

Destacamos ainda, que a primeira LDB, em seu artigo 99, permitia aos menores de 16 anos a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial (atualmente o ensino fundamental II – 5ª à 8ª séries), mediante a prestação de “exames de madureza”, após estudos

⁸ Não confundir esta expressão com o que hoje se entende por classes especiais. Naquele momento, tal expressão se aproxima do que hoje denominamos classes de aceleração.

realizados sem a observância de regime escolar. Aos maiores de 19 anos, ocorria a mesma condição, ou seja, a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial (atualmente o 2º grau). Segundo Soares (2002), esta lei foi resultante de um frágil acerto entre os interesses ligados ao setor público e ao setor privado, que acabou por contemplar parte dos interesses de cada segmento.

Analisando a assertiva do autor, cabe mencionar que os setores público e privado não se preocupam com um bom nível de formação escolar das classes desfavorecidas (camadas populares), oficializando apenas a necessidade de prestação de exames para a obtenção de certificados, sem a exigência mínima de frequência desses indivíduos na escola, que teriam, sem dúvidas, uma educação formal que possibilitasse melhores condições de competitividade e inserção no mundo produtivo.

Antes do Golpe de Estado de 1964, a proposta do MEC seria restaurar todo o sistema municipal de ensino: os professores teriam preparação especial, material didático adequado, construção de novas escolas acopladas com oficinas para iniciação profissional e organizadas classes de alfabetização para os jovens e adultos e analfabetos. Com esses objetivos, foram iniciadas experiências-piloto em alguns municípios: Leopoldina (MG), parcialmente estendida para Timbaúba (PE), Benjamin Constant (AM), Santarém (PA) e Júlio de Castilhos (RS). Contudo, “*essa proposta teve fôlego muito curto*” (MOREIRA, 1960, apud FÁVERO, 2004, p.19).

A descontinuidade na execução dos programas ou planos de governos correlacionados ao sistema educacional brasileiro é um problema existente desde a sua implantação e perdura até os dias atuais. Essa situação é vinculada à “vontade política”, sob o controle do Estado, o qual edita as regras, numa dinâmica em cadeia, que no âmbito das relações sociais favorece aos interesses do poder econômico, em detrimento dos valores humanísticos e culturais da nossa sociedade. Nessa perspectiva, e considerando que a escola é parte integrante da sociedade, Mello, citado por José Eustáquio Romão, menciona com muita propriedade a necessidade de se reconhecer a questão da relação dialética sociedade/escola, no sentido de que os educadores progressistas retomem “*a luta no seu próprio campo de trabalho, pela transformação social*”, com a seguinte assertiva:

(...) se a escola é parte inseparável da totalidade social – e é exatamente isso que me obriga a reconhecer que ela é determinada pelos fatores econômicos amplos -, então ela apresenta internamente as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. Isso significa dizer que agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada. (MELLO, 1982, apud ROMÃO, 2000 p. 76-77).

- Terceiro Período:

Caracterizado pela intervenção e imposição do governo militar (1965 a 1985), onde após “*o golpe militar de 1964 praticamente desmobilizou todos os movimentos de educação e cultura popular*” (FÁVERO, 2004, p. 23), esse período é marcado em oposição à fase anterior e ao Programa de Alfabetização de Adultos idealizado por Paulo Freire. Ocorreu, portanto, um retrocesso ou descontinuidade anteriormente desencadeado.

Após o golpe militar, a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), movimento conservador nascido em Recife por intermédio dos protestantes (1962), passou a ganhar força no Nordeste através de verbas da Aliança para o Progresso, impulsionado pela distribuição de Alimentos para a Paz, sendo “*sua experiência maior na Paraíba, em clara contraposição ao Sistema Paulo Freire*” (FÁVERO, 2004, p. 24). Segundo esse autor, a Cruzada ABC não promoveu

nenhuma inovação, apenas colocando a educação de jovens e adultos a serviço da ideologia do “Brasil grande” e do “anticomunismo”.

Em 1968, foi criado o Mobral, o qual tornou-se marco histórico dessa fase. Após dois anos de sua fundação (1970), esse movimento “*foi reformulado com estrutura de fundação e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros*” (FÁVERO, 2004, p. 25). Contrapondo-se ao Mobral as comunidades Eclesiais de Base, da Igreja Católica, iniciou uma mobilização comunitária, sem grandes resultados.

No final da década de 70, sem cumprir as metas de “erradicação do analfabetismo”, o Mobral tentou implantar o Mobral Infante-Juvenil, para atender a crianças e adolescentes menores de 15 anos, resultando em “violentas críticas”, evidenciando que o Mobral (Fundação) estava sobrepondo as funções do Ministério da Educação, o qual contava com vultuosos recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal. Entretanto, resultados dos censos 1970 e 1980 demonstraram que em dez anos de atuação maciça “*conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo*” (PAIVA, 1981, apud FÁVERO, 2004, p. 26).

O ato de alfabetizar, portanto, não é o suficiente para resolver o problema das camadas populares quanto ao seu direito à escolarização formal, tornando-se importante destacarmos a “*necessidade imperiosa do processo educativo ser complementado pela inserção dos recém-alfabetizados numa escolarização regular – processo nunca bem sucedido em todas as experiências brasileiras*” (FÁVERO, 2004, p. 26). Por conseguinte, para impedir a continuidade de novas gerações de analfabetos, torna-se de suma importância universalizar o ensino fundamental para todas as crianças e adolescentes, com a oferta de uma educação de boa qualidade mas sobretudo, proporcionar condições que garantam a permanência desses educandos na escola. Nesse sentido, merece destacarmos a assertiva de Osmar Fávero sobre a questão do analfabetismo e conseqüentemente sobre o real contexto que envolve a Educação de Jovens e Adultos:

Não há como não reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiência: campanhas e movimentos de massa não resolvem e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ela tem raízes profundas na sociedade injusta e desigual. [...] É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação anteriormente negado ou mal garantido. (2004, p. 26-27).

A situação do analfabetismo no Brasil ainda é uma questão bastante preocupante e merece atenção do governo. “*Se somarmos aos 14 milhões de analfabetos as pessoas que têm menos de quatro anos de escolarização, chegaremos a um total que se aproxima de 40 milhões*” (HADDAD, 2002). Este número expressa de forma significativa a exclusão social destas camadas da população. Segundo Gadotti (2000, p. 39), “*eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos matriculados no ensino fundamental*”. Significa dizer que não basta oferecer escolas, mas também promover mecanismos que evitem a evasão, garantindo a evolução escolar das crianças e conseqüentemente a permanência na escola, com a oferta de um ensino de boa qualidade.

As propostas e questões atuais concernentes à Educação de Jovens e Adultos devem ser tratadas em sintonia com o novo contexto sócio-produtivo contemporâneo, considerando

que a EJA tem um papel fundamental na sociedade: contribuir no processo de formação de jovens e adultos, para o exercício da cidadania e prepará-los para a inserção no mundo produtivo, sobretudo com o propósito de minimizar a exclusão social das camadas populares, desfavorecidas economicamente. Daí a necessidade de uma prática pedagógica que contemple a realidade e os interesses do educando jovem e adulto.

Ao término do terceiro período histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1985), conforme delineado por Gadotti (2000), ocorreu um novo marco histórico: a redemocratização do Brasil, com a Nova República - o Colégio Eleitoral escolhe, em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves, Presidente da República. Com o início dessa nova fase da história, “*sem consultar os seus 300 mil educadores, o governo extinguiu o Mobral*” (GADOTTI, 2000, p. 36). Logo em seguida foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, apresentado com bastante enfoque e pompa publicitária pelo governo federal, contudo extinto no ano seguinte.

Em 1990, foi criada uma Comissão Nacional de Alfabetização, inicialmente coordenada por Paulo Freire e em seguida por José Eustáquio Romão, com a finalidade de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização, a longo prazo, que nem sempre são assumidas pelo governo. Contudo, não podemos deixar de considerar que a Educação de Jovens e Adultos tem como marca expressiva em sua trajetória histórica a participação de grupos populares e de organizações não-governamentais, que sempre atuaram e continuam contribuindo no campo de educação de adultos, atualmente EJA, sobretudo nos espaços em que a ação do Estado não chega ou não se faz presente, especialmente na luta contra o analfabetismo. (PAIVA 2004; SOARES, 2002).

Após um período de censura, perseguição e forte repressão nas décadas de 1960, 1970 e meados de 1980, com a redemocratização do país, a atuação de movimentos populares e organizações não-governamentais recomeçam, agora em parceria com instâncias da esfera pública municipal, a exemplo da Administração da Prefeitura de São Paulo, no período de 1989 a 1992, a maior cidade da América do Sul e uma das mais importantes do Brasil. Estamos nos referindo ao MOVA/SP - Movimento de Alfabetização de Adultos da cidade de São Paulo. Com Luíza Erundina eleita prefeita daquela cidade por um partido popular, Paulo Freire, precursor e expoente da educação popular⁹, é convidado para assumir a Secretaria Municipal de Educação, nasce, então, o MOVA/SP, um projeto de participação popular e ação cultural, voltado para a Alfabetização de Jovens e Adultos, numa perspectiva de continuidade do processo educativo, tornando-se “*um dos raros exemplos de parceria entre a sociedade civil e o Estado*” (GADOTTI, 2000, p. 93).

Esse projeto teve grande repercussão, tanto na cidade de São Paulo como em outros Estados, em razão de ter se fundamentado numa proposta de fortalecimento dos movimentos populares, sem imposição de uma única orientação metodológica (exceto métodos anti-científicos e filosóficos autoritários ou racistas), centrado numa concepção libertadora e emancipatória de educação, reconhecendo a pluralidade de experiências que possibilitassem uma leitura crítica do mundo, conforme defendida por Paulo Freire, numa perspectiva para o resgate da cidadania, pois a alfabetização concebida por aquele projeto “*não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também afetivo e social*” (idem, p. 93).

⁹ Na América Latina, os modelos de educação popular derivam da original pedagogia do oprimido de Freire, desenvolvida na década de 60. A educação popular na perspectiva de Freire surgiu a partir de uma análise social das condições de vida dos pobres e de seus enormes problemas, tais como o desemprego, a desnutrição, ou a falta de saúde, buscando envolvê-los na conscientização individual e coletiva dessas condições. Portanto a educação popular se fundamenta na produção e apropriação dos valores culturais num sistema aberto de ensino, referenciada na realidade e permeada numa política estimuladora de transformações sociais, mediante uma pedagogia incentivadora à participação dos movimentos populares, orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. (O’CADIZ, TORRES, WONG, 2002, p.47 e INCUBES).

Os princípios básicos do MOVA/SP, portanto, se diferenciaram das campanhas na América Latina e, especificamente, no Brasil, em função de seu caráter de continuidade, sem atrelar os movimentos sociais ao Estado.

Quando “*Freire se demitiu do cargo de Secretário da Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991, o MOVA tinha 640 turmas com 29.000 alunos*”. Entretanto, após um ano de sua saída (junho/1992) estavam inscritos no MOVA/SP 18.329 alunos (O’CADIZ, TORRES, WONG, 2002, p. 87). Diante dessa significativa supressão, ou seja, mais de 10.000 alunos a menos no projeto, verificamos a dimensão da importância de Freire, conforme retratam e reconhecem os autores acima: “(...) a presença de Freire durante dois anos à frente da Secretaria teve um profundo impacto na orientação das reformas educativas por ele conduzidas” (idem, p. 63)

Reconhecemos que o MOVA/SP, modelo de projeto adotado inclusive pelos municípios de Angra dos Reis (RJ), Porto Alegre (RS) e outros, foi um exemplo de parceria entre a esfera pública e a sociedade civil que merece o nosso reconhecimento como modelo de gestão participativa, democrática e de política pública na área de educação, especificamente na modalidade EJA Segundo Gadotti (2000) o que mais interessava aos idealizadores do MOVA/SP, bem como aos movimentos populares, era que esse projeto tivesse continuidade como parte integrante do sistema educacional de educação do município de São Paulo e não de uma determinada administração, que é sempre passageira. Entretanto, isso não aconteceu. Nesse aspecto, o que inviabiliza o êxito de projetos e ações dessa natureza, no âmbito das políticas públicas na área de educação, é justamente a descontinuidade de ações inovadoras que surtem benefícios para os mais carentes (as camadas populares), em função de filosofias e posturas adotadas pela administração de sucessivos governantes, seja na esfera municipal, estadual ou federal. Essa situação torna-se um grande entrave nas políticas públicas de forma geral, ratificando a fragilidade das políticas públicas educacionais em nosso país, em especial correlacionadas à Educação de Jovens e Adultos, diante da seqüência de planos inacabados que sinaliza a descontinuidade de ações do governo.

Diante da real complexidade do mundo contemporâneo, com a imensurável velocidade de informações e com a significativa capacidade de armazenamento e manipulação de dados, de forma rápida e precisa, num novo ambiente de comunicação de amplitude intercontinental, através da interconexão de computadores, reconhecemos que essa dinâmica a cada dia se aprimora com assustadora velocidade, tanto na área de informática, como nas demais áreas do conhecimento técnico-científico. Nesse contexto, a própria situação conjuntural no cenário do mundo globalizado, requer um redimensionamento dos nossos conceitos e uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, que conflua para uma prática pedagógica contextualizada, libertadora, autônoma, dialética, dialógica, ou seja, “paulofreireana”, e, sobretudo, fundamentada numa consciência crítica, em que o professor e o aluno aprendam ao mesmo tempo (D’AVILA, 2003).

Desarticulado do contexto acima descrito, o público de EJA, em sua maioria, ainda concebe a oferta dessa modalidade de ensino como uma “dádiva” do Estado, em benefício de sua ascensão social, (sem dúvidas a educação facilita e promove melhores oportunidades e uma visão de mundo ampliada) faltando-lhe, por conseguinte, uma consciência crítica de seu direito conquistado e garantido constitucionalmente. Nesse sentido, fica caracterizada ou sinalizada a “idéia” de “assistencialismo” concebida por esse público, denotando um caráter de submissão e passividade, conseqüência da própria exclusão social, historicamente existente em nossa sociedade. Demo (1998, p. 16), ao tratar sobre o debate da “exclusão social”, afirma que a expectativa assistencialista frente à pobreza é uma das maiores precariedades, implicando numa fé excessiva ao Estado e à desobrigação do sistema produtivo, deturpando pela raiz os horizontes da emancipação, embora o autor também afirme que no capitalismo, nunca se alcançou colocar o mercado a serviço da cidadania. Nessa lógica, Freire (1979)

destaca o perigo desse fenômeno, pois faz de quem recebe essa assistência (ou concebe como tal) “*um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação*” (p. 65), portanto deixando de ser “sujeito” de sua própria história, e adverte com muita propriedade:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (1979, p. 65)

O momento atual, portanto, exige um novo paradigma educacional, numa perspectiva holística, numa percepção de totalidade, no modo de ver, agir e interagir com a realidade, em função de um todo interligado e interdependente. Diante dessa realidade, a Educação de Jovens e Adultos necessita promover e inculcar uma nova consciência nos jovens e adultos, a de que eles devem se inserir e fazer parte de uma sociedade, que além de comunitária, é também global (MORAES, 2002). Assim, o pensamento de Edgar Morin (2000), com a epistemologia da complexidade, também apresenta e requer um novo paradigma educacional, destacando a importância da relação de interdependência entre as partes e o todo. Destacando o aparente paradoxo dos sistemas em que a parte está no todo, assim como o todo está na parte. Se o nosso olhar for centrado apenas numa parte isolada do contexto, nos permite enxergá-la com maior lucidez, em contrapartida não podemos desconsiderar a amplitude do contexto, sob pena de não enxergarmos, nem compreendermos a relação entre essa parte e o todo. Nesse sentido, portanto, não basta somente o domínio do código da leitura e da escrita (embora seja um grande avanço e conquista para os jovens e adultos analfabetos, evadidos da escola). Freire (1979) afirma que a prática educativa, sendo histórica, não pode ficar alheia às condições concretas do tempo-espaço em que acontecem. Portanto, ela será tão mais eficaz, quanto mais possibilitar aos educandos o acesso a conhecimentos que os desafiem a construir uma compreensão crítica de sua própria presença no mundo.

Nessa lógica, o cenário atual exige também, “*competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo*” (PAIVA, 2004, p. 39). Concordamos ainda com a assertiva dessa autora, ao afirmar que as mudanças do mundo no trabalho produziram multidões de desempregados e a oportunidade de emprego não existe mais para muitos, com e sem qualificação.

A partir dessa realidade social e política, consiste, então, o grande desafio das políticas públicas voltadas para a área da educação, em particular para EJA e, de forma geral, para o ensino básico da rede pública, no sentido de acompanhar e oferecer um ensino de boa qualidade, condizente com as exigências requeridas pela realidade contemporânea, que efetivamente possa atender às reais necessidades de uma grande massa de excluídos da escola.

Sabemos que essa tarefa, no sentido da oferta de um ensino básico público de boa qualidade não é fácil, mas também não é impossível. Realmente é um grande desafio, que depende de uma conjuntura maior: do compromisso e vontade política, da ética sustentada nos valores da democracia, da justiça social, dos direitos humanos, enfim de uma longa caminhada que envolva maior equilíbrio nas relações sociais de forma geral, onde a escola, efetivamente possa cumprir seu papel, no sentido de promover mudanças e uma cultura menos excludente, a serviço da coletividade. Acreditamos que o primeiro passo seria contrariar os interesses da classe dominante, historicamente contemplada, sempre em detrimento dos desfavorecidos economicamente.

Atualmente estão sendo desenvolvidos três programas nacionais de EJA, contudo nenhum está sob a coordenação do Ministério da Educação, ou seja, são executados em parcerias, conforme mencionados a seguir:

- **Brasil Alfabetizado**

Esse Programa foi criado em 2003, com o objetivo de contribuir para a superação do analfabetismo no Brasil, mediante a participação de governos estaduais, prefeituras e instituições de ensino superior (BRASIL, 2007). Atualmente, há 590 parceiros, enquanto que no ano de 2006 eram 331. A quantidade de alunos também aumentou em algumas regiões. No Rio Grande do Norte, um dos 22 estados que oferece o programa, o número de alfabetizados cresceu de 56.912 em 2004 para 84.475 em 2007.

- **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**

Esse Programa tem como objetivo a alfabetização nos assentamentos decorrentes da reforma agrária. Surgiu mediante iniciativa de educação básica no campo. Atualmente desenvolve Projetos de Educação em área de reforma agrária no Estado do Maranhão.

- **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)**

Criado com o objetivo de alfabetizar e capacitar trabalhadores rurais e urbanos, para a melhoria do exercício de suas funções. Esse programa ficou, como os demais, a cargo dos estados, municípios e universidades. As oportunidades educacionais para jovens e adultos no nosso país deslocaram-se do âmbito do MEC e passaram a depender da iniciativa e interesse e possibilidades de parcerias.

Em nossa sociedade, regida pela escrita e organizada a partir desse código, num cenário dinâmico e de mudanças de valores e paradigmas, saber ler e escrever tornou-se um imperativo básico e imprescindível. Não dominar a escrita e a leitura significa estar impedido ou limitado de interagir nesta sociedade, ocupando e ampliando a situação de exclusão.

