

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE DOCENTE

Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG

soliveira13@uol.com.br

Resumo: A pesquisa teve como objetivos refletir sobre a EJA no Brasil, identificar as políticas públicas voltadas para EJA e o perfil dos professores atuantes nesta modalidade na cidade de Ponta Grossa/Paraná. A investigação foi descritiva, interpretativa, quanti-qualitativa. Na pesquisa de campo utilizou-se questionário aos professores como instrumento de coleta de dados. Percebeu-se que a EJA constitui uma modalidade de educação cada vez mais reconhecida socialmente e considerada, pelos professores, como possibilidade de resgate da cidadania e ascensão social e profissional dos alunos.

Palavras-chave: políticas públicas; educação de jovens e adultos; professores da EJA

INTRODUÇÃO

No contexto social brasileiro, nota-se que a marginalização representa um fator de grande destaque pela negatividade presente. Percebe-se que estereótipos e preconceitos estão sendo vivenciados por vários segmentos da população, o que acentua consideravelmente a disparidade social, política, econômica e cultural no Brasil.

Devido a grandes avanços tecnológicos e no mercado de trabalho, provenientes da atual estrutura social globalizada, muitas daquelas pessoas que não tiveram uma escolarização adequada e/ou suficiente foram impulsionadas a buscar novas alternativas para se inserirem em um processo educacional visando uma maior e melhor qualificação profissional. Assim, a educação representa a possibilidade de mudança e busca por uma melhor qualidade de vida, por meio de uma ascensão profissional e pessoal.

A educação assume cada vez mais relevância e passa a ser reclamada por uma parcela maior da população como imprescindível para a integração e participação social. Ao se pensar nesta participação social, percebe-se que a identidade de jovens e adultos vincula-se diretamente à sua atividade laboral, e esta por sua vez define papéis sociais e a representatividade de cada indivíduo na sociedade.

A sociedade pós-moderna valoriza muito o conhecimento adquirido pelos indivíduos e, para acompanhar as transformações no mundo do trabalho, torna-se necessária uma maior qualificação profissional.

Sabe-se que a educação constitui um processo presente nas diferentes sociedades, assumindo configurações, ideais e objetivos distintos conforme o lugar e o tempo histórico. Por meio de sua origem, seus objetivos e sua função constitui-se como um fenômeno social e

guarda relações como o contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

“A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1994, p.29).

O segmento dos jovens e adultos distingue-se dos demais segmentos da educação formal, sendo necessário uma re-avaliação de uma modalidade de ensino que supra as necessidades educacionais que esse grupo carece, através de uma relação entre formação e mercado de trabalho. Pois, a realidade educacional brasileira é um exemplo acabado de contradição entre a declaração dos direitos e a prática social. Existe um descompasso entre os processos de interação entre estudo e trabalho (PICONEZ, 2002).

A EJA justifica-se em grande medida como educação permanente, em virtude da crescente globalização da produção e dos mercados, da acelerada mudança tecnológica, dos crescentes desajustes do mercado de trabalho e da eventual redução da demanda por habilidades.

Educação permanente, segundo Pierre Furter (1976), não pode ser reduzida a uma simples educação extra-escolar, nem complementar, nem de adultos ou prolongada. Mas abre novas perspectivas no campo educacional, preconizando uma reestruturação e redefinição das estruturas vigentes no que diz respeito à educação de qualquer país.

Assim, a educação representa a possibilidade de mudança para essa classe, por muitas vezes excluída da sociedade. A EJA no Brasil vem ao encontro de algumas problemáticas sociais, porém é preciso perceber suas dificuldades e limitações.

O presente artigo resulta de uma investigação que objetivou identificar o perfil e as condições dos professores da modalidade de EJA de Ponta Grossa, para que através desta, oferecer alternativas na área educacional para elaboração de políticas públicas educacionais para EJA, como também resgatar a cidadania e inserção social de jovens e adultos por meio desta modalidade.