A realidade brasileira é caracterizada por milhões de pessoas que não tiveram a oportunidade de passar por processos de escolarização regulares ou que nunca estudaram. Agravando esta situação, mesmo aqueles que estão na escola, em sua maioria, não apresentam domínio da leitura e da escrita (PINTO, 2002), conforme demonstram os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (Programa de Avaliação Comparada, criado para produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais), que no Brasil é representado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Uma avaliação realizada em 2000, com a participação de trinta e dois países, envolvendo mais de duzentos e cinquenta mil estudantes, avaliando o desempenho da leitura, o Brasil ficou em último lugar. Significa que mais da metade da população brasileira com quinze anos de idade não consegue ler. Agravando ainda mais essa situação, somam-se os altos índices de repetência e evasão escolar, conforme dados oficiais do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SEAB e do Censo Escolar – MEC/INEP.

Contrastando-se com essa realidade educacional, as exigências e os desafios requeridos pelo mundo contemporâneo, mesmo diante de dúvidas e incertezas, face às condições impostas pelo poder econômico e político, pela globalização, e nova ordem mundial, numa sociedade informática¹⁰, pois as tecnologias da informação e comunicação

¹⁰ Sociedade informática: entende-se como uma sociedade marcada pelo processo tecnológico e científico em que a força física do homem é substituída por autômatos, o avanço da microeletrônica exige ampliação das capacidades intelectuais dos cidadãos, o que dá origem à nova cultura, uma nova civilização no sentido de mudança de paradigmas relacionados ao social, econômico e político, propiciando, sobretudo, novas formas de interação entre uma nova consciência aos jovens e adultos, a de que eles fazem parte de uma sociedade que além de comunitária é também global (SCHAFF,2001).

fazem com que a instituição escolar formal não seja mais reconhecida como o único espaço de construção de conhecimentos, torna-se imprescindível que a Educação de Jovens e Adultos adquira uma nova dimensão e significado diante das questões atuais, não devendo ser considerada como uma modalidade de ensino meramente compensatória.

A educação, portanto, jamais poderá ser vista como “redentora”, ou como salvadora de todos os problemas que afligem a sociedade hodierna, pois o processo educativo está atrelado a uma macro estrutura, que é o próprio sistema sócio-econômico e político existente.

3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E QUESTÕES CURRICULARES

... O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (Tomaz Tadeu da Silva, 2002, p.46).

O currículo é a representação dos anseios de uma sociedade a partir da ação da escola como agência especializada na prática de educação formal, materializada através do ensino. É no currículo que se encontram embutidas as expectativas que um dado momento histórico-social desenvolve nas diferentes sociedades. Nesse sentido, uma proposta curricular é reflexo do ideal de ser humano e de sociedade intrinsecamente intencionados nas práticas escolares.

Sendo assim, é importante considerar que a classe dominante pensa as propostas curriculares, portanto não há neutralidade nas intenções, pois cada estrato social tem anseios próprios e direcionados por seus interesses.

Nesse contexto, Apple citado por Silva (2001, p. 46-47) afirma:

A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com a forma pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos. Nos modelos tradicionais, o conhecimento existente é tomado como dado, como inquestionável.

As explicitações de conteúdos a serem ensinados, metodologias, técnicas e atividades de ensino, propostas de avaliação, recursos, bem como a divisão de tempos escolares configuram o currículo não numa perspectiva meramente técnica, mas imbuídas de interesses inerentes aos sujeitos que as propõem. A seleção desse ou daquele componente, numa proposta de currículo, se condiciona aos valores e prioridades daqueles que definem os rumos da sociedade. A escola foi pensada por e para uma burguesia, portanto as relações de poder travadas no seio social se repetem e se reproduzem via currículo.

Nesse sentido, fica evidente a relação entre conhecimento e poder. Eis porque as elites controlam os centros acadêmicos e, ao longo da história, temos visto uma luta educacional desigual, uma vez que as condições de acesso à instrução são diferenciadas, configurando o que Baudelot e Establet (1971), citados por Aranha (1997) chamam de dualismo escolar. Esse dualismo é a face mais cruel que efetiva a existência e legitimação de uma classe dirigente e outra proletária, que trabalha para sustentar os projetos daquela.

Diante desse quadro, a Educação de Jovens e Adultos se integra como face mais acentuada desse dualismo, logo que, durante muito tempo, foi concebida e desenvolvida através de práticas assistemáticas e alternativas improvisadas, desafinadas com as características específicas de EJA, como se o Estado não tivesse nenhum compromisso com os cidadãos atendidos por essa modalidade de ensino, os quais não conseguiram prosseguir na escolarização regular.

Não pretendemos aqui, ao mencionarmos práticas assistemáticas, desmerecer as campanhas de alfabetização realizadas no Brasil, sobretudo, no Nordeste; sabemos que essas campanhas tiveram um significado ímpar na história da educação brasileira, apesar de contribuírem apenas de forma paliativa no que se refere ao problema do analfabetismo e ao

acesso à educação formal, pois a maioria desses movimentos se localizaram à margem do sistema educacional, com a utilização do trabalho voluntário e, o mais agravante, grande parte desses voluntários não tinham formação adequada para o magistério.

Nesse contexto, a EJA foi se desenvolvendo sempre como uma adaptação precária das formas correntes do ensino fundamental e da educação infantil, sendo o currículo reflexo dessa realidade, portanto não pensados, nem concebidos a partir das características específicas do público da EJA, mas com uma gama de experiências próprias de sua cultura, totalmente diferenciada da realidade do mundo infantil.

Soares (1999) aponta uma série de questões próprias da EJA, tais como estabelecimento de um perfil do aluno de modo mais aprofundado, a realidade na qual esse está inserido como base das ações pedagógicas, a busca por currículos com metodologias e materiais didáticos direcionados às suas necessidades, assim como formação docente específica e direcionada ao contexto de EJA.

Reconhecemos a necessidade premente da EJA no sentido de construir bases sólidas, respaldada numa prática educativa direcionada aos jovens e adultos, que efetivamente considere o currículo uma âncora de sustentação dessa prática, para tanto, torna-se necessário um currículo intimamente afinado e conectado com a realidade desse público, garantindo, por conseguinte, o acesso aos conhecimentos sistemáticos básicos correlacionados com o contexto social mais amplo.

A realidade vivenciada nas escolas, que constituem o campo empírico desta pesquisa, não condiz com essa expectativa, ou seja, os currículos e práticas não confluem para o atendimento satisfatório desse grupo, consequentemente resultando numa educação com baixa qualidade, conforme pode ser verificado na análise de dados (*vide Figuras 7 e 8*, pág. 47). Essa situação se agrava ainda mais com a inexistência de profissionais com perfil e formação para um atendimento especializado.

Diante desse contexto, a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (1998, p. 13-14), aponta e questiona a seguinte situação:

Muitos professores que integram os programas de educação de jovens e adultos têm ou já tiveram experiências com o ensino regular infantil e, baseados nessa experiência, colocam-se questões. *Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária?* Procurando responder a essas indagações e aos desafios apresentados por seus alunos, vão tentando adaptações, mudanças de postura, de estratégias e de conteúdos. O que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente.

O currículo pressupõe opção, escolha e decisão, portanto, ao incluir uns, automaticamente excluem-se outros. É impossível atender a distintos interesses através de um mesmo currículo. Nessa lógica, um currículo pensado pelas elites não serve para a classe trabalhadora, nem tampouco pautado no perfil da infância atende a esse adulto trabalhador.

As atuais teorias críticas de concepção do currículo apontam para a necessidade de contextualização e consideração dos significados que educadores e educandos atribuem às ações da escola, com base numa educação problematizadora, as quais se contrapõem à educação bancária, tão criticada por Freire, assim como as visões pretensamente neutras e meramente técnicas acerca do currículo. Nesse sentido Apple (1986, p. 200) adverte que:

(...) nós necessitamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos estudantes. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente.

As simbologias expressas pelo currículo se relacionam diretamente com as noções de conhecimento como poder, assim como a seleção e legitimação desse conhecimento é intencionalmente atrelado nesse sentido.

Controlado pelas relações de poder, o currículo passa a ser instrumento de uma transmissão e circulação do conhecimento diferenciado, baseando-se no grupo social ao qual se destina. É nessa direção que a educação dos adultos pobres e desvalidos ganha uma outra conotação, quando comparada com a educação oferecida para a classe dominante. A EJA, embora uma modalidade de ensino oficial, amparada pela Constituição Federal de 1988, art. 205, e pela atual LDB – Lei 9.394/96, que visa estender o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias que ultrapassaram a idade de escolarização regular, ainda é um modelo de educação simplista e pouco assistido pelas políticas públicas, conforme sinalizam Gadotti et al. (2000, p. 123):

(...) a maioria das iniciativas no campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora.

Dessa forma, o currículo desafinado com a natureza e o mundo social dos jovens e adultos influencia para o afastamento desses sujeitos das práticas desenvolvidas pela escola, pois não se sentindo representados socioculturalmente no fazer escolar, acabam se convencendo de que a escola é um ambiente alheio aos seus anseios e necessidades, levando em conta que todo o fazer pedagógico é reflexo dos hábitos e valores dominantes. Assim, a evasão escolar é um dos sintomas maiores de que a EJA, tal como se apresenta, não se afina com os ideais e necessidades educativas da classe popular e trabalhadora.

Outro aspecto a ser considerado é a heterogeneidade do público e as possibilidades de satisfação de objetivos tão distintos a serem atendidos por um currículo linear, assim como por um professor limitado pela sua formação incipiente e inespecífica recebida nas instituições oficiais. Convém considerar que as necessidades e ritmos de aprendizagem são bastante heterogêneos, com níveis de conhecimentos prévios muito diversificados.

Atender a todas essas particularidades e, ao mesmo tempo, às exigências formais do currículo, gera no professor uma angústia imensurável, que reflete diretamente na sua prática didático-pedagógica, não vislumbrando alternativas para uma mediação efetiva dos educandos nos momentos de estudo em classe.

Na visão de Apple (1999), as relações de poder vivenciadas no âmbito da escola através do currículo implicam três funções básicas da escola como aparelho de Estado, são elas: acumulação, produção e legitimação do conhecimento. Ao acumular e legitimar a cultura e o conhecimento, a instituição escolar faz desse capital cultural, traduzido por valores e necessidades exigidos pelo sistema de produção capitalista, implicando assim, o dualismo escolar.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS: A REALIDADE E O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SENHOR DO BONFIM (BA)

Conforme a natureza do objeto de investigação, a temática abordada e os objetivos desta pesquisa, numa investigação de situações dinâmicas, processuais, dentro do ambiente natural em que ocorre o fenômeno em pauta e, ainda, considerando o significado histórico-cultural da temática, adotamos o tipo de pesquisa qualitativa descritiva, denominada **estudo de caso**, valorizando o aspecto etnográfico em educação, como metodologia mais adequada para este trabalho, inclusive porque ela faz “[...] *uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação in situ, entrevista, questionário e a análise de documentos*”. (ANDRÉ, 1995, p.16).

A pesquisa etnográfica é específica das Ciências Sociais e desenvolvida, especialmente, pelos antropólogos. Está pautada na etnometodologia (GARFINKEL, 1967, apud ANDRÉ 1995), corrente da sociologia que estuda como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia. Tem como centro de interesse as formas de entendimento do senso comum e suas práticas cotidianas. A própria etnografia tem o seu foco de estudo centrado no significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados e que esses sistemas de significados consistem na cultura.

Caracteriza-se pelo estudo em campo, em convivência com os atores que fazem parte do objeto de estudo e tem sido muito aplicada à educação e denominada por alguns autores como “naturalística” ou “qualitativa”, em razão de caracterizar-se pelo estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

O foco da investigação centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos e às suas ações. Com André (1995) pode-se afirmar que esta é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia (BERGER E LUCKMANN, 1985), concepção idealista – subjetivista de conhecimento que enfatiza os aspectos subjetivos do sujeito e afirma que a realidade é socialmente construída. Esta corrente teórica deu origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico (BLUMER, 1969, apud ANDRÉ 1995) que assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro.

Compreender a educação como processo histórico e cultural, implica em concebê-la como um empreendimento eminentemente estabelecido pela e para a sociedade, numa relação intrinsecamente correlacionada com a realidade social e o modo como os atores se relacionam. Com base nesses aspectos metodológicos, a **análise de dados** se alicerça na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos e suas ações (ANDRÉ, 1995). Consequentemente torna-se respaldada nos preceitos essenciais da ação humana: a ética, que envolve as relações do ser humano consigo próprio, com o outro e com a coletividade, num emaranhado de subjetividades inerentes à sua natureza; a política, que engloba as relações da vida em sociedade, associada com o universo do poder; a técnica, associada ao universo do fazer, que contempla a relação com o universo material, o universo de produção, de criação específica da condição humana, (ARENDDT, 2003).

Sendo um estudo específico na área de educação (EJA), fundamentamos nas proposições das pesquisas de caráter qualitativo, ou seja, num estudo de caso vinculado à etnografia, que não visa a realização de um teste para aferição de determinada hipótese, pois seu objetivo é a “*descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade*” (ANDRÉ, 1995). Essa autora afirma que as pesquisas etnográficas se vinculam aos estudos de caráter qualitativo, ao tempo que critica a separação

entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, externando o equívoco de se pretender contrapor essas duas vertentes. Essa distinção ocorreu no final do século XIX e começo do XX, períodos que não se tinha clareza quanto à especificidade de estudos na área de ciências humanas, cujos métodos utilizados vinham das chamadas ciências naturais e exatas, não considerando os fenômenos sócio-culturais. Portanto, atualmente não é mais possível ou aconselhável manter essa concepção dicotômica.

Segundo Minayo (1993, p. 22), “*a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza*”, e acrescenta:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações, médias e estatísticas.

Dessa forma, os princípios da pesquisa qualitativa adotados nesse trabalho estão intimamente correlacionados com o estudo de seu objeto, considerando ainda, que as práticas educacionais engendradas pela humanidade ao longo de sua existência estão atreladas e condicionadas aos contextos e realidades vivenciadas no âmbito das simbologias e significados atribuídos por cada povo nos diferentes eventos sociais e situações próprias de sua realidade e entorno.

Destacamos e concordamos, ainda, com a afirmativa de Minayo (1993) que explicita com muita propriedade a questão ainda existente entre o conflito de dados quantitativos e qualitativos. Concretamente eles não se opõem, pelo contrário: se complementam, “*pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia*” (1993, p. 22).

Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1982, p.13), apontam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, portanto enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Assim, a pesquisa qualitativa é revestida por significativos aspectos, os quais são relevantes para esse tipo de pesquisa - estudo de caso qualitativo, conforme destaca Lüdke e André (1986, p. 18):

- **A descoberta:** embora o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. Portanto, o conhecimento não é algo acabado, mas um processo de construção que se faz e refaz constantemente;
- **A interpretação em contexto:** um princípio básico desse tipo de estudo, para a apreensão mais completa do objeto, faz-se necessário considerar o contexto em que ele se situa;
- **O relato da realidade:** o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Considera-se, portanto, a complexidade natural das situações, bem como a inter-relação dos seus componentes;
- **A variedade de fontes de informação:** no estudo de caso, recorre-se a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos e situações, possibilitando cruzar

informações, afastar suposições, enfim, descobrir novos dados, bem como dirimir aspectos por demais subjetivos;

- **A experiência vicária permite generalizações naturalísticas:** a generalização naturalística (STAKE, 1983, apud ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 19) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, ou seja, tenta associar os dados encontrados no estudo com os dados que são frutos da sua experiência pessoal;
- **Os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social:** a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Nesse sentido, quando o objeto ou situação pode suscitar opiniões divergentes, o pesquisador procura trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão, fornecendo vários elementos para que o leitor possa chegar às suas conclusões, além das conclusões do próprio investigador;
- **A utilização de uma linguagem acessível em referência a outros relatórios de pesquisa:** os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. A preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Ao comparar estudos de caso com outras estratégias de pesquisa nas ciências sociais, Yin (2005, p. 26) afirma:

O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas nelas envolvidas. (...) embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepôr, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.

O estudo de caso, utilizando e valorizando os aspectos da pesquisa etnográfica se caracteriza pelo aprofundamento da significação dada pelos sujeitos pesquisados e sua prática. No dizer de André (1995, p. 41), é “*colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia*”.

Nesse sentido, a posição da teoria não é a de quem observa de longe, com a finalidade de mera verificação: a teoria caminha ao lado da observação, apresentando questionamentos, no sentido de interpretar os fenômenos da realidade social. Nessa perspectiva, esse trabalho é pautado no estudo de caso descritivo, específico da pesquisa “naturalística”, predominantemente qualitativo, no sentido de penetrar no contexto natural, com o propósito de investigar, descobrir, compreender e descrever as complexas relações que suscitaram a questão de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, o tipo de pesquisa adotado pode ser traduzido e compreendido com a seguinte assertiva:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993, p. 21)

Portanto os fenômenos educacionais delineados por esta pesquisa, decorrentes do próprio contexto social e cultural, centrados na modalidade de ensino EJA, no município de Senhor do Bonfim/BA, ocorrem especificamente no âmbito da escola, campo empírico desta pesquisa, que é ao mesmo tempo agência especializada na modalidade formal e sistemática de educação/ensino, espaço de formação e de exercício da cidadania, que tem a finalidade de promover a (re)construção de conhecimentos e acesso aos bens culturais historicamente estabelecidos.

Na sociedade atual, a escola é chamada a exercer um conjunto de funções, pois além de formar, informar e avaliar, ela deve prestar orientações pedagógicas sob o aspecto vocacional e social, devendo organizar e gerir projetos que capacitem tanto os alunos quanto os professores, para solucionar problemas do cotidiano, lidar com incertezas e imprevistos, Alarcão (1996).

Diante desses aspectos, e tendo como interesse central a investigação da prática pedagógica dos professores da EJA, correlacionando-a com o fenômeno da evasão escolar, face ao seu elevado índice (vide **Anexo I** – Dados Estatísticos EJA/2006 do Município de Senhor do Bonfim/BA), adotamos esta metodologia como a mais apropriada para a realização deste trabalho, com a utilização dos seguintes meios e/ou instrumentos metodológicos: o estudo de campo, convivência com os atores que fazem parte do objeto de estudo, observação participada, entrevistas, questionários semi-estruturados, análise documental e narrativas, numa metodologia detentora de aspectos, procedimentos e parâmetros correlacionados intimamente com o objeto de estudo.

4.1 - O Campo Empírico da Pesquisa

Foram escolhidas como campo empírico da pesquisa, mediante consentimento da Coordenadora da EJA da rede municipal de Senhor do Bonfim/BA, as seguintes instituições de Ensino: **Escola Municipal Abigail Feitosa** e **Escola Municipal Austricliano de Carvalho**, (vide **Anexo II** – Ofício nº 54/PPGEA). O período de observação e desenvolvimento dos trabalhos ocorreu no ano letivo de 2007, da seguinte forma:

- **Escola Municipal Abigail Feitosa:**

Esta escola funciona num bairro periférico da cidade de Senhor do Bonfim/BA, denominado Pêra, no horário noturno, com os seguintes profissionais: o vice-diretor e mais 04 (quatro) professores em sala de aula, assim distribuídos:

- 01 (uma) professora ministra aulas numa turma multisseriada de 1ª à 4ª séries – Ensino Fundamental I, sob o sistema de aceleração (um semestre para a conclusão de cada série), com os seguintes quantitativos de alunos matriculados no início do ano letivo: 1ª série – 16 alunos; 2ª série – 07 alunos; 3ª e 4ª séries – 09 alunos em cada uma, perfazendo o total 41 (quarenta e um) alunos. As disciplinas no currículo desta turma são as seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História,

Geografia e Ensino Religioso (*vide Anexo III* - Grade Curricular da Educação Básica de Jovens e Adultos, fornecida pela SEMEC).

- 03 (três) professores ministram aulas em 02 (duas) turmas multisseriadas, sob o sistema de aceleração, constituídas da seguinte forma: uma turma de 5ª e 6ª séries – 25 alunos matriculados e outra de 7ª e 8ª – com 24 alunos matriculados, perfazendo o total de 49 (quarenta e nove) alunos no Ensino Fundamental II. As disciplinas trabalhadas são as seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês e Ensino Religioso.

Verificamos que nesta Escola trabalham 04 (quatro) professores, com 90 (noventa) alunos matriculados no início do ano letivo/2007.

- **Escola Municipal Austríliano de Carvalho:**

Esta escola funciona no centro da cidade de Senhor do Bonfim/BA, no horário noturno, com os seguintes profissionais: a vice-diretora, a secretária escolar e mais 08 (oito) professores em sala de aula, assim distribuídos:

- 01 (um) professor ministra aulas numa turma multisseriada de 1ª e 2ª séries – Ensino Fundamental I, sob o sistema de aceleração, com os seguintes quantitativos de alunos matriculados no início do ano letivo: 1ª série – 21 alunos e 2ª – 09 alunos, perfazendo o total de 30 (trinta) alunos., com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso.
- 01 (uma) professora ministra aulas numa turma multisseriada de 3ª e 4ª séries – Ensino Fundamental I, sob o sistema de aceleração, com os seguintes quantitativos de alunos matriculados no início do ano letivo: 3ª série – 33 alunos e 4ª – 10 alunos, perfazendo o total de 43 (quarenta e três) alunos., com as mesmas disciplinas das turmas anteriores (1ª e 2ª séries).
- 06 (seis) professores ministram aulas em 02 (duas) turmas multisseriadas, sob o sistema de aceleração, constituídas da seguinte forma: uma turma de 5ª e 6ª séries – 28 alunos matriculados e outra de 7ª e 8ª - 15 alunos matriculados, perfazendo o total de 43 (quarenta e três) alunos, nas duas turmas do Ensino Fundamental II. As disciplinas trabalhadas são as mesmas das turmas já mencionadas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês e Ensino Religioso).

Nas séries mais avançadas o quantitativo de alunos matriculados é significativamente inferior em relação às séries iniciais, tanto no ensino Fundamental I, quanto no II. Esta situação demonstra à medida que o grau de ensino se eleva, o quantitativo de alunos diminui. Sinaliza, portanto, a dificuldade de aprendizagem, proporcionalmente ao grau de complexidade dos conteúdos ministrados nas séries mais adiantadas.

O campo empírico de estudo, em resumo, abrange o seguinte universo:

- Escolas: 02
- Alunos matriculados no Ensino Fundamental I: 114
- Alunos matriculados no Ensino Fundamental II: 92
- Professores em sala de aula (Ensino Fundamental I): 03
- Professores em sala de aula (Ensino Fundamental II): 09
- Turmas (Ensino Fundamental I): 03
- Turmas (Ensino Fundamental II): 04

- Vice-diretores: 02
- Secretária escolar: 02
- Total de Professores: 12
- Total de Alunos: 206
- Total de Turmas: 07

Acompanhamos as atividades das escolas por um período de 08 meses (02 dias por semana, ou seja, 01 dia em cada escola), a partir do início das aulas (março/2007). Nesse período, levantamos as questões fundamentais para o nosso trabalho, atuando conforme os aspectos metodológicos descritos.

Mantivemos contato direto com todos os professores de EJA, alunos e gestores das duas escolas (12 professores), em especial, analisamos suas práticas pedagógicas, a partir de uma observação participante nas aulas. Seguindo o processo metodológico, além de entrevistas (não gravadas, pois os alunos, professores e gestores de certa forma poderiam ficar inibidos diante da gravação, portanto preferimos uma maneira menos formal), narrativas, análise de documentos, em contato direto com os atores envolvidos na pesquisa, aplicamos **questionários** semi-estruturados para os atores envolvidos na pesquisa (*vide Anexo IV*), com o propósito de explorar e discutir os aspectos e fenômenos cruciais que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa, numa amostragem constituída com o seguinte universo: Bloco I – Docentes (09), de forma que os professores de todas as turmas participaram desse processo; Bloco II – Alunos (14), sendo escolhidos aleatoriamente 02 (dois alunos) de cada turma e Bloco III – Diretores (02), sendo 01 de cada escola.

4.2 – Os Sujeitos da Pesquisa

• Os Docentes

Os professores que atuam na EJA, sujeitos que compõem o campo empírico desta pesquisa, conforme dados obtidos através de aplicação de questionário (*vide Anexo IV*), possuem o seguinte perfil quanto à formação profissional: 44% cursaram pós-graduação em áreas direcionadas ao ensino, 66% possuem licenciatura (nível superior) e 34% formação de nível médio – magistério de séries iniciais. Todos os docentes trabalham em outras instituições, desenvolvendo também atividades de ensino, uma vez que a faixa salarial na rede municipal equivale a um e meio salário mínimo, o que implica na necessidade de complemento de renda, decorrendo assim, o vínculo em outro estabelecimento de ensino, que em termos de horas de dedicação perfaz, no mínimo, 40 horas semanais de trabalho.

Quanto à atuação específica na EJA, verificamos que 70% dos docentes lecionam há mais de 06 anos, enquanto 20% há menos de 05 anos e 10% com um período superior a 15 anos. A questão da experiência docente não constitui, teoricamente, em problemas que possam implicar no “fazer pedagógico”, contudo, a formação específica tanto de graduação como de pós-graduação não está direcionada ao ensino e ao mundo do adulto. Nesse sentido, os docentes apontam que a participação em cursos de formação e aperfeiçoamento na área de EJA é o fator que mais reflete positivamente em sua prática pedagógica.

O aspecto mais preocupante inerente a essa condição (a formação do docente), segundo Nóvoa (1995), está centrado no próprio professor, o agente de maior responsabilidade pela ação educativa escolar. Portanto, essa assertiva aponta para a urgência da atenção a ser dedicada aos cursos de formação inicial de professores, assim como aos programas de desenvolvimento continuado.

Nesse sentido, destacamos a fundamental importância da formação continuada, contudo há de se reconhecer a premência da formação inicial de docentes direcionada ao contexto da EJA em consonância com o referido autor, realidade não existente nas políticas de formação de professores ou, quando ocorre, muito escassa. Segundo Soares (2005, p. 134), a pesquisa realizada por Fonseca et al. (2000) traz como resultado

(...) a necessidade de formação específica e profissionalizante para o educador de EJA, em oposição a um histórico de voluntariado, até hoje incentivado por campanhas de órgãos oficiais, em um flagrante descomprometimento com a garantia do direito à Educação Básica de qualidade, que não se pode negar ao cidadão numa sociedade que se quer democrática.

Nesse sentido, Leôncio Soares (2005, p. 134) destaca, também, os estudos de Machado (2000), os quais apontam que *“há quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA”*.

Outro fator que merece destaque, diz respeito à valorização do docente, que em sua totalidade cumprem uma grande jornada de trabalho, muitas vezes, sem tempo, força e energia suficientes para planejar um processo pedagógico dinâmico e consoante com as necessidades de sua clientela, que desafie os educandos a participar, criar e produzir com maior interesse e entusiasmo.

A falta de tempo decorrente da má remuneração se constitui entrave significativo, que traga desafios aos alunos, possibilitando-os apropriar-se dos conhecimentos numa ação de aprendizagem sólida e satisfatória. É lúcido considerar que a sobrecarga do docente em função do pouco tempo disponível à organização de seu “fazer pedagógico” tem íntima relação com a má remuneração, notadamente busca outras fontes de renda, implicando diretamente na redução e, por que não dizer, extinção de tempo reservado ao planejamento, estudo, registro e conseqüente reflexão sobre sua prática.

Nesse aspecto, Gomes (2000, p. 70) afirma:

A inadequação entre importância do trabalho do professor e a sua remuneração faz parte da história do Estado e da Nação e atinge todos os níveis de ensino. É notório o quanto nós, professores, estamos atrasados em relação à valorização da educação e do exercício do magistério. É indispensável, para aqueles que têm o poder decisório, “os formuladores de Políticas Públicas”, o sentimento da urgência.

São propagados os ideais de formação continuada, bem como a reflexão sobre o fazer docente, contudo constatamos uma contradição sem precedentes, ou seja, políticas públicas que apregoam todo um ideário de formação do professor com perfil de pesquisador, mas o próprio Estado não provê as condições de remuneração e tempo para dedicação ao estudo da prática didático-pedagógica e demais aspectos relativos à complexidade das atividades em sala de aula.

Diante da desvalorização do seu trabalho, o professor se torna uma vítima do descaso daqueles que fazem e aplicam as políticas educacionais, por conseguinte, os alunos são penalizados diante de uma dívida sócio-educacional histórica: um ensino de boa qualidade para a elite e de má qualidade para as camadas populares.

- **Os Alunos**

Percebemos que muitos dos alunos de EJA, sujeitos pertencentes às camadas populares, com faixa etária, em média, acima de 30 anos, tiveram que abandonar a escola para trabalhar, com a finalidade de complementar a renda da família, dentre outros problemas de caráter sociocultural e econômico, inerentes à condição existencial, imposta pela relação de poder numa sociedade eminentemente capitalista e de grandes desigualdades sociais, implicando ainda noutros fatores ou questões intra-escolares que interferem negativamente na formação da classe trabalhadora, conforme aponta Luft (2000, p. 121), ao abordar sobre as razões da exclusão da escola, destaca

(...) o currículo escolar caracterizado na ótica da ideologia dominante e, portanto, descontextualizado do mundo do trabalhador; a avaliação seletiva que favorece a evasão e a repetência escolar daqueles que mais necessitam da educação.

Diante desse contexto, existe enorme dívida histórico-social do poder público perante milhares de jovens e adultos, conforme relatos (narrativas) de alguns alunos, sujeitos desta pesquisa, transcritos no próximo capítulo (Análise de Dados).

Essa clientela já frequentou a escola e retornou pelo menos duas vezes, conforme constatamos nas entrevistas e questionários respondidos. Em sua maioria, são pessoas “sofridas” (muitos sem emprego), pertencentes a famílias numerosas, de baixo poder aquisitivo, em razão do nível de escolaridade exercem profissões e atividades informais, tais como: pedreiro, vendedor, pintor, bordadeira, dentre outras, ficando em destaque as atividades domésticas.

Pela natureza de suas atividades e/ou profissões, não têm carteira assinada, tampouco recebem direitos trabalhistas. Consequentemente pagam o preço da desvalorização das atividades manuais no contexto de uma sociedade eminentemente letrada,¹¹ na qual as atividades intelectuais têm supremacia e legitimidade.

Nesse sentido, a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2000, p. 38), expressa:

Nas zonas urbanas, alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal. Nas zonas rurais, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas. Nessas funções, eles têm poucas oportunidades de utilizar-se da leitura e escrita e escassas oportunidades de aperfeiçoamento, acabando por limitar-se a conhecimentos específicos do ofício, em muitos casos transmitidos oralmente por familiares ou companheiros mais experientes.

Por outro lado, observamos nos relatos desses alunos a supervalorização da escola e dos estudos como forma de ascensão social. Eles vêem a escola como único espaço de construção do conhecimento. Durante as observações, o convívio, aplicação de questionários e nas próprias narrativas, percebemos explicitamente uma concepção de

¹¹ Considera-se letrada a sociedade que faz uso da leitura e da escrita em seus aspectos socioculturais. Na visão de Magda Soares (...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interesse em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas para que um alfabetizado as escreva (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou afixados em algum lugar, se analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 24, apud GOMES SOARES 2002, p. 33)

educação escolar como “redentora”, conforme (BONETTI, 2000) explicita, pois esses jovens e adultos se culpam erroneamente, atribuindo o seu estado de exclusão à falta de escolaridade. Eles acreditam que através do saber escolar vão ser totalmente “libertos” de toda a sua condição social de miserabilidade e/ou exclusão.

Tal visão “ingênua” e simplista considera que a educação tem possibilidades, contudo, nega ou desconhece seus limites. Conferir à instrução escolar um caráter “messiânico” pressupõe negar ou ignorar as contradições sociais e toda desigualdade imposta pelo sistema capitalista. Ora, a escola reflete, ao longo de seu percurso, uma estrutura do próprio contexto social; ela é feita para e pela sociedade, prevalecendo os interesses da classe dominante. Portanto, todas as relações de poder dessa sociedade se manifestam pelas práticas das instituições de ensino, conforme denunciam Establet e Baudelot (1971), apud Aranha (1997, p. 192) “*se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma escola única*”. Essa assertiva confirma que a escola reproduz as desigualdades sociais, prevalecendo a dualidade do ensino, conforme abordado no primeiro capítulo.

Na mesma direção, a figura do professor é exaltada pelos alunos, numa espécie de mitificação. Trata-se de uma situação atípica, pois os mesmos professores que atendem a outras clientelas se queixam de excessiva indisciplina e até falta de respeito por parte dos discentes. Na EJA a situação é antagônica, porquanto os alunos super valorizam a escola e têm uma imagem “magistrocêntrica” do professor. Esta situação pôde ser confirmada durante o período de observação em sala de aula, e também na análise dos questionários e narrativas.

A visão desses alunos está atrelada ao próprio estado de exclusão, sinalizando que são desprovidos de elementos para uma análise crítica da realidade, portanto concebem o docente, assim como a escola, com “supremacias”, como se fossem perfeitos e totalmente eficazes em seus próprios fins.

• Os Gestores

O perfil dos gestores não difere essencialmente dos professores, ou seja, a formação profissional não está direcionada à modalidade EJA, são pessoas que trabalham em outras instituições para complementação de renda, nem todos possuem nível superior.

No que se refere à Administração da Escola, depende diretamente das ações e implementações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senhor do Bonfim. Na maioria, o vínculo empregatício ocorre através de Contrato Temporário e como gestores na escola de EJA possuem menos de 05 anos de experiência. Esse segmento, parte integrante da pesquisa é composto na totalidade por pessoas do sexo feminino, com faixa etária acima de 30 anos.

Verificamos que exercem atividades burocráticas, inerentes ao cargo e, diante da maturidade, são bem articulados com o corpo docente, mantendo um estreito relacionamento de companheirismo e liderança.

4.3 - Os Instrumentos da Pesquisa

Os principais instrumentos ou meios utilizados nesta pesquisa, em consonância com os aspectos metodológicos adotados, foram os seguintes: a observação, entrevistas, narrativas, análise documental e questionários.

4.3.1 – A Observação em classe

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.26)

Na pesquisa, o ato de observar é imprescindível, pois ocorre num processo constante de agir e interagir, no processo de investigação e na aquisição de novas experiências. Genericamente, a observação está presente em todas as atividades desenvolvidas pelo homem. Ela é uma faculdade perceptiva e subjetiva de cada indivíduo, ao projetar seu olhar para tudo que o cerca, e o mais importante é o resultado desse processo: é a partir dele que obtemos nossas **concepções, reflexões e conclusões** acerca de determinado assunto (o objeto observado), contribuindo assim, para a visão de mundo. Concluimos, pois, que é um processo que faz parte da nossa própria existência, nas relações com o meio onde estamos inseridos. Tratando-se especificamente da pesquisa qualitativa, os autores acima destacam a importância desse instrumento: “a observação é *principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado*”.

Nesse contexto, a **observação** durante a pesquisa nos proporcionou o **diagnóstico**, a interpretação da realidade e a compreensão do fenômeno em estudo, de forma sistêmica, além de facilitar a interação e integração com os atores da pesquisa, sobretudo permitindo uma visão contextualizada acerca dos aspectos concernentes ao objeto e a questão de estudo desta pesquisa.

Verificamos que o relacionamento, em sala de aula, dos professores com os alunos, e vice-versa, ocorre de forma bastante saudável, havendo uma relação favorável para o processo de ensino-aprendizagem.

Constatamos um clima de respeito, atenção e amizade existente nas turmas, (**aspecto positivo identificado**).

Em contrapartida, outro fator observado foi a heterogeneidade das turmas no que diz respeito ao grau de “conhecimento”, condição que interfere em detrimento ao avanço do ensino-aprendizagem: muitos alunos com muito tempo sem estudar (alguns com mais de dez anos sem frequentar a escola), ocorrendo grande heterogeneidade em relação ao grau de dificuldade na aprendizagem, tornando-se difícil a assimilação e acompanhamento dos conteúdos trabalhados - um **aspecto negativo** no que diz respeito ao processo didático-pedagógico.

Diante dessa realidade, detectamos outro fator desfavorável: as turmas multisseriadas dificultam o trabalho do professor, requerendo o nivelamento dos conteúdos ministrados, que por sua vez desestimula os alunos que se encontram num nível mais elevado de conhecimento. Geralmente ocorre um “descompasso” no ritmo de trabalho, tornando-se outro fator que desfavorece o fazer pedagógico e conseqüentemente promove o desestímulo do aluno. O professor necessita de grande articulação e atenção redobrada para atender às diferentes séries numa única sala de aula.

Reconhecemos que o professor de EJA, além das habilidades requeridas pela profissão, necessita de uma formação específica para atender a esse público. A ocorrência de um clima de desinteresse e desânimo desfavorece o progresso escolar desses jovens e adultos, sobretudo daqueles que têm maior grau de dificuldade na aprendizagem em função de sua própria condição existencial totalmente desfavorecida (abandonos sucessivos da escola, não

têm hábito, nem tempo suficiente para se dedicar aos estudos, dentre outros fatores), além de uma desgastante jornada de trabalho, que ao chegar à escola no horário noturno, estão cansados e desprovidos de energia suficiente para uma participação ativa e efetiva no transcorrer das aulas.

As aulas expositivas, rotineiramente com a utilização de quadro de giz, apontam para uma metodologia centrada no professor. De acordo com a visão dos alunos, o professor ainda é o detentor do saber. Torna-se difícil para eles conceber o professor como mediador do processo de aprendizagem. Essa concepção dos alunos decorre do próprio contexto cultural, compreensão e visão de mundo, portanto, de certa forma limitada. Nesse contexto, Freire (1996, p. 53) explicita com propriedade, afirmando que a presença de cada pessoa no mundo não se faz “*no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que se herda geneticamente e o que se herda social, cultural e historicamente*”. Nessa lógica, somos frutos de um cabedal genético, social, cultural e histórico.

Os alunos não valorizam o saber construído fora da instituição escolar, têm uma concepção de professor e de escola numa perspectiva tradicional, que Paulo Freire (2004) tanto critica: a pedagogia bancária, que percebe o professor como transmissor de conhecimentos e o aluno como mero depósito dos conhecimentos repassados.

Outro aspecto que, sob nossa concepção, compromete o fazer pedagógico, refere-se à “polivalência” atribuída ao professor, ou seja, um professor leciona praticamente todas as disciplinas – Matemática, Religião, Inglês, Português, Ciências, enfim, esse fato caracteriza ou sinaliza falta de compromisso das políticas públicas com esse segmento de ensino, o qual atende a uma clientela tão discriminada e estigmatizada. Portanto um único professor para ministrar aulas de todas as disciplinas, significa que não há prioridade para primar por um ensino que priorize as competências específicas de cada docente em sua determinada área de formação e atuação, conforme ocorre em outras modalidades de ensino.