IDENTIDADE DA EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS

A EJA configura-se num âmbito ambíguo e muitas vezes contraditório, demonstrando a necessidade de uma organização, na qual a população beneficiada com esse segmento educacional realmente atinja seus objetivos enquanto cidadãos em busca de novas oportunidades através da educação.

Esse segmento de ensino confronta-se com a diminuição das elevadas taxas de analfabetismo existentes no Brasil. Segundo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional

(INAF/2007), 32% da população entre 15 e 65 anos são considerados analfabetos funcionais. Apesar do decréscimo significativo nos últimos anos, principalmente da população jovem, ainda está longe de se alcançar um índice aceitável de analfabetos, cumprindo assim, os objetivos educacionais traçados pela UNESCO, para 2015.

Segundo o Censo Escolar 2008, há no Brasil 4.157.882 alunos matriculados na EJA, no ensino fundamental e médio com avaliação no processo.

Apesar dos dados apresentados representarem um importante avanço quanto à quantidade de alunos matriculados em cursos presenciais, a realidade vivenciada aponta que a EJA apresenta-se como uma proposta relegada a um segundo plano, por meio de um caráter apenas qualitativo.

“O Brasil é mais do que um país. É uma imensa região marcada por profundas assimetrias e desigualdades econômicas e sociais, regionais e étnicas, com um considerável e histórico atraso na construção da escola para todos” (TEODORO, 2003, p. 138).

Nas sociedades capitalistas, a educação tem estado a serviço da manutenção dos privilégios de classe. A ideologia liberal, que dá sustentação ao sistema capitalista coloca a questão em termos de diferenças individuais, atribuindo ao próprio indivíduo o seu sucesso ou fracasso social e escolar, omitindo os condicionantes de ordem social, histórica, política e econômica que levam algumas pessoas ao sucesso e outras à marginalização ou exclusão do sistema como um todo, legitimando a sociedade de classes.

Os teóricos crítico-reprodutivistas (Bourdieu, Passeron, Althusser, 1970), criticam a escola de inspiração liberal, denunciam seu caráter classista e os mecanismos utilizados para perpetuar as desigualdades sociais.

A escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não se muda a história sem conhecimentos, mas tem-se que educar o conhecimento para que se possa interferir no mercado como sujeitos, não como objeto. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica (GADOTTI, 1979).

A educação desponta como um instrumento indispensável para a formação deste novo homem e novo profissional, através do processo de socialização e integração, sendo possível desmistificar os choques culturais e sociais presentes em nossa sociedade. Assim, a população passa a exigir cada vez mais condições de acesso e permanência na escola, com uma educação de qualidade, proporcionando uma formação que contemple as necessidades e aspirações.

Todavia, a EJA no Brasil, configura-se cada vez mais como necessidade para a população não-escolarizada, que busca através da educação, superar suas mazelas sociais, sendo capaz de emergir no processo de qualificação profissional e pessoal.

A EJA, no transcorrer do seu processo histórico, apresenta-se como uma educação compensatória (GADOTTI; ROMÃO, 2005), sendo vista como uma oportunidade para superar uma falha no processo educacional dos alunos inclusos nessa modalidade. Desta maneira, os beneficiados com a mesma, buscam na educação as possibilidades de superar suas condições de trabalho e sobrevivência.

Desta maneira, a implementação de políticas públicas voltadas para esta população torna-se indispensável, propiciando condições mínimas de sobrevivência, trabalho, além de estruturar uma educação de qualidade, que venha ao encontro dos objetivos desse segmento.

As Políticas Públicas para a EJA configuram-se num espaço diferenciado de compensação, apesar de existirem muitas iniciativas em prol da disseminação da educação para todas as pessoas, como é previsto na própria Constituição Federal, no Artigo 205, que prescreve a educação como direito de todos e dever do estado. Este compromisso também foi reforçado na Declaração de Jomtien da Educação para Todos.