Toda essa situação, mesmo que os alunos tenham uma visão da escola como “redentora”, implicitamente são fatores que refletem de forma desfavorável, portanto apontamos como causas principais que contribuem para o agravamento do elevado índice de evasão escolar (*vide Anexo I – Dados Estatísticos de Evasão Escolar EJA/2006 – Município de Senhor do Bonfim/BA*).

4.3.2 – As entrevistas

As entrevistas foram anotadas. Nenhuma foi gravada em função da inibição dos entrevistados. Percebemos que esse instrumento não agradava, portanto adotamos anotações de maneira informal.

Segundo André e Lüdke (1986, p. 34), “*a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos*”.

Nesse sentido, entrevistamos os sujeitos da pesquisa em momentos diversificados, intercalando com os momentos de observação.

4.3.3 – As narrativas

As narrativas foram elaboradas nas aulas de Língua Portuguesa, informando aos alunos a finalidade, ou seja, que seriam utilizadas como instrumento da pesquisa. A professora aproveitou o ensejo para considerar como atividade de produção textual. Essas

narrativas trazem muitas histórias de vida, nelas os alunos revelam suas angústias, sonhos, expectativas e visões de mundo, conforme podemos constatar no **Anexo V**. (vide cópias das narrativas, na íntegra). Cabe informarmos que ocultamos a identificação e os nomes dos autores das narrativas por uma questão de sigilo e ética, mesmo porque afirmamos e garantimos o nosso total compromisso, tanto para os professores e diretores, quanto para os alunos, de que não seriam revelados ou expostos, em hipótese alguma, os nomes ou a identificação dos sujeitos desta pesquisa.

Vieram à tona memórias da infância, as dificuldades enfrentadas no seio familiar, referentes à criação dos filhos, o baixo poder aquisitivo, a subempregabilidade e, conseqüentemente, o difícil acesso e permanência na escola.

Os alunos revelam o porquê de suas idas e vindas à escola, relacionando-as com a sua condição existencial. A análise das várias vozes dos sujeitos depoentes demonstra muitos aspectos comuns, sobretudo, em relação ao poder aquisitivo, bem como à necessidade de complementação de renda familiar, fato que, geralmente, exige a saída desses indivíduos da escola.

4.3.4 – Os Questionários

Esse instrumento foi de fundamental importância para a coleta de dados que possibilitaram um diagnóstico abrangente, à medida que trouxe à tona concepções dos sujeitos, aliadas aos perfis dos mesmos, no contexto de suas vivências e no âmbito das práticas específicas do fazer escolar, na modalidade de ensino tida como objeto da presente pesquisa.

Os questionários foram subdivididos em três categorias – Bloco I Docentes, Bloco II Alunos e Bloco III Diretores (*vide Anexo IV*), a fim de que se obtivesse uma visão mais fidedigna das práticas desenvolvidas nas escolas da rede pública municipal, a partir da ótica dos sujeitos diretamente envolvidos com as mesmas, posto que a riqueza da pesquisa qualitativa reside na comparação e no entrecruzar de vozes dos sujeitos, atores da pesquisa.

As questões elaboradas têm um fio condutor que possibilitou uma complementaridade entre as mesmas, facilitando o olhar criterioso e, acima de tudo, perceber visões paradoxais entre um mesmo fator, quando analisado sob a ótica de diferentes categorias de sujeitos.

4.3.5 – Análise Documental

Os documentos constituem elementos reveladores das estruturas e práticas específicas de dadas instituições, através deles são colhidas informações e dados por demais significativos a uma prática de pesquisa que se balize numa visão complementar entre dados quantitativos e qualitativos; “(...) *eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.*” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 39)

Considerando a estrutura das escolas, bem como da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SEMEC em seus aspectos burocrático e organizacional, não foi disponibilizado um número significativo de documentos que regulamentassem e direcionassem as práticas de ensino no contexto específico da EJA. Contudo, a disponibilização da grade curricular e do quadro demonstrativo dos índices de evasão escolar foram de notável importância para comprovar a realidade dos fatos que configuram o contexto da presente pesquisa.

Sentimos falta da apresentação do projeto político-pedagógico, uma vez que nele está contida a filosofia da escola, isto é, sua visão de ensino e educação, o tipo de sujeito que se deseja formar, enfim, a missão da mesma como agência especializada na prática de educação formal e sistemática.

Parece-nos não haver nos projetos político-pedagógicos das unidades escolares ações específicas para a modalidade EJA. As atitudes tanto dos docentes quanto dos gestores escolares revelam um certo desconhecimento com relação ao tipo de prática e, principalmente, a intenções próprias ao desenvolvimento de uma pedagogia conectada com as necessidades inerentes ao mundo de um adulto a quem foi negada a escolaridade no tempo devido.

5. ANÁLISE DE DADOS: COMPREENDENDO A REALIDADE E O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SENHOR DO BONFIM (BA)

(..). sentimo-nos embalados pela tranqüilidade do pesquisador que, ainda que procure apresentar os dados, examinar hipóteses, vasculhar as fontes, sistematizar teorias, analisar e interpretar os pensamentos, busca fazê-lo estimulado pelo espírito obstinado da “verdade”. Essa verdade nada tem de certeza, pois acolhe os limites da própria ciência, cuja transmutação constante não aponta para uma conclusão ou um fim, mas indica um caminho que se descortina ao caminhar. (PETRAGLIA, 2001, p. 141)

Conforme os aspectos metodológicos adotados e apresentados no capítulo anterior, o foco central da **análise de dados** se direciona na compreensão de uma instância singular da realidade, a qual é multidimensional e historicamente situada. Por conseguinte, os dados e resultados não são estanques e/ou isolados, pois são oriundos da própria dinâmica social, que por sua vez poderá despertar novas indagações na busca de novos estudos, investigações e respostas, pois como foi explicitado, o conhecimento não é algo acabado, ele decorre de um processo de (re)construção, intimamente atrelado à realidade histórica e sócio-política.

Segundo Demo (1981), citado por André e Lüdke (1986, p. 02), o conhecimento é marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com a sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta.

A análise de dados qualitativos, segundo André e Lüdke (1986, p. 45) “*significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.*”

Nesse sentido, a análise de dados da nossa pesquisa teve seu início desde os primeiros estágios de observação e investigação, tornando-se mais sistemática após o encerramento da coleta de dados. Portanto desde o início do estudo utilizamos de procedimentos analíticos, ao verificarmos a pertinência das questões selecionadas, concernentes ao objeto de estudo.

5.1- Representações de EJA no Município de Senhor do Bonfim/BA

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JONDELET, apud ARRUDA, 2002, p. 138)

Conforme narrativas e dados obtidos através dos questionários (vide **Anexo IV**), os quais traduzem as concepções, percepções, sentimentos e visões dos atores pertencentes ao campo empírico da pesquisa, implicam afirmar que a essência dos dados reflete as representações de EJA no município de Senhor do Bonfim/BA, num recorte específico, direcionado ao objeto de estudo deste trabalho. Portanto a própria

especificidade da pesquisa social torna-se intimamente correlacionada com o estudo e interpretação das representações sociais.

Segundo Moscovici e Nemeth (1974, p. 48), apud Arruda (2002, p. 137-138), a compreensão do conceito de representação social desenhado pela teoria avançou conforme a seguinte assertiva:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma relação a um estímulo exterior determinado [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como “teorias”, como “ciências coletivas” *sui generis*, destinadas à interpretação e a construção da realidade.

As representações dos sujeitos pertencentes ao campo empírico (professores, alunos e diretores), os aspectos metodológicos adotados, juntamente com os instrumentos utilizados no transcorrer de todo o processo da pesquisa, possibilitaram a obtenção de dados relevantes. Por conseguinte, a análise de dados tem como eixo central de discussão a interpretação e os desdobramentos desses próprios dados à luz de teorias e visões epistemológicas, evidenciando o intercruzamento de algumas respostas consideradas pontos-chave dos questionários aplicados (*vide Anexo IV*), as quais foram tabuladas e representadas sob a forma de gráficos, que facilitaram uma melhor visualização do contexto e dos aspectos que envolvem os pontos cruciais da questão em estudo, considerando, sobremaneira, a visão dos três segmentos e/ou grupos de análise acima mencionados. Portanto os dados obtidos, valorizando também as narrativas, representam as variadas formas de interação, ação e visão de mundo dos sujeitos, numa perspectiva contextualizada do estudo de caso descritivo, buscando compreender “*in situ*” as complexas relações que envolvem o objeto de estudo.

Nessa lógica, Morin (1986), citado por Petraglia (2001, p. 97) faz alusão à percepção do real diante da representação, com a seguinte assertiva:

Só percebemos o real através da representação. Essa imagem mental projecta-se e identifica-se com a realidade exterior no acto de percepção, mas desdobra-se dela e torna-se fantasma no ato de memoração (...) Os nossos fantasmas e nossos sonhos são também representações, mas nós produzimo-los dissociando-os e libertando-os das nossas percepções: eles estendem-se num universo fantasma que, no sonho, ganha a consistência da realidade.

A interconexão e cruzamento dos dados, inclusive a análise comparativa das representações dos três segmentos acima, tornou-se num campo fecundo, possibilitando-nos a análise e discussão, rumo aos objetivos previamente estabelecidos nesta pesquisa.

Considerando o aluno, ator central da ação educativa no âmbito da escola (ALARCÃO, 1996), reconhecemos a grande importância em valorizar as concepções, visões de mundo e perspectivas desse segmento. Conhecer seu passado, seu presente, sua história de aprendizagem e seu contexto sociocultural, possibilita-nos mergulhar na essência existencial desses jovens e adultos, para compreender a sua realidade concreta, pois esses educandos são a razão e o motivo primordial da docência, por conseguinte, da própria escola, que se ratifica no dizer de Freire (1996, p. 23): “*não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro*”. Complementando ainda a relação indissociável desses dois segmentos no processo didático-

pedagógico, acrescentamos a proposição de Freire (idem, p. 28) “*A do-discência – docência-discência - e a pesquisa são indicotimizáveis*”. Portanto a pesquisa está atrelada intimamente neste contexto:

Comecei a estudar na idade normal que toda criança estuda mais parei de frequentar a escola por muito tempo. Tive que trabalhar porque meus pais não tinham condições para sustentar os dez filhos. (Fragmento de narrativa de Joana¹², aluna da 5^a/6^a séries)

Somos meios fracos¹³ (...) tenho oito irmãos ceis homens e duas mulheres. Eu trabalho todos os dias para sobreviver qom minha familia ganho meio pouco mas é o único trabalho que eu estou empregado queria arrumar outro trabalho que ganhe mais. (Fragmento de narrativa de João da 5^a/6^a séries)

*Adoro estudar O ensino da minha escola é ótimo e **as minhas professoras são ótimas pessoas**, a minha escola min ensina a ser uma pessoa melhor em todos os sentidos. Desejo a meus professores muita sabedoria e felicidades.* (Fragmentos de narrativa de Josefa, aluna da 3^a/4^a séries, (grifo nosso))

Os professores pra mim em sina com vontade da sua profissão. (Fragmento de narrativa de Joaquim, aluno da 5^a/6^a séries)

Todos profesoris de minha sala são tudo bom pra mim também elas são educadas em sina muito bem. (Fragmento de narrativa de Joselita, aluna de 5^a/6^a séries)

Analisando os fragmentos de narrativas acima, inclusive os questionários, fica evidenciada a visão desses alunos em referência ao professor, ainda como detentor de todo o saber, portanto é o agente central do processo ensino-aprendizagem, o que revela uma idéia magistrocêntrica, certamente influenciada pelo ideário ou representação que construíram com base no modelo de escola, com o qual conviveram na infância. Portanto, tal clientela expressa claramente uma concepção de pedagogia “tradicional” e “bancária” (ARANHA, 1997), na qual a ação pedagógica é centrada no professor, cabendo aos alunos a função de meros receptores de conteúdos prontos e acabados.

A concepção de aula se traduz em momentos de exposição verbal, pondo os alunos como ouvintes, sem considerá-los como seres cognoscentes.

Nesse sentido, essa clientela denota uma não-consciência de que essa concepção de ensino/escola ficou ultrapassada, logo que cada sujeito deve ser construtor de conhecimentos e autor de sua própria história (Freire, 1997).

Comparando as percepções e posicionamentos acerca das questões diretamente atreladas ao cotidiano escolar e, sobretudo, ao objeto desta pesquisa, obtemos subsídios suficientes para uma discussão da realidade, traduzida através das representações dessas categorias que fazem parte do estudo de caso deste trabalho. Portanto, os pontos de vista acerca de elementos constituintes do ambiente escolar, bem como inerentes às atividades

¹² Preservamos o sigilo das informações e dos sujeitos envolvidos na Pesquisa, portanto todos os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios. Os textos transcritos obedecem integralmente à ortografia e pontuação dos respectivos autores.

¹³ O termo “fraco” na visão desse público significa falta de poder aquisitivo, estado de grande pobreza. É uma expressão popular muito utilizada na zona rural da região nordeste e também no município de Senhor do Bonfim/BA.

específicas da ação didático-pedagógica revelam concomitantemente divergências e convergências, que possibilitam abarcar a realidade em seus aspectos contraditórios e, consequentemente, em sua essência.

Para melhor ilustrar essas divergências existentes entre a ótica do professor e a do aluno, apresentamos alguns gráficos que visam a uma análise lúcida e reflexiva dos posicionamentos revelados via questionários:

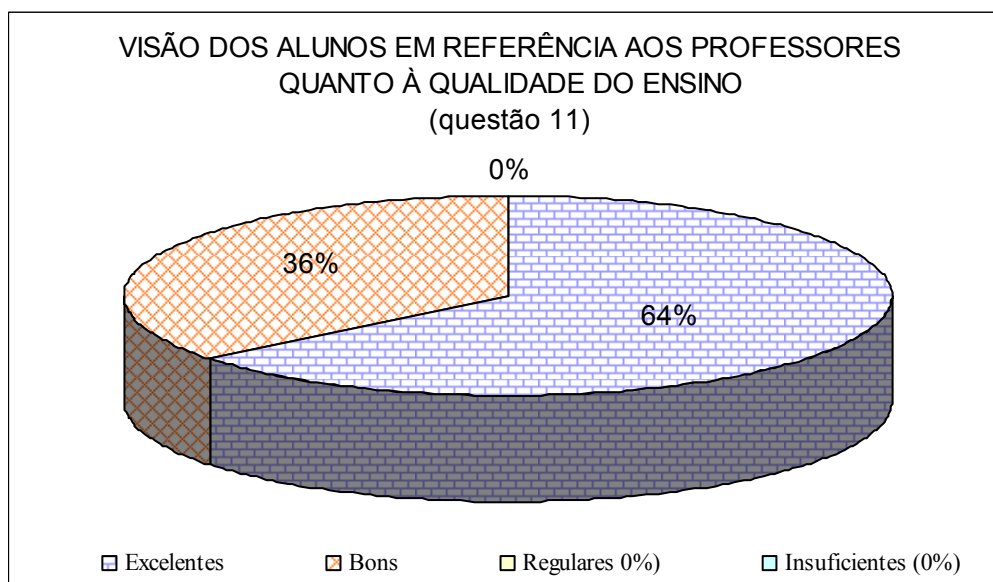


Figura 1. Visão dos alunos em referência ao professor e à qualidade do ensino

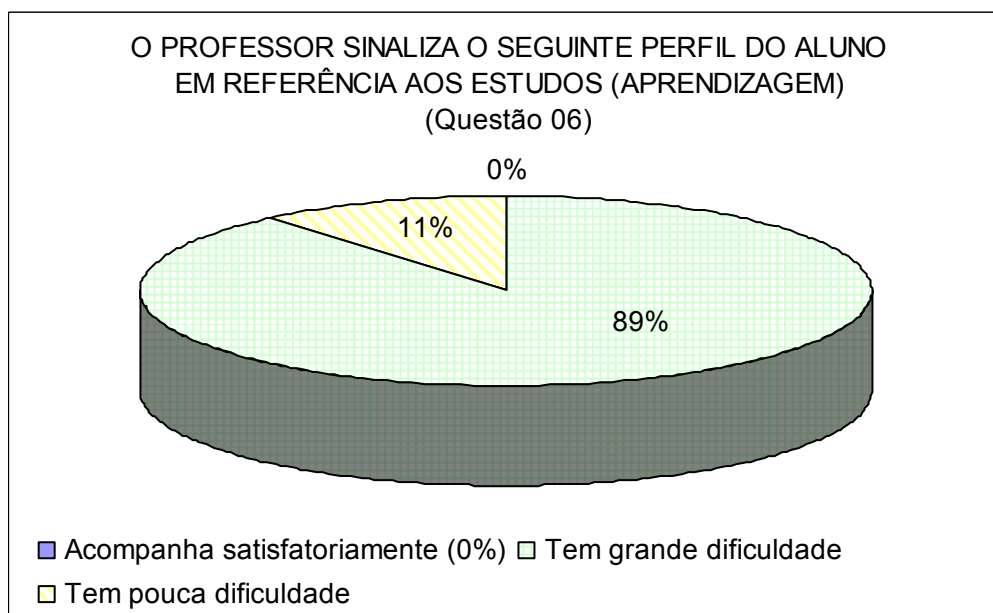


Figura 2. Visão do professor sobre o perfil dos alunos e seus estudos

Ao comparar a posição dos alunos com relação aos professores, no que diz respeito à **qualidade de ensino**, é possível verificar que esse segmento atribui ao professor e à sua prática um nível de excelência. Contudo, ao considerarmos o que sinalizam os professores em relação ao seu nível de aprendizagem, constatamos uma visão dispare, porquanto esses revelam, em sua grande maioria, que os discentes apresentam grande dificuldade na aprendizagem.

Ora, como de um lado os alunos atestam um ensino ministrado com excelente qualidade e, em contrapartida, os docentes reconhecem um nível insatisfatório de aprendizagem? Essas representações, por certo, têm a ver com o modo peculiar com o qual os indivíduos concebem a escola e, acima de tudo, com o nível de expectativa que têm da vida.

A esses alunos foram negadas noções mínimas de cidadania, para eles a escola não soa como um direito; os constantes insucessos, a subempregabilidade, a marginalização cultural, acentuada pelo não-domínio da escrita e da leitura, bem como dos demais conhecimentos científicos, geram nesses sujeitos um estado de passividade que os leva a aceitar uma subformação e subprodutos advindos das políticas compensatórias e assistencialistas elaboradas pelo Estado. Sobre essa visão, Freire (1980) apud Aranha (1997, p. 207) afirma:

(...) os dominantes não podem ser vistos de um modo maniqueísta, como aqueles que se reconhecem opressores. É mais comum acharem natural sua superioridade, e justificar a pobreza pelos vícios inerentes aos próprios indivíduos. Não se perguntam também por que os pobres são excluídos da cultura formal, achando mais fácil explicar a ignorância das massas como resultado da incapacidade individual de estudo. Ainda mais, os dominantes se vêem como generosos quando pretendem ajudar o pobre a sair da miséria e reagem violentamente a qualquer tentativa de alterar o que consideram ser a ordem natural da sociedade.

Essas visões são claramente ratificadas quando analisamos alguns fragmentos de narrativas feitas pelos alunos, sua baixa estima se manifesta na aceitação de qualquer oportunidade; não se percebe senso de escolha. É como se, indiferentemente, o que chegar “às suas mãos”, está de bom grado:

Eu pretendo mi forma fazer faculdade no meu aver cuaque profisção sera bem vinda. (Francisca, aluna 3^a/4^a séries)

Agora que eu estou mais aduto resolvi voltar a estudar para aprender algo amais mesmo que não siforme. (Joaquim, aluno 5^a/6^a séries).

Os professores, entretanto, reconhecem o grau de dificuldade de aprendizagem dos alunos, conforme representado no gráfico 2. Mediante entrevistas realizadas, os mesmos alegam que o fracasso escolar está associado a sucessivas desistências (evasão); não há, segundo os docentes, um conhecimento prévio que permita ao aluno um progresso nas aprendizagens. Essa situação se agrava quando aliada à necessidade de trabalhar, fato que diminui o tempo dedicado aos estudos. Considerando o exposto, há entre os alunos uma grande dificuldade de aprendizagem, o que reflete no baixo rendimento escolar.

Percebemos na fala do professor uma visão de aprendizagem condicionada às práticas correlacionadas ao paradigma do “como se ensina”; todo o fracasso é atribuído exclusivamente ao aluno, não se considera que existem tempos e ritmos diferentes de aprendizagem. Torna-se bastante relevante perceber as representações dos alunos acerca da figura do professor, que certamente deve influenciar também a prática desses docentes, pois toda prática é condizente com o tempo, a história, a cultura e ao contexto no qual está inserida (FREIRE, 1996; MORAES, 2002).

É imprescindível ressaltar que o professor tem como baliza da sua prática o protótipo da escolaridade regular, ou seja, pensa todo o seu fazer pedagógico em função da infância e da adolescência progressiva, considerando que os cursos de formação de professores não oferecem estudos específicos sobre o adulto, expressos em forma de metodologias e de uma didática pertinente aos interesses e especificidades do adulto e do jovem que trabalha e trazem consigo vivências e conhecimentos práticos.

A falta dessa formação específica do docente confere à EJA um caráter de improviso e desqualificação, uma vez que os professores não são habilitados para tal modalidade e, como fator mais agravante, não possuem formação específica para a área/disciplina que ministram, bem como trabalham com um grande número de disciplinas, ainda numa visão de polivalência, bem diferente da realidade do ensino regular.

É nessa lógica que Soares (2005, p. 129) aponta para essa questão, confirmando que “(...) tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas as críticas à ausência de uma formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos”. No mesmo sentido, Beisegel (1974, p. 118) citado pelo mesmo autor, complementa afirmando que “(...) os mesmos professores encarregados do ensino primário infantil, no período diurno, retornavam à escola à noite, para lecionar em classes de educação de adultos”.

Ao perceber que seu rendimento escolar não é satisfatório, o aluno tende a abandonar a escola, pois não vê sentido em prosseguir diante de sucessivas tentativas frustradas, agravadas por uma prática desafinada com os interesses e perspectivas próprias da sua idade e vivência, apesar de o gráfico abaixo sinalizar um nível regular de aprendizagem na ótica dos docentes, fato que não se confirmou ao longo das observações em classe e nas suas falas, visto que esses se queixavam o tempo todo do baixo nível de aprendizagem e ritmo da clientela:

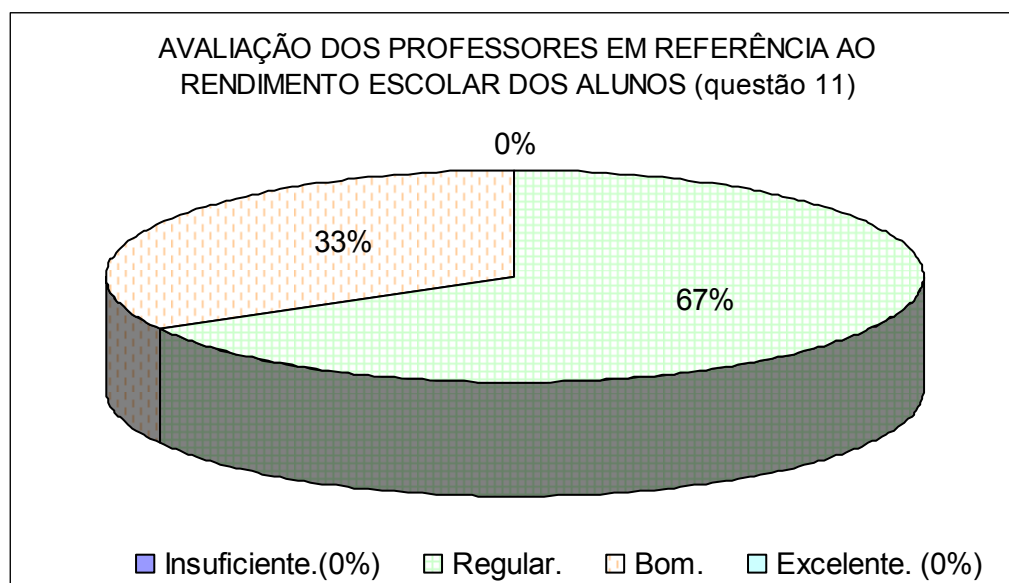


Figura 3. Avaliação do professor em referência ao rendimento escolar

Assim, “O sucesso na aprendizagem torna-se o elemento balizador para a permanência ou não na escola” (ALMEIDA, 2005, p. 49-50). Dessa forma, podemos afirmar que o fenômeno da **evasão escolar** está diretamente ligado à questão da não-aprendizagem, que remete a outras questões influenciadas pela formação do professor, pela existência de uma política educacional que não delinea com clareza o fazer pedagógico nas classes de jovens e adultos, o que já é consequência da não-existência de cursos específicos de formação docente nessa área/modalidade.

A visualização do gráfico a seguir (**Figura 4**) nos mostra outra grande incongruência nas afirmações dos professores, pois ao serem indagados sobre as principais causas que elevam os índices de evasão escolar, esses apontam (do universo consultado) que a dificuldade de aprendizagem dos alunos influencia apenas em 17%. Entretanto, os índices contidos na **Figura 2** não refletem essa realidade, pois 89% dos alunos, segundo os

professores, têm grande dificuldade de aprendizagem, porém não atribuem essa dificuldade como causa principal da evasão.

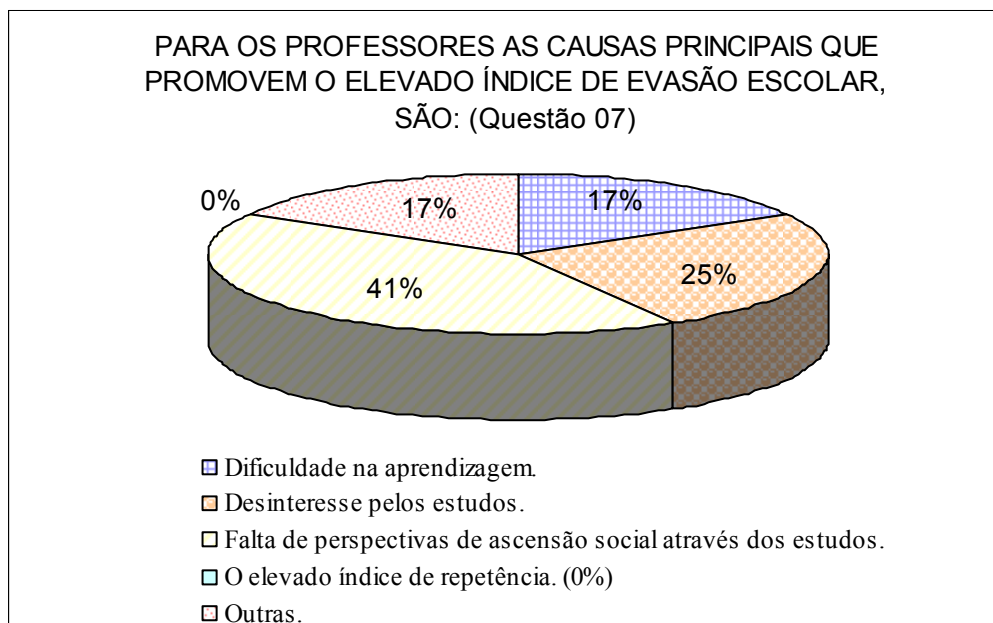


Figura 4. Na visão do professor, as causas principais da evasão escolar

A dificuldade na aprendizagem (17%) e desinteresse pelos estudos (41%), conforme sinalizados pelos professores prevalecem sobre as demais causas, as quais também implicam no abandono escolar. Podemos verificar que as duas primeiras causas perfazem um índice de 58%, indicando maior preponderância sobre as outras. Considerando que a dificuldade na aprendizagem e o desinteresse pelos estudos estão intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, implica dizer que a prática pedagógica pode interferir no sentido de promover condições que minimizem a dificuldade na aprendizagem, conseqüentemente aumentando o interesse desse público pelos estudos. Nessa seqüência lógica, podemos afirmar que a prática docente pode interferir de forma significativa para ampliar ou minimizar o fenômeno da evasão.

Não podemos descartar, entretanto, que existem outros fatores ou causas que promovem o abandono escolar, a exemplo da multirrepetência, a falta de perspectiva de ascensão social através dos estudos, mas observamos que uma prática pedagógica excessivamente diretiva e centrada na “ensinagem” pode exercer grande influência em relação ao fenômeno da evasão escolar. Um dos caminhos mais viáveis para combater esse elevado índice de evasão, conforme constatado no **Anexo I – Dados Estatísticos sobre Evasão Escolar EJA/2006**, na rede municipal de Senhor do Bonfim-BA, seria uma maior valorização desse segmento (EJA), sobretudo implementando nas políticas públicas educacionais a oferta de cursos de **formação do professor** específicos para essa modalidade, tão escassa nas Instituições de Ensino Superior.

Segundo Soares (2005, p. 129), “a questão da profissionalização do educador de adultos tem se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área”. E acrescenta, dentre outros argumentos nesse sentido:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelecem, no item VIII, referente à Formação Docente, que o preparo deste profissional deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, *aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino*. (idem, p. 130)

Conforme os questionários aplicados, constatamos que os professores, sujeitos desta pesquisa, não possuem formação direcionada à EJA, realidade que não difere na maioria dos municípios brasileiros, embora seja uma questão central nos debates, em encontros e conferências de EJA, a carência de formação de profissionais que atendam às necessidades de uma população específica, formada por jovens e adultos. Essa situação vem sendo discutida desde o I Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1947.

Nesse sentido, percebemos que a deficiência ou defasagem na oferta de cursos nas instituições de educação superior, específicos para a formação do educador de EJA, não é uma problemática nova, o que implica em afirmarmos que falta, efetivamente, uma política que, de fato, valorize essa modalidade de ensino e a adote como prioridade. A legislação e os programas de governos, contudo, não ultrapassam a fronteira da retórica, ou seja, concretamente os cursos de formação inicial e programas de formação em serviço não contemplam, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, com eficácia ou, se atendem, são casos isolados de pequena dimensão, que não contemplam às reais necessidades que o caso requer.

Diante dessa realidade constatada neste estudo de caso, os próprios docentes reconhecem que a qualidade do ensino é “regular” na opinião de 56% do universo consultado, conforme demonstra a **Figura 5**. Reconhecem também, 59% do universo pesquisado, que os elevados índices de evasão refletem negativamente na prática pedagógica (*vide Figura 6*), ficando em segundo lugar, como fator que interfere de forma negativa, a falta de recursos didáticos, bem como a ausência de outros materiais na escola. As figuras abaixo permitem maior visualização no que se refere à qualidade do ensino na EJA, segundo a visão dos próprios professores. Convém compreendermos que esses profissionais naturalmente não iriam sinalizar uma má qualidade de seu próprio trabalho. Contudo, a falta de políticas públicas que efetivamente traduzam em ações de maior repercussão para a melhoria do ensino de EJA, implica diretamente em condições que não favorecem um ensino de boa qualidade, a partir das políticas direcionadas à formação inicial e continuada de profissionais na área específica de EJA.

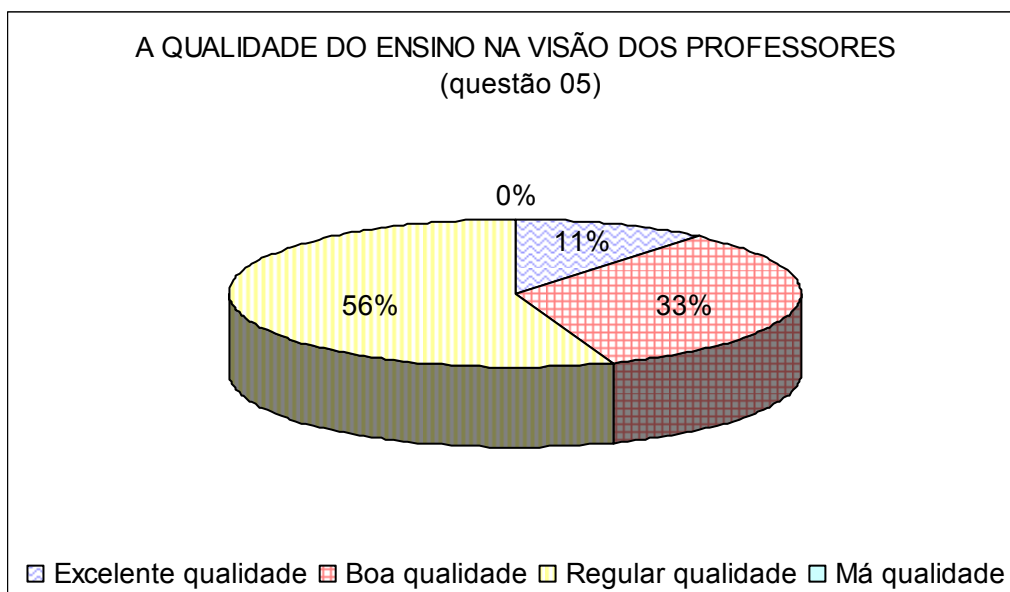


Figura 5. A qualidade do ensino na visão dos professores

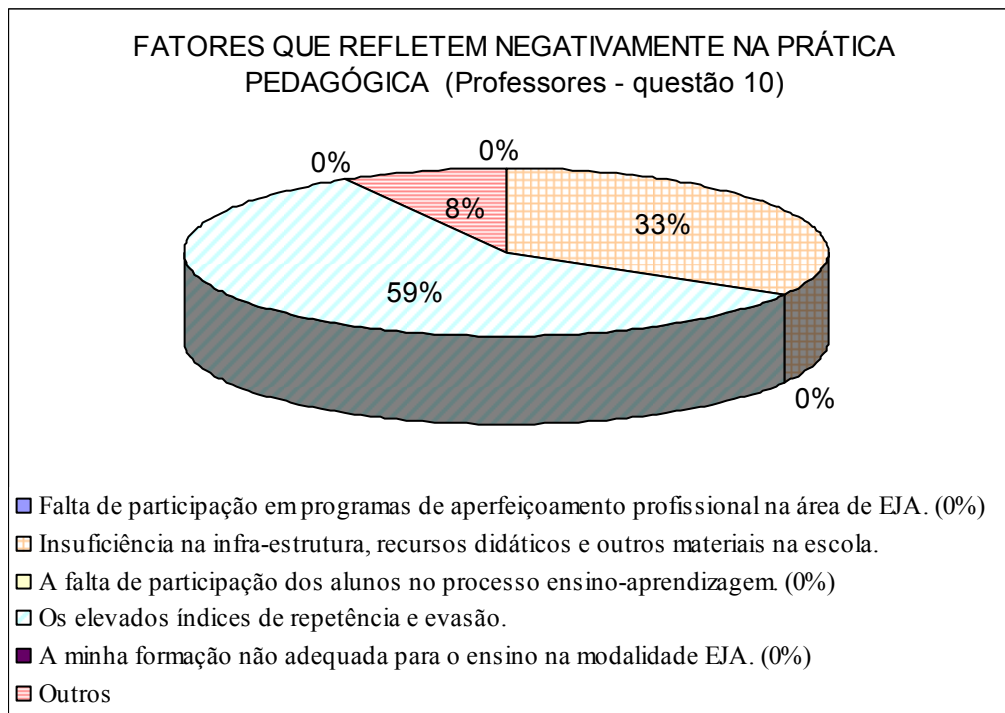


Figura 6. Na visão do professor, os fatores que refletem negativamente em sua prática pedagógica

Como podemos verificar na **Figura 6**, do universo de professores consultados quanto aos fatores que refletem negativamente na prática pedagógica, 59% (cinquenta e nove por cento) sinalizam os elevados índices de repetência e evasão como fatores de maior relevância, dentre os demais, que interferem negativamente na prática pedagógica. Os professores, em sua maioria, revelam uma inversão de análise, ou seja, atribuem aos fenômenos da evasão e repetência as “causas” que refletem em detrimento ao fazer pedagógico, ficando caracterizado explicitamente a culpabilização da vítima – o aluno. Neste contexto, houve uma inversão de valores: a evasão escolar e a repetência denotam ser as causas que implicam negativamente no fazer pedagógico e não este como possível causa daqueles (a repetência e a evasão). Haddad (1998, p. 116), citado por Santos (2005, p. 37), referindo-se que não basta oferecer escola, mas também faz-se necessário criar condições de freqüência, alertando sobre essa questão no sentido de não culparmos “mais uma vez” os próprios alunos pelos seus fracassos. Não temos dúvidas, portanto, ao reiterarmos de que “o sucesso na aprendizagem torna-se o elemento balizador para a permanência ou não na escola”, conforme afirma Almeida (in SOARES, 2005, p. 49-50).

Conforme os dados coletados através dos questionários (*vide Anexo IV*), bem como através dos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa, destacamos outros aspectos que interferem de forma negativa na qualidade do ensino de EJA, que por sua vez vem contribuindo para o aumento do abandono escolar:

- A escassez de recursos didático-pedagógicos e outros materiais na escola;
- O currículo escolar não condizente com a realidade dos educandos, conforme revelado pelos professores e gestores, ao responderem os questionários (*vide figuras 7 e 8*):

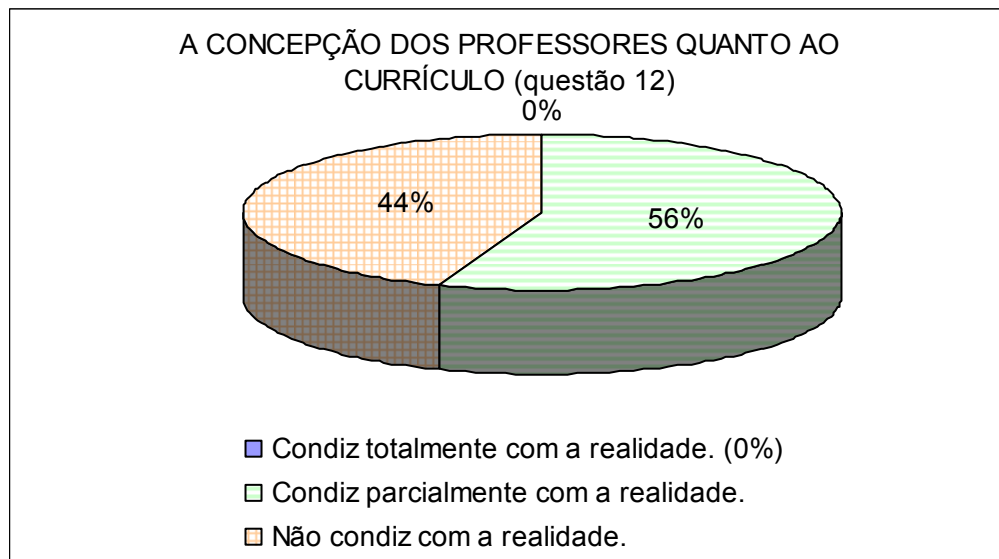


Figura 7. A concepção do professor em referência aos currículos

Os gestores têm a mesma visão dos professores em referência ao currículo, um aspecto que merece maior atenção, pois desafinado com a realidade dos educandos implica diretamente no aumento da evasão, sobretudo por não atender às expectativas e necessidades dessa clientela.

Segundo Silva (2001), a crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”; e essa se traduz numa visão epistemológica que concebe o conhecimento como algo constituído de informações e de fatos do professor para o aluno. Esse autor ataca o caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional, concluindo que, tal currículo está essencialmente desligado da situação existencial dos educandos envolvidos no ato de conhecer.

Nesse aspecto, o currículo adotado na EJA merece ser rediscutido e estudado, para que possa efetivamente ter sentido e significação dentro do contexto real dessa clientela, pois ele não é um campo neutro de conhecimentos, nem se restringe apenas a uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas em uma grade curricular, necessita ser repensado e estudado como um campo onde estruturas sociais e econômicas estão em luta para tornarem-se hegemônicas.

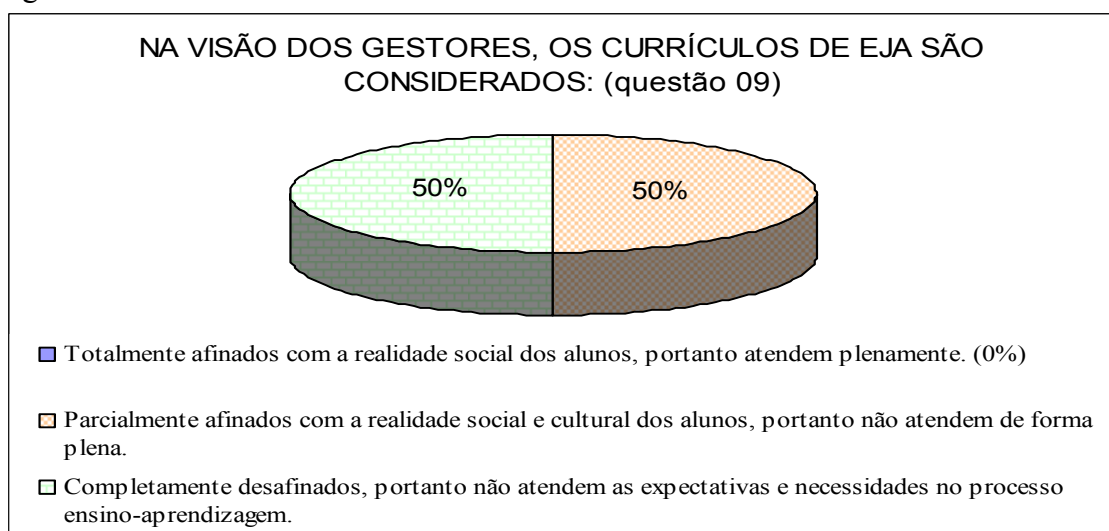


Figura 8. Na opinião dos gestores, o que deve ser adotado para reduzir o índice de evasão escolar

Associando todos os aspectos aqui elencados, tendo como parâmetros os dados coletados e discutidos com embasamentos pautados em estudiosos e pesquisadores acerca do objeto desta pesquisa, acreditamos que essa discussão atingiu às finalidades estabelecidas neste estudo de caso, pois reafirmamos que o “ponto de chegada” poderá vislumbrar novo “ponto de partida”, numa perspectiva de despertar outros estudos e pesquisas neste campo; num cíclico ir e vir, próprios da incompletude dos sujeitos sociais e pertinentes à pesquisa qualitativa, logo que essa é multimetodológica, justamente pelo fato de o existir humano ser complexo e não contar com certezas e/ou verdades absolutas. Cada contexto e a visão de diferentes indivíduos conferem novos e distintos olhares sobre um mesmo objeto.

É pautado nessa idéia que Morin (1991, p.174-175), apud Petraglia (2001, p. 86), expõe:

A incerteza da contradição vem de não sabermos antecipadamente quais são as contradições que podemos vencer e ultrapassar, e as que é necessário manter e salvaguardar.. Cada uma das contradições que surgem no caminhar do conhecimento deve ser encarada na sua singularidade e na sua problemática próprias. O pensamento é uma aventura. Não há regra lógica ou metalógica para decidir, nesta aventura, quanto à aceitação ou recusa de uma contradição.

Apresentamos abaixo quadro demonstrativo que nos permite visualizar de forma ampliada a realidade dos alunos, jovens e adultos, os quais responderam o questionário (**Anexo IV – Bloco II**), instrumento de grande importância utilizado nesta pesquisa, que permitiu obtermos um diagnóstico real desse público, obviamente numa amostragem constituída de um universo composto de 14 alunos das 02 escolas, campo empírico do estudo de caso. A apresentação desse quadro tem a intenção de permitir uma visão generalizada desse público, atores de fundamental importância em nosso contexto de estudo:

QUADRO DEMONSTRATIVO DE QUESTÕES E RESPOSTAS DOS ALUNOS, COM OS RESPECTIVOS ÍNDICES DE CADA PROPOSIÇÃO E RALIDADE APRESENTADA

| QUESTÕES | RESPOSTAS | (%) |
|---------------------------|---|------------|
| 1. Nome da Escola: | Escolas Municipais Austricliano de Carvalho e Abigail Feitosa | 100,00 |
| 1.1. Faixa Etária: | () Menos de 18 | 7,00 |
| | () 18 a 20 | 0,00 |
| | () 20 a 25 | 0,00 |
| | () 25 a 30 | 14,00 |
| | () Acima de 30 | 65,00 |
| | OBS.: 14,00% do universo consultado não responderam. | |
| 1.2. Sexo: | () Masculino | 36,00 |
| | () Feminino | 64,00 |
| 1.3. Origem: | () Zona Urbana | 78,00 |
| | () Zona Rural | 22,00 |
| 1.4. Séries: | 1ª à 8ª séries | 100,00 |
| 2. Trabalha? | () Sim | 57,00 |
| | () Não | 43,00 |

Continuação ... (Quadro Demonstrativo)

| | | |
|--|--|--------|
| 2.1. Que atividade exerce: | Pedreiro | 14,00 |
| | Doméstica | 65,00 |
| | Pintor | 7,00 |
| | Vendedor | 7,00 |
| | Bordadeira | 7,00 |
| 2.2. Tempo que trabalha: | 01 ano | 21,00 |
| | 07 anos | 8,00 |
| | 20 anos | 14,00 |
| | OBS.: 57,00% não trabalham. | |
| 2.3. Faixa Salarial: | () 1 Salário | 100,00 |
| | () 2 salários | 0,00 |
| | () 3 salários | 0,00 |
| | () 4 salários | 0,00 |
| | () acima de 4 | 0,00 |
| 3. Você pretende continuar os estudos? | () Sim. | 93,00 |
| | () Não. | 7,00 |
| 4. Quais as maiores dificuldades para você continuar os estudos? (marque até 3 alternativas) | a) Dificuldade na aprendizagem. | 33,00 |
| | b) As disciplinas estudadas não condizem com a minha realidade e necessidades. | 17,00 |
| | c) O professor não estimula para que eu possa interessar-me pelos estudos. | 0,00 |
| | d) Não vejo perspectivas de melhoria da qualidade de vida através dos estudos. | 6,00 |
| | e) Não tenho tempo para estudar, pois trabalho o dia inteiro. | 44,00 |
| | f) A escola não oferece condições para prosseguir os estudos. | 0,00 |
| | g) Os professores não atendem satisfatoriamente a minha dificuldade no processo de aprendizagem. | 0,00 |
| 5. Quais as disciplinas que você tem mais facilidade de aprendizagem? (marque até 3 alternativas) | () Matemática | 17,00 |
| | () Português | 28,00 |
| | () Geografia | 8,00 |
| | () História | 14,00 |
| | () Ciências | 25,00 |
| | () Inglês | 8,00 |
| 6. E as que você tem menos afinidade ? (marque até 3 alternativas) | () Matemática | 8,00 |
| | () Português | 28,00 |
| | () Geografia | 18,00 |
| | () História | 12,00 |
| | () Ciências | 9,00 |
| | () Inglês | 28,00 |
| 7. Você já desistiu de estudar em algum momento ou época de sua vida? | () Sim | 93,00 |
| | () Não | 7,00 |
| Quantas vezes? | () 1 vez | 57,00 |
| | () 2 vezes | 21,00 |
| | () 3 vezes | 14,00 |
| | () + de 3 vezes | 0,00 |

Continuação ... (Quadro Demonstrativo)

| | | |
|---|---|--------|
| 8. Quando criança você frequentou a escola? Até que série? | () sim | 100,00 |
| | () Não | 0,00 |
| | Até a 2ª série | 7,00 |
| | Até a 3ª série | 28,00 |
| | Até a 4ª série | 50,00 |
| | Até a 5ª série | 7,00 |
| | OBS.: 8,00% não responderam esta questão. | |
| 9. Quanto aos conteúdos estudados, qual a sua avaliação? | a) Atendem satisfatoriamente, pois condizem com a minha realidade e necessidades. | 50,00 |
| | b) Não atendem satisfatoriamente, pois são conteúdos que não condizem com a minha realidade e expectativas. | 7,00 |
| | c) Atendem parcialmente as minhas expectativas e necessidades. | 29,00 |
| | OBS.: 14,00% não opinaram. | |
| 10. Qual a sua visão em referência à escola? | a) uma imagem excelente , pois a escola é um espaço que aprendo, portanto atende satisfatoriamente as minhas necessidades e expectativas no processo de aprendizagem. | 29,00 |
| | b) uma imagem boa , pois a escola é um espaço agradável e atende de forma proveitosa as minhas necessidades e expectativas no processo de aprendizagem. | 57,00 |
| | c) uma imagem regular , pois não consigo acompanhar totalmente os conteúdos estudados, atendendo de forma razoável minhas necessidades e expectativas no processo de aprendizagem. | 14,00 |
| | d) uma imagem ruim , pois não consigo acompanhar os estudos, portanto não atende as minhas expectativas e necessidades. | 0,00 |
| 11. Quanto à qualidade do ensino, você avalia os professores de forma geral no seguinte conceito: | () excelentes profissionais, pois são educados e compreensivos, portanto ensinam de forma totalmente satisfatória. | 64,00 |
| | () bons profissionais, pois são relativamente dedicados com o trabalho, portanto ensinam de forma satisfatória. | 36,00 |
| | () regulares profissionais, pois não são totalmente comprometidos com o seu trabalho, portanto ensinam de forma razoável. | 0,00 |
| | () insuficientes profissionais, pois não atendem as nossas necessidades e expectativas na área de ensino. | 0,00 |

Convém observarmos que as questões pertinentes à visão de que esse público tem a respeito da escola, dos professores e do ensino já foram inicialmente abordadas neste capítulo, contudo esse quadro contém outros dados concernentes ao percurso da vida escolar desses alunos, ou seja, quantas vezes já desistiram de estudar, a faixa etária, as atividades laborais desenvolvidas e faixa salarial que percebem, a visão sobre o currículo, enfim, dentre outros dados que permitem a obtenção de um perfil e visão ampliada da situação existencial desse público de EJA, sobretudo sob os aspectos socioeconômico e cultural.

Em referência aos gestores, destacamos conforme a apresentação dos gráficos a seguir (**Figuras 9 e 10**), a opinião e visão desse segmento que constitui o universo de atores desta pesquisa, os seguintes aspectos: as medidas que deverão ser adotadas para a redução da evasão escolar e a situação quanto à disponibilidade de materiais e recursos didático-pedagógicos das duas escolas campus desta pesquisa:

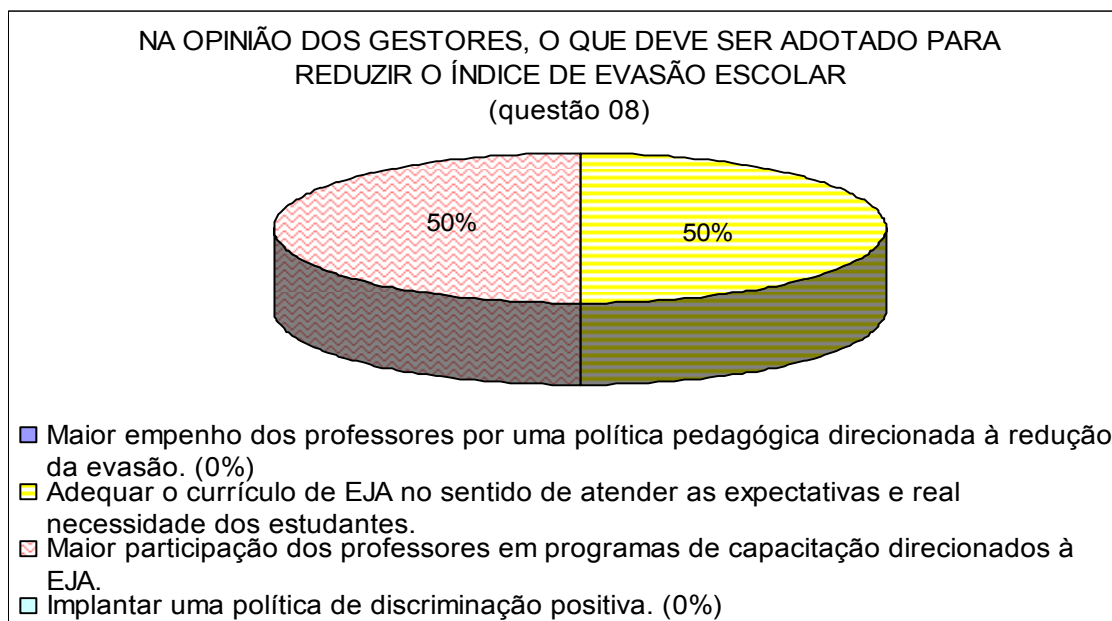


Figura 9. Na opinião dos gestores, o que deve ser adotado para reduzir o índice de evasão escolar

Os dois aspectos que os gestores sinalizaram como medidas para reduzir o elevado índice de evasão escolar se referem à adequação do currículo de EJA e maior participação dos professores em programas de capacitação direcionados à Educação de Jovens e Adultos.

Os gestores revelaram com muita propriedade os pontos cruciais que apontam como fatores preponderantes e que refletem na questão da evasão escolar, podendo esses dois **pontos** levantados serem repensados e reavaliados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMEC) de Senhor do Bonfim/BA.

Correlacionando a questão do currículo desafinado, associando-o ao fenômeno da evasão escolar e/ou exclusão da escola e, considerando a nossa concordância quanto à visão dos gestores (*vide Figuras 8 e 9*), estes (os gestores) revelam a necessidade de adequação do currículo, inclusive os professores externaram a mesma visão (*vide* figura 7), Trindade (1996), citado por Frison (2000, p. 97), retrata com muita propriedade a influência do currículo inadequado em relação ao abandono escolar, com a seguinte assertiva:

(...) excluir da escola pode significar uso do currículo formal, do currículo oculto ou do nulo como instrumentos de exclusão. São currículos que excluem os que dominam menos dado saber, reconhecido como escolar por decorrer de um conhecimento científico, ou os que, até dominando esses conhecimentos, mostram-se avessos às regras de convivência que a escola impõe, quando essas poderiam ser construídas pela discussão e ação coletiva.

Quanto à maior participação dos professores em programas de capacitação direcionados à Educação de Jovens e Adultos, os gestores revelaram essa necessidade de forma bastante coerente e justificável, pois a escola deve sempre buscar “mudanças” e

“inovações” que possibilitem melhores condições de trabalho e sobretudo a oferta de um ensino de boa qualidade. Nesse sentido, ações que promovam e proporcionem a formação dos professores, consequentemente poderão possibilitar mudanças nas escolas campus desta pesquisa. Nesse sentido, Nóvoa ao analisar a questão da formação de professores, afirma:

A formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da Escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da Escola. (NÓVOA, 1992, p. 28, apud FRIZZO, 2000, p. 85)

Outro aspecto relevante que merece destacarmos, diz respeito à melhoria das condições de trabalho dos docentes concernente à disponibilidade de materiais e recursos didático-pedagógicos nas escolas pesquisadas. Neste aspecto, constatamos que há necessidade de maior atenção por parte da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMEC), no sentido de priorizar a aquisição e disponibilidade desses recursos, pois as escolas basicamente dispõem de quadro de giz e mobiliários. Instrumentos/equipamentos como retroprojetor, data show, microcomputadores, dentre outros, os quais serão de grande importância como suporte didático, possibilitando aos docentes a inovação de seu fazer pedagógico e consequentemente a melhoria da qualidade de ensino de EJA, modalidade merecedora de maior atenção por parte das políticas públicas.

Confirmando a nossa assertiva acima, os gestores, diante do questionário utilizado como instrumento desta pesquisa, revelaram a escassez e/ou a inexistência de recursos didático-pedagógicos nas escolas, conforme a figura abaixo:

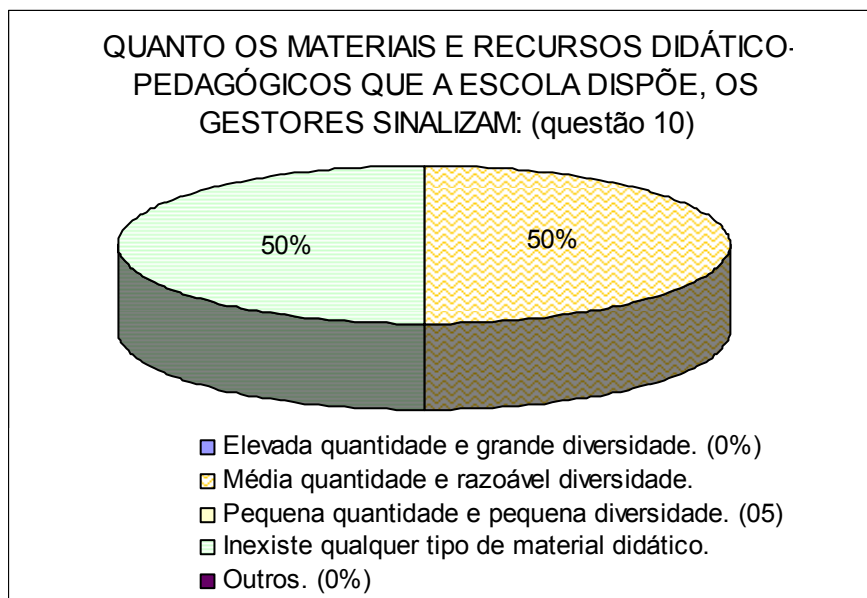


Figura 10. A concepção dos gestores em referência aos currículos

Cabe registrarmos ainda, que os professores e gestores não se voluntariaram no sentido de apresentar narrativas sobre suas histórias de vida profissional, que certamente enriqueceria a nossa análise de dados, a exemplo dos alunos, os quais promoveram essa possibilidade, narrando suas histórias de vida, possibilitando assim, a utilização desse valioso instrumento de pesquisa na presente análise de dados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou um estudo acerca de uma temática que tem sua origem na complexa conjuntura sociopolítica e cultural, historicamente implantada em nosso país, marcada por profundas desigualdades sociais herdadas desde os regimes colonial e imperial brasileiros e que ainda, lamentavelmente, persiste em nossa sociedade contemporânea e globalizada que, a cada dia, diante das novas tecnologias se torna mais evoluída sob esse aspecto, contudo, acentua-se a incerteza de uma sociedade mais humana, menos violenta e igualitária.

Na educação, o reflexo das desigualdades sociais é representado sob a forma de um sistema de ensino dualista, sendo a EJA a modalidade que atende às classes populares, totalmente desprivilegiadas em relação à classe dominante, a qual impõe as regras e uma política voltada para a manutenção do poder econômico, político e cultural.

Nesse contexto, as questões e discussões diretamente correlacionadas com o objeto desta pesquisa estão “inscritas”, na sua essência, numa realidade imposta por um macro sistema, no qual predominam os interesses dos mais poderosos economicamente, em detrimento dos menos favorecidos.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para melhor compreensão da realidade de EJA, mas, sobretudo, proporcionar caminhos ou alternativas e, principalmente, aguçar os olhares sobre as práticas e políticas públicas dirigidas a essa modalidade de ensino, a fim de que se repense a educação de jovens e adultos e não simplesmente se justaponha propostas de ensino próprias da infância e da adolescência, bem como se ofereça o mínimo de qualidade ao público alvo e sejam eliminadas paulatinamente as visões compensatórias e assistencialistas.

É urgente que construamos um arcabouço teórico-metodológico, isto é, um saber técnico-profissional que resulte numa didática própria para o mundo do adulto. A distância entre os interesses, aptidões e aspirações de um jovem ou adulto que trabalha e traz consigo uma gama de vivências e experiências bastante diferentes do repertório infanto-juvenil não são contempladas e expressas nos currículos e propostas pedagógicas, comumente “adaptados” para a clientela de EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Essa pode ser uma boa medida que vise a minimizar o elevado índice de evasão escolar de uma clientela tão sofrida e discriminada em nossa sociedade, neste caso específico, no município de Senhor do Bonfim/BA.

Seria ingênua ou utópica a pretensão de apresentarmos respostas imediatistas ou alternativas “milagrosas” que pudessem solucionar, de imediato, o grave e injusto desnivelamento (a dualidade) existente em nosso sistema de ensino público, conforme explicitamente contido no escopo deste trabalho. O que fazemos aqui é partilhar algumas reflexões, a nosso ver, salutares, sendo estas advindas de uma análise da realidade apresentada e por nós observada “in loco”, assim como complementadas pela luz cedida por visões teóricas e estudos acerca da problemática aqui tratada.

A presente pesquisa se reveste de um cunho de denúncia, à medida que se vale de outros estudos e da análise da prática cotidiana para elucidar e trazer ao debate questões específicas de uma educação sistemática e formal, de fato, comprometida com as peculiaridades do adulto e que respeite seu tempo e seu modo de aprendizagem.

Modificar e melhorar a educação pública, com suas deficiências e carências de toda ordem, em especial na EJA, uma estrutura de tamanha dimensão e complexidade, seria contrariar os interesses da classe dominante, sua cultura e sua filosofia. Para a efetiva melhoria do ensino básico público, no qual está inserida a EJA, necessitaria de profundas

mudanças na própria conjuntura econômica, política e social. E mais que isso: vontade política.

Sabemos que o abandono escolar acentua o processo de exclusão social de forma progressiva, com efeito “cascata”. A EJA no município de Senhor do Bonfim/BA, possui um índice de evasão escolar, em média, superior ao patamar de 50% (cinquenta por cento), havendo um desperdício de recursos públicos, ou seja, o ensino é oferecido, porém não se prima pela excelência, a estrutura dispensada às classes noturnas é bem diferente da que se oferece às classes diurnas; segundo alguns professores afirmam, a escola noturna parece não fazer parte do sistema público municipal como as demais.

Sendo assim, sua finalidade maior não é completamente atingida, pois os educandos jovens e adultos que tanto necessitam de uma educação escolar que efetivamente possa permitir maiores oportunidades de inclusão social, evadem-se.

Esses indivíduos, erroneamente, acreditam que a falta de escolaridade é a razão principal de sua situação de pobreza e exclusão, pois não têm discernimento suficiente para compreender que o processo de exclusão é de natureza estrutural, determinado pelo próprio sistema capitalista e neoliberal. Esse posicionamento típico daqueles a quem foi negada a escolaridade como condição de cidadania é o que se pode chamar da concepção de escola como redentora da humanidade, como oportunamente pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 21):

Há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

Sob esse prisma, a educação é elevada a um nível de endeusamento, como se tudo lhe fosse possível; não se considera seus limites, somente suas possibilidades são evidenciadas. É óbvio que a educação formal é um processo imprescindível para o desenvolvimento material e pessoal de toda e qualquer sociedade. Todavia, existem outras práticas sociais que elevam o ser humano e o faz sujeito que gere uma perspectiva de futuro. Conferir exclusivamente à educação, melhor dizendo, à escolarização as possibilidades de melhoria e de equalização entre os sujeitos é fadar-se a uma conseqüente frustração, se considerarmos que a mesma é pensada e estruturada por uma classe dominante que tem no saber escolar um mecanismo ímpar de manutenção de seus privilégios.

Inseridos numa história política e cultural com mais de 500 anos de submissão, na qual prevalece a retórica e o discurso, mas que, de fato, não há ação, tampouco se preocupam com as questões que assolam a educação, legitimam-se interesses estranhos à maioria da classe trabalhadora, que refletem diretamente sobre a educação/instrução exercida como prática específica da escola, culminando no abandono da mesma pela maioria da classe popular, o que constitui a prova mais gritante do fracasso educativo no Brasil.

Quanto à relação entre a prática docente e a evasão escolar, verificamos diante dos resultados obtidos no campo empírico deste estudo de caso, alguns aspectos mais relevantes, tais como:

- A prática docente não tem influência na minimização do elevado índice de evasão escolar, mesmo diante da concepção dos alunos que consideram os professores como detentores do saber e vêem a escola como um único espaço de “aquisição” de conhecimentos;

- Os alunos, diante de sua visão de mundo, própria de sua cultura e estado de exclusão, ainda estão desconectados da sociedade, na qual o conhecimento se processa com uma aceleração imprevisível e o domínio dos aparatos tecnológicos se constitui via de acesso aos bens e serviços, logo que são mediadores da realidade na contemporaneidade (SCHAFF, 2001), pois as escolas pesquisadas não disponibilizam esse tipo de conhecimento direcionado à Informática, tampouco a outras mídias eletrônicas, tão presentes no cotidiano dos filhos das famílias abastadas. Torna-se de fundamental importância que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Senhor do Bonfim implemente ações no sentido de oferecer aos alunos e professores o acesso às tecnologias de comunicação e informação, a fim de que possam desenvolver um trabalho educativo compatível com a sociedade informatizada;
- Valorizam uma prática docente diretiva, bancária e pouco reflexiva e têm a crença de que é necessária a realização de provas para que o processo avaliativo tenha credibilidade. Diante desses aspectos, a percepção do aluno, de forma geral, associado ao ritual pedagógico tradicional, aponta reforçando o conservadorismo pedagógico reprodutor (BOURDIEU, 1992);
- Os recursos didático-pedagógicos são praticamente inexistentes nas escolas, portanto os professores ficam impossibilitados de inovar o seu “fazer pedagógico”, sendo os atores principais no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se as aulas expositivas e rotineiras, com a utilização frequente do quadro de giz, seguida de excessiva exposição;
- A escola não deve ser vista pelos alunos, sujeitos da pesquisa, como “redentora” ou salvadora de todos os problemas, pois o processo educativo está atrelado e depende de uma conjuntura de maior dimensão, a qual é representada pelo próprio sistema sócio-econômico e político, predominando a exploração do homem pelo homem, por conseguinte, a exclusão social coexiste em favor da classe dominante;
- Cabe aos educadores de EJA, atores desta pesquisa, incentivar e alimentar o senso crítico de transformação, formando e informando seus educandos no sentido de compreender a realidade na qual estão inseridos;
- Acreditamos que, dentre outros fatores que implicam no elevado índice de evasão escolar, a prática pedagógica pode e deve exercer significativa influência no sentido de minimizar o problema da evasão escolar. Para isso, depende de políticas públicas comprometidas e direcionadas para solucionar todas as variantes que direta ou indiretamente contribuem para esse quadro de significativa repercussão negativa sob todos os aspectos de um segmento social que merece os mesmos direitos da classe dominante.

No sentido de que o leitor possa refletir e chegar as suas próprias conclusões acerca dos aspectos e questões estudadas, discutidas e apresentadas no escopo deste trabalho, e sem a mínima pretensão de sinalizar que este estudo esteja concluído, mas sim com a perspectiva, vislumbrando a possibilidade de que ocorram novas indagações e novas investigações nesta área (EJA), julgamos pertinente apresentarmos com destaque a seguinte assertiva:

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados. A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiforiedade de inserções sociopolítico-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. (SOARES, 2002, p. 37).

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Maria Lúcia S. de. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio (Org.) Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRADE, Eliana Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.) Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A.; LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

APPLE, Michael. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1986.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. História da Educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberta Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARRUDA, Ângela. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de pesquisa. Rio de Janeiro, nº 117, novembro 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/teoria_das_representacoes.pdf> Acessado em: 13 nov. 2007.

BONETI, Lindomar Wessler (Coord). Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino: Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Educação para jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. São Paulo. Ação Educativa, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394/96. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros em Ação: alfabetização/ensino fundamental – 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, 1999.

_____. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Programa Brasil Alfabetizado. Historia Net A nossa história. Disponível em:<<http://www..historianet.com.br/conteudo/defaret.aspx?codigo=777>> Acessado em: 13 ago. 2007.

COSTA, Cemilda Firmino da; PEREIRA, Nilza de Jesus; SILVA, Flávia Costa da. Formação do professor: uma reflexão da prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Educação em Pauta, Salvador, s/n, dezembro, 2005. Disponível em: <http://educacaoempauta.blogspot.com/2005/12/artigo-formao-do-professor-uma-reflexo.html> Acessado em: 17 mar. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baía. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.) A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 12, nº 20, p. 273-285, jul/dez, 2003.

DEMO, Pedro. Charme da exclusão social. Campinas: Autores Associados, 1998.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetista no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.) Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Marli Dallagnol. A exclusão social da/na escola. In: BONETI, Lindomar Wessler (Coord.) Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

FRIZZO, Marisa Nunes. As políticas públicas e a formação do professor. In: BONETI, Lindomar Wessler (Coord.) Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O MOVA-SP: Estado e movimentos populares. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Carmen H. P. A “Nova LDB”: algumas implicações na formação e na valorização dos profissionais da educação. IN: BONETI, Lindomar Wessler (Coord). Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.) Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Educação de jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo_2000/> Acesso: em 13 dez 2006.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Número de Escolas e Professores dos Ensinos Fundamental e Médio no ano de 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/escolar/matricula/censoescolar_2006.asp?metodo=1&ano=2> Acesso: em 16 jul 2006.

Incubadora de Empreendimentos Solidário – INCUBES-UFPB. João Pessoa. Educação Popular. Disponível em: <<http://www.proex.uel.br/intes/biblioteca/php>> Acesso: em 07 out.2007.

KLEIMAN, Ângela B. et al. O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUFT, Hedi Maria. O paradoxal papel da escola: promete incluir, excluindo. In: BONETI, Lindomar Wessler (Coord). Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MACHADO, Célia Tanajura. O Projeto Nordeste e a formação do professor: diretrizes da reforma educacional brasileira. 2001. 142 p. Dissertação Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 8 ed. Campinas: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antônio (Org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Portugal: Educa, 2002.

O'CADIZ, Maria del Pilae; TORRES, Carlos Alberto; WONG, Pia Lindquist. Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.) Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PETRAGLIA, Izabel. "Olhar sobre o olhar que olha": Complexidade, Holística e Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINTO, Welington Almeida. Educação no Brasil. É hora de recuperar. Artigos Teatrinho, Educação Fundamental p. 11 janeiro 2002. Disponível em: <http://www.educaemfoco.kitnet/artigos/pág-115165_010.html> Acessado em 25 abr. 2006.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.) A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Giovana Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org.) Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHAFF, Adam. Sociedade Informática: as conseqüências da segunda revolução industrial. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SOARES, Leôncio José Gomes. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. In: Revista Presença Pedagógica. v. 5 nº 30. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.) Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo I

DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE OS ÍNDICES DE EVASÃO ESCOLAR EJA/2006 - MUNICÍPIO DE SENHOR DO BONFIM/BA

| ZONA URBANA | | | | | | | | | |
|-------------------|------------------|---------------|----------------|---------------|-----|-----|-------------|-------------|--------------|
| SÉRIES/ CICLOS | MATR. INICIAL | AFAST ABAN | AFAST TRANS | MATR FINAL | APR | REP | TAXA APR | TAXA REP | TAXA ABAN |
| 1ª | 150 | 74 | 08 | 68 | 65 | 03 | 43,4% | 2% | 49,3% |
| 2ª | 30 | 24 | - | 06 | 02 | 04 | 6,7% | 3,3% | 80% |
| 3ª | 44 | 26 | 05 | 13 | 10 | 03 | 23% | 6,7% | 59% |
| 4ª | 251 | 156 | 11 | 84 | 72 | 12 | 29% | 4,6% | 62% |
| 1ª / 4ª | 475 | 280 | 24 | 171 | 149 | 22 | 31,4% | 4,6% | 59% |
| 5ª | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 6ª | 368 | 216 | 39 | 113 | 85 | 28 | 23,1% | 7,6% | 58,7% |
| 7ª | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 8ª | 308 | 136 | 28 | 144 | 124 | 20 | 40,3% | 6,5% | 44,1% |
| 5ª / 8ª | 676 | 352 | 67 | 257 | 209 | 48 | 31% | 7% | 52% |
| 1ª / 8ª | 1.151 | 632 | 91 | 428 | 358 | 70 | 31% | 6,1% | 55% |

| ZONA RURAL | | | | | | | | | |
|-------------------|------------------|---------------|----------------|---------------|-----|-----|-------------|-------------|--------------|
| SÉRIES/ CICLOS | MATR. INICIAL | AFAST ABAN | AFAST TRANS | MATR FINAL | APR | REP | TAXA APR | TAXA REP | TAXA ABAN |
| 1ª | 92 | 40 | 08 | 44 | 39 | 05 | 42,4% | 5,4% | 43,5% |
| 2ª | 47 | 31 | 00 | 16 | 13 | 03 | 27,6% | 6,4% | 66% |
| 3ª | 28 | 09 | 00 | 19 | 18 | 01 | 66,3% | 3,6% | 32,1% |
| 4ª | 167 | 88 | 03 | 76 | 62 | 14 | 37% | 8,2% | 53% |
| 1ª / 4ª | 334 | 168 | 11 | 155 | 132 | 23 | 39,6% | 6,8% | 50,3% |
| 5ª | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 6ª | 389 | 226 | 11 | 151 | 118 | 33 | 30,6% | 8,5% | 58,1% |
| 7ª | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 8ª | 262 | 95 | 08 | 159 | 138 | 21 | 52,7% | 8,1% | 36,2% |
| 5ª / 8ª | 651 | 321 | 19 | 310 | 256 | 54 | 39,5% | 8,3% | 49,3% |
| 1ª / 8ª | 985 | 489 | 30 | 461 | 374 | 87 | 38,6% | 8,8% | 49,6% |

Fonte: SEMEC – Senhor do Bonfim/BA

Anexo II

OFÍCIO EXPEDIDO PELO PPGEA PARA A SEMEC



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

Km 47, Antiga Rio-São Paulo - 23851-970 - Seropédica - RJ
☎ Tel/Fax (0xx21) 3787-3741 (sede) / 3772 / 3684 / 3755

Of. N° 54

Em: 20 de junho de 2007

Do: Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ

À: Coordenadora Local da Educação de Jovens e Adultos (Município de Senhor do Bonfim/BA)
Profa. Lúcia Virginia de Freitas Oliveira

Prezada Senhora,

Oficializamos a apresentação do mestrando MIGUEL RODRIGUES DE ALMEIDA, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, no sentido de prosseguir desenvolvendo o seu trabalho de pesquisa nos campos empíricos previamente definidos com V. Sa., ou seja, nas escolas **Austriiliano de Carvalho** e **Abigail Feitosa**, vinculadas à Secretaria Municipal de Senhor do Bonfim/BA.

Agradecemos a valiosa colaboração dessa Secretaria Municipal, apoiando e incentivando a pesquisa em benefício do sistema educacional de nosso país.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gabriel de Araújo Santos', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos
Coordenador Geral do PPGEA

Anexo III



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

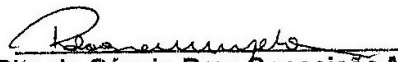
Prefeitura Municipal de Senhor do Bonfim-BA
 Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes – SEMEC
 Praça Augusto Sena Gomes 386, 1º andar, CEP 48.970-000 – Senhor do Bonfim – Bahia
 TELEFAX. 541-5349/ TEL. 541-9727/ 3950 – edusemec@hotmail.com

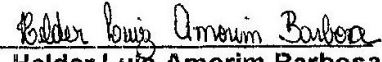
Grade Curricular da Educação Básica de Jovens e Adultos.

| Componentes Curriculares | CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | 1ª série | | 2ª série | | 3ª série | | 4ª série | | (5ª e 6ª) | | (7ª e 8ª) | |
| | H. Sem. | H. Anu. | H. Sem. | H. Anu. | H. Sem. | H. Anu. | H. Sem. | H. Anu. | H. Sem. | H. Anu. | H. Sem. | H. Anu. |
| Língua Portuguesa | 06 | 240 | 06 | 240 | 06 | 240 | 06 | 240 | 05 | 200 | 05 | 200 |
| Matemática | 05 | 200 | 05 | 200 | 05 | 200 | 05 | 200 | 05 | 200 | 05 | 200 |
| História | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 02 | 80 | 03 | 120 |
| Geografia | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 02 | 80 |
| Ciências | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 | 03 | 120 |
| Língua Inglesa | - | - | - | - | - | - | - | - | 01 | 40 | 01 | 40 |
| Ensino Religioso | 01 | 40 | 01 | 40 | 01 | 40 | 01 | 40 | 01 | 40 | 01 | 40 |
| Total | 20 | 800 | 20 | 800 | 20 | 800 | 20 | 800 | 20 | 800 | 20 | 800 |

- Total de dias letivos: 200
- Total de semanas: 40
 Nº de horas por dia: 04 horas

Homologação: 04 / 01 / 2006 Senhor do Bonfim-BA


Rita de Cássia Braz Conceição Melo
 Secretária Mul. de Educação


Helder Luis Amorim Barbosa
 Presidente do Conselho Mul. de Educação

Anexo IV



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO-UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

QUESTIONÁRIO

APRESENTAÇÃO

O presente questionário tem como objetivo o levantamento de dados no contexto escolar da rede municipal de Senhor do Bonfim/BA, diante da interação entre os atores (professores, alunos e gestores) que atuam na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos (estudo de caso), considerando a aprovação de Projeto de Pesquisa intitulado EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SENHOR DO BONFIM-BA: RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A EVASÃO ESCOLAR, de autoria do professor e mestrando Miguel Rodrigues de Almeida, sob a orientação da Professora Doutora Lana Fonseca, no curso de mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O referido Projeto de Pesquisa teve como fator motivador para a sua elaboração, dentre outras razões, a própria origem do autor, oriundo de uma família trabalhadora da zona rural, do município de Mairi/BA, comunidade em que sua maioria não teve acesso à escola e dentre muitos que tentaram freqüentá-la, acabaram desistindo.

Comprovando o elevado índice de evasão escolar na modalidade de ensino EJA, oferecido pela rede municipal de Senhor do Bonfim-BA (realidade não diferenciada dos demais municípios brasileiros), situação preocupante que culminou na seguinte questão de estudo: como se caracteriza a prática do professor que atua com jovens e adultos nas escolas municipais de Senhor do Bonfim-BA, na sua relação com o fenômeno da evasão escolar? Foram escolhidas, então, as escolas municipais **AUSTRICLIANO DE CARVALHO** e **ABIGAIL FEITOSA** como campo empírico da pesquisa, ao tempo que contamos com a participação e colaboração de todos os envolvidos no processo educativo destas duas escolas, inserindo-nos também neste contexto, para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho, mediante análise dos dados obtidos.

Conforme a metodologia adotada, **Pesquisa Etnográfica** (específica das ciências sociais – estudo de campo e convivência com os atores que fazem parte do objeto de estudo) e **Análise Qualitativa** (observação participada, entrevistas, narrativas, questionários semi-estruturados e análise de documentos), apresentamos, então, o presente **Questionário**, estruturado da seguinte forma: **Bloco I** – Docentes (12); **Bloco II** – Alunos (14) e **Bloco III** – Diretores (02).

BLOCO I - Docentes

1. Nome da Escola: _____

1.1. Faixa Etária: () 20 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () Acima de 50

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Vínculo: () Estatutário () Contrato Temporário () Função de Confiança

2. Disciplina que ministra: _____

2.1. Série: _____

2.2. Tempo que trabalha com EJA: () menos de 5 anos () entre 6 a 10 anos
() entre 11 a 15 anos () mais de 15 anos

3. Faixa Salarial: () 1 Salário () 2 salários () 3 salários () 4 salários
() acima de 4

3.1 Formação: () ensino Médio _____ Ano de conclusão _____
() Graduação _____ Ano de conclusão _____
() Pós graduação _____ Ano de conclusão _____

4. Você trabalha noutra(s) escola(s) ou empresa? Caso afirmativo, informe abaixo:

5. Na sua opinião, o ensino de EJA nesta escola é:

- a) de excelente qualidade.
- b) de boa qualidade.
- c) de qualidade regular.
- d) de má qualidade.

6. Na sua opinião, o aluno da EJA de forma geral, em relação aos estudos, tem o seguinte perfil: (escolha apenas uma opção)

- a) acompanha satisfatoriamente os conteúdos ministrados.
- b) tem grande dificuldade na aprendizagem.
- c) tem pouca dificuldade na aprendizagem.

7. Diante de sua experiência como docente, na sua visão, quais as razões principais que promovem o elevado índice de evasão escolar ? (marque até 2 alternativas)

- a) Dificuldade na aprendizagem.
- b) Desinteresse pelos estudos.
- c) Falta de perspectivas de ascensão social através dos estudos.
- d) O elevado índice de repetência.
- e) Outros: _____

8. Quais as maiores dificuldades que os alunos externam no transcorrer do processo ensino-aprendizagem? (marque até 2 alternativas)

- a) Não acompanham a explicação do professor durante a explanação dos conteúdos.
- b) Não gostam de estudar.
- c) Não interagem com os colegas e com o professor durante a explicação.
- d) Não possuem concentração para estudar.
- e) Não têm conhecimentos básicos para acompanhamento dos conteúdos trabalhados.
- f) Outros: _____

9. Na sua concepção, quais os fatores que refletem positivamente na sua prática pedagógica? (marque até 2 alternativas)

- a) Constante participação em cursos de formação e aperfeiçoamento na área de EJA.
- b) A disponibilidade de recursos didático-pedagógicos.
- c) A efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.
- d) O avanço evolutivo dos alunos nos estudos.
- e) A inovação constante de minha prática, buscando a motivação dos alunos para os estudos.
- f) Outros: _____

10. E os fatores ou motivos que refletem negativamente?

- a) Falta de participação em programas de aperfeiçoamento profissional na área de EJA.
- b) Insuficiências na infra-estrutura, recursos didáticos e outros materiais na Escola.
- c) A falta de participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.
- d) Os elevados índices de repetência e evasão.
- e) A minha formação não adequada para o ensino na modalidade EJA.
- f) Outros: _____

11. Qual a sua avaliação em referência ao rendimento escolar de seus alunos? Na média, você avalia como:

- () Insuficiente. () Regular. () Bom. () Excelente.

12. Quanto ao currículo da EJA, qual a sua concepção a respeito?

- a) **condiz totalmente** com a realidade e expectativa dos alunos, portanto deve continuar os mesmos conteúdos ora trabalhados.
- b) **condiz parcialmente** com a realidade dos alunos, portanto deve haver mudanças no currículo.
- c) **não condiz** de forma alguma com a realidade e expectativa dos alunos, portanto deverá ser reavaliado no sentido de melhorar, conforme a realidade e necessidade do aluno.

BLOCO II - Alunos

1. Nome da Escola: _____

1.1. Faixa Etária: () Menos de 18 () 18 a 20 () 20 a 25 () 25 a 30
() Acima de 30

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Origem: () Zona Urbana () Zona Rural

1.4. Série: _____

2. Trabalha? () Sim () Não

2.1. Que atividade exerce:

2.2. Tempo que trabalha: _____

2.3. Faixa Salarial: () 1 Salário () 2 salários () 3 salários () 4 salários
() acima de 4

3. Você pretende continuar os estudos? () Sim. () Não.

4. Quais as maiores dificuldades para você continuar os estudos? (marque até 3 alternativas)

- a) Dificuldade na aprendizagem.
- b) As disciplinas estudadas não condizem com a minha realidade e necessidades.
- c) O professor não estimula para que eu possa interessar-me pelos estudos.
- d) Não vejo perspectivas de melhoria da qualidade de vida através dos estudos.
- e) Não tenho tempo para estudar, pois trabalho o dia inteiro.
- f) A escola não oferece condições para prosseguir os estudos.
- g) Os professores não atendem satisfatoriamente a minha dificuldade no processo de aprendizagem.

5. Quais as disciplinas que você tem **mais facilidade** de aprendizagem? (marque até 3 alternativas)

() Matemática () Português () Geografia () História
() Ciências () Inglês

6. E as que você tem **menos afinidade**? (marque até 3 alternativas)

() Matemática () Português () Geografia () História
() Ciências () Inglês

7. Você já desistiu de estudar em algum momento ou época de sua vida?

() Sim () Não

Quantas vezes?

() 1 vez () 2 vezes () 3 vezes () + de 3 vezes

8. Quando criança você freqüentou a escola? () sim () Não

Até que série? _____

9. Quanto aos conteúdos estudados, qual a sua avaliação?

- a) **Atendem** satisfatoriamente, pois condizem com a minha realidade e necessidades.
- b) **Não atendem** satisfatoriamente, pois são conteúdos que não condizem com a minha realidade e expectativas.
- c) **Atendem parcialmente** as minhas expectativas e necessidades.

10. Qual a sua visão em referência à escola?

- a) uma imagem **excelente**, pois a escola é um espaço que aprendo, portanto atende satisfatoriamente as minhas necessidades e expectativas no processo de aprendizagem.
- b) uma imagem **boa**, pois a escola é um espaço agradável e atende de forma proveitosa as minhas necessidades e expectativas no processo de aprendizagem.
- c) uma imagem **regular**, pois não consigo acompanhar totalmente os conteúdos estudados, atendendo de forma razoável minhas necessidades e expectativas no processo de aprendizagem.
- d) uma imagem **ruim**, pois não consigo acompanhar os estudos, portanto não atende as minhas expectativas e necessidades.

11. Quanto à qualidade do ensino, você avalia os professores de forma geral no seguinte conceito:

- () **excelentes** profissionais, pois são educados e compreensivos, portanto ensinam de forma **totalmente** satisfatória.
- () **bons** profissionais, pois são relativamente dedicados com o trabalho, portanto ensinam de forma satisfatória.
- () **regulares** profissionais, pois não são totalmente comprometidos com o seu trabalho, portanto ensinam de forma razoável.
- () **insuficientes** profissionais, pois não atendem as nossas necessidades e expectativas na área de ensino.

BLOCO III - Diretores

1. **Faixa Etária:** () 20 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () Acima de 50

2. **Sexo:** () Masculino () Feminino

3. **Vínculo:** () Estatutário () Contrato Temporário () Função de Confiança

3.1. **Tempo que trabalha com EJA:** () menos de 5 anos () entre 6 a 10 anos
() entre 11 a 15 anos () mais de 15 anos

3.2. **Faixa Salarial:** () 1 Salário () 2 salários () 3 salários () 4 salários
() acima de 4

3.3. **Formação:** () ensino Médio _____ Ano de conclusão _____
() Graduação _____ Ano de conclusão _____
() Pós graduação _____ Ano de conclusão _____

4. **Quais os pontos fortes em relação à Administração desta Escola?**

5. **Liste dois pontos positivos e dois pontos negativos de sua escola em relação ao processo didático-pedagógico na EJA.**

POSITIVOS:

NEGATIVOS:

6. Os professores participam de Programas de Capacitação?

() Sim.

() Não.

Na sua concepção, qual o grau de importância da **capacitação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino de EJA?**

() Grande importância. () Média Importância. () Pequena Importância.

Justifique sua resposta:

7. Nesta Escola, o índice de evasão escolar na EJA atinge em média um percentual superior a 50%. Na sua visão, quais as principais causas para a ocorrência desse fenômeno?

8. O que você acha que deve melhorar para a sua escola reduzir o elevado índice de evasão escolar na EJA?

- a) Maior empenho dos professores no sentido de promover uma política pedagógica direcionada à redução da evasão.
- b) Adequar o currículo de EJA no sentido de atender as expectativas e real necessidade dos estudantes.
- c) Proporcionar aos professores maior participação em programas de capacitação direcionados à modalidade EJA.
- d) Implantar uma política de discriminação positiva, ou seja, valorizar o estudante de EJA no sentido de promover sua auto-estima e valorizar seus conhecimentos e sua cultura no próprio processo de ensino aprendizagem.
- e) Outros: _____

9. Na sua visão, **os currículos** de EJA trabalhados nesta Escola são considerados:

- a) **Totalmente** afinados ou condizentes com a realidade social e cultural dos alunos, portanto **atendem plenamente** suas expectativas no processo de ensino-aprendizagem.
- b) **Parcialmente** afinados ou condizentes com a realidade social e cultural dos alunos, portanto **não atendem de forma generalizada ou satisfatória** às expectativas e anseios dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.
- c) **Completamente** desafinados ou incompatíveis com o contexto social e cultural dos alunos, portanto **não atendem** suas expectativas e necessidades no processo de ensino-aprendizagem.
- d) Outros: _____

10. Sabemos que os materiais didático-pedagógicos disponíveis e utilizados em sala de aula têm relevante importância como meio ou instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, que permite ao professor diferentes formas ou métodos no seu fazer pedagógico. Nesse sentido esta Escola dispõe:

- a) de **elevada quantidade e grande diversidade** de materiais didáticos, geralmente utilizados pelos professores, pois estão disponíveis para todos.
- b) de **média quantidade e razoável diversidade** de materiais didáticos, parcialmente utilizados pelos professores, pois **não** estão disponíveis para todos.
- c) de **pequena quantidade e pequena diversidade** de materiais didáticos, pouco utilizados pelos professores, pois não atendem à demanda da escola.
- d) **inexiste qualquer tipo de material didático**, portanto o professor utiliza apenas quadro de giz e outros recursos, se de seu interesse, a exemplo de cartazes, álbuns seriados, etc, produzidos ou adquiridos com seu próprio recurso financeiro.
- e) outros: _____

Anexo V

NARRATIVAS DOS ALUNOS DE EJA - SUJEITOS DA PESQUISA

(Narrativa 01)

minha vida a ler
conheci a ler tudo na idade normal que toda
criança lê tudo mais quando a mãe na 2ª série
parou de frequentar a escola por muito tempo
tive que trabalhar por que meus pais não tinham
condição para manterem os dois filhos
Voltei a ler tudo a pouco tempo a ler a
onde li tudo quando criança não li, li
mas faz tempo tempo que não me lembro
nem
minha maior dificuldade que eu acho é
a matéria matemática por não estudar fora
isso gosto de todas as matérias e de todos
os professores
Para ler se preparar pra vida profissional
é preciso ler tudo cada vez mais e fazer
novas descobertas e voltar a ler
nunca é tarde



XXXXXXXX

29/10/07

gente das minhas frequências são muito boas amigas
pariso eu estou estudando para mais na frente em ter
outra recompensa.

apetiteira de brócolis para minha vida e uma coisa
muito boa porque a coisa que eu quero um emprego
mais físico para nós ter de modo a ser que os outros
aprendem que sem os estudos não sei aprender
porque quem não estuda pensa estudar para a
vida melhor

minha vida escolar

Comecei a estudar com quatro anos, qui realmente comecei a escola com 7 anos, nunca perdi de ano, num desisti na 7ª série por causa que qui cuida da meu pai em São Paulo.

Ele fumava e bebia ai deu câncer teve que operar, e hoje ele não fala.

Queti a estudar por que quem não tem estudo, não é nada na vida.

Adoro estudar o ensino da minha escola é ótimo e os meus professores são ótimas pessoas, a minha escola mim ensina a ser uma pessoa melhor em todos os sentidos.

Desejo aos meus professores muita sabedoria e felicidades.

minha família é natural de
Senhor do Bonfim.
Eu tenho 5 irmãos homens
na minha infância eu comecei a
estudar no Colégio Remulo Galvão
até 4ª série de pois fui estudar
no Carlos Santana até a 5ª série.
em 94

voltei a estudar em 2007 no Colégio
Astruciano de Carvalho.
não acho nada difícil ter mais
paiz.
Eu gosto muito de estudar

os professores prezam em sina
com vontade da sua profissão

Eu desejo melhoria em geral na
escola com por exeplo quadra
de esporte, aula de computação e
etc.

minha vida escolar

minha família mora no Rio quando eu tinha três anos de idade aí nos fomos para Campos dos Goytacazes de campo farrapo nos fomos para iguaçu da para Bomfim.

quando eu voltei a estudar com quatro anos quando eu tinha 12 anos eu estive na 3ª série por de um ano na quinta série tem outro ano que eu depiste.

todos professores de minha sala são tudo bom pra mim também eles são 1 década mas são muito bons.

eu deixo um trabalho bom pra mim e poderia comprar uma casa mais boa para meus pais.

(Narrativa 06)

na minha infância foi muito exigente.
Por que para de estudar com 13
Anos retornei a escola com 21 Anos.
Dificuldade em algumas matérias
como inglês tive dificuldade com a
algumas Professora discussões etc.
não tiveram me uma dificuldade es-
m matérias por que o aluno t-
em que esta sepre ligado na es-
plicação que a Professora passa
para o alunos.
Eu pretendo mi forma parte paci-
dade no meu arte e a que pro-
pensão sera bem vincla.

1º) Família e infância

Estou morando numa pequena cidade e sou de família comida tive uma infância boa e ruim estudei até ontem, durante toda época porque não tinha muito interesse para estudar tinha uma cabeça variada e muitas revoltas na vida como até hoje. Agora que estou mais adulto resolvi voltar a estudar para aprender algo mais mesmo que não seja.

Minha vida escolar

A minha infância foi meio feliz pois meu pai achava que eu sabia muito mais mesmo assim eu não deixei de estudar, ele se lembrou muito mais mesmo assim de mim ajudava muito da ra minha mãe e eu.

Quando cheguei no 1º ano foi mais feliz no 1º ano um dia fui em uma festa eu estudava no 1º ano. ali eu estive feliz do que meu pai achava e minha mãe se separaram da minha mãe eu ia embora para outro lugar.

Minha mãe quem maltrata eu jogava as professoras eram algumas ali que de novo nos se mudamos para outro lugar no qual não tinha nada ali eu estive várias vezes como em seguida. ~~eu estive ali estudando e sempre~~

na escola deixo estudar e sempre passar de ano e de forma para a escola de estudar.

- Família e infância

minha família e minha vida

Gosto de meus pais porque eles ensinam a respeitar e eu respeito eles, respeito meus colegas de sala, professores, parentes e etc. Tenho 22 anos e aí você vai saber porque eu ainda estou estudando hoje, vamos conhecer um pouco da minha história.

- Ingresso na escola

Eu comecei a estudar numa escola chamada Água Branca era uma pequena escola em casa da mãe meus pais e meus irmãos tinha 10 irmãos. Lá na escola eu estudei até a 5ª série eu gostei da escola aprendi a escrever um pouco, mais os professores era muito legal e sabia ensinar muito, e aí, o professor me ensinou a trabalhar fazendo maquete, hoje estou feliz.

- a escola hoje

Para de estudar tem 5 anos, foi uma tristeza para mim eu já não sabia mais nada e eu pensei e voltei a estudar, eu não tinha trabalho por que não tinha o estudo e hoje eu faço a 8ª série e a dificuldade para mim é a leitura mais eu tenho vontade que eu sou feliz.

- A importância da escola para a vida

Eu desejo e até a fim para melhorar minha vida...

Introdução de João

Minha vida escolar

Minha família muito bem unidos por termos um pai muito bom, que apesar não ter estudos mais, sabem nos dar educação, somos muito felizes por ter uma família unida.

Minha infância ótima e agradável por que brinquei bastante.

Eu iniciei meus estudos, em 1963 no distrito do Quilô, gostava muito de estudar, era maravilhoso, não trabalhava então tinha todo tempo para estudar.

Escola atual, Municipal Aristides Cavalcante, se retornei no ano de 2005, tenho dificuldade na língua portuguesa, gosto de tudo que traga alegria, não gosto de tristeza.

Gostei a estudar por que é muito importante no dia a dia por isso resolvi a estudar.

Sim todos os meus professores devo a eles muito por que se não fosse a paciência deles eu não aprendia nada.

Está mais anteciosamente

Produção de texto

Aprendizagem escolar.

Família é fundamental na vida do ser humano, or minha, por exemplo eu adoro e curto muito tenho um filho lindo, tenho dois irmãos que gosto muito, tenho esposa, minha infancia foi legal, mais não tive oportunidade de continuar e por isso me atrazei, mais estou tentando recuperar o tempo perdido.

O ingresso na escola foi quando já estava com 11 anos de idade mesmo assim consegui aprender a ler e a escrever, gostava muito de estudar ~~perem~~ tive de parar para trabalhar num posto de combustível, tentei retornar mais encontrei muitas dificuldades onde eu morava chegando aqui em Sr. do Bonfim tentei novamente e tive êxito voltando a escola onde gosto muito de estudar e estou contente por que atravez deste estudo atual já conseguir voltar a ser empregado novamente. A escola é muito importante porque é lá que nos transformamos em verdadeiros

cidadãos e nos preparamos para a vida gosto dos meus professores, gosto muito das matérias de português, matemática.

Sem estudar não dá, tem estudar zamos carta fora do baralho, como se diz por aí.