Segundo a Declaração de Jomtien, da qual o Brasil é signatário:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Cada pessoa (criança, jovem ou adulto), deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Desta maneira, no contexto da EJA, “as políticas representam o espaço onde se manifesta a ‘politicidade inerente à educação’, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade (VIEIRA, 2007, p. 56)”.

Outra legislação vigente é a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), que apresenta a modalidade da EJA dentro da Educação Básica. No artigo 37, destaca-se que: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Desta maneira, o jovem ou adulto que não teve condições de inserir-se ou permanecer na educação formal, tem direito a essa educação.

Esta mesma lei apresenta no inciso 1º do artigo 37,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Desta maneira, estes alunos têm direito a uma educação gratuita que lhes assegure condições educacionais que sejam apropriadas às suas realidades, tanto nas condições pessoais, quanto profissionais.

Também em referência a EJA, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000).

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Essas diretrizes salientam a importância da identidade da EJA, sendo uma modalidade própria da Educação Básica, considerando a realidade de seus alunos, apresentando uma formação que contemple as necessidades de ensino e aprendizagem destes. Também, através destas diretrizes fica assegurado o direito a igualdade e oportunidades de acesso e permanência à educação.

Para Arroyo, “a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos”. Assim, “a re-configuração da EJA estará atrelada a essa legitimação” (2006, p. 28).

Esses sujeitos, por muitas vezes, encontram-se a margem do processo educacional, pois em sua realidade foram submetidos ao mercado de trabalho ou não encontraram condições de manterem-se na escola. É necessário, “vê-los como alunos, tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir (p. 23)”. É preciso superar a idéia de que a EJA seja vista como política de continuidade na escolarização, propiciando uma segunda oportunidade para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola (ARROYO, 2006).

Por muitas vezes, a EJA, considera-se como um segmento de segunda linha, ou seja, supre as dificuldades de um contingente desfavorecido. Assim, ocorre em muitos casos um choque cultural, pois, considera-se que o sujeito que constitui a EJA, é um indivíduo sem cultura ou por vezes incapaz de atingir suas metas através da educação.

Um regime político democrático exige que as pessoas tenham domínio de instrumentos da cultura letrada, que assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de idéias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

Assim, cabe a educação estabelecer uma relação democrática entre a política e os sujeitos do processo educacional, a fim de re-ordenar e reconstruir gradativamente um processo ensino-aprendizagem pautado na construção e re-construção crítica, reflexiva e democrática dos conhecimentos, onde todos os indivíduos presentes neste meio possam desenvolver-se e constituírem-se como cidadãos atuantes e conscientes.

A EJA NA CIDADE DE PONTA GROSSA

A modalidade da EJA na cidade de Ponta Grossa configura-se como um espaço em construção, apesar de já há alguns anos fazer parte do contexto educacional da cidade, principalmente a partir dos anos 1990. Porém, esta modalidade é muitas vezes considerada aquém da Educação Básica.

Para a realização desta pesquisa, foram visitadas nos anos de 2007 e 2008, 11 escolas da rede municipal que ofertam a modalidade da EJA, desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio. Estas escolas foram delimitadas, através de 4 quadrantes, sendo que em 3 quadrantes foram selecionadas 3 escolas e em 1 quadrante, 2 escolas. Esta seleção se deu pela demanda de alunos que a escola atende, localização e possibilidade de realizar a pesquisa, pois em algumas escolas não foi possível aplicar os questionários.

O perfil dos professores da EJA em Ponta Grossa

Nos últimos anos, a educação escolar assumiu um papel de destaque nas discussões políticas do Brasil. Com isso o que vem ocorrendo é uma busca incessante por alargar quantitativamente as vagas na EJA, a fim de diminuir a elevada taxa de analfabetismo.

A necessidade e a urgência de investir qualitativamente no processo educacional de jovens e adultos tornam-se cada vez mais evidentes diante do atual estado de precariedade existente no sistema de ensino. Um dos pontos críticos dos sistemas educacionais que vem sendo discutido é a formação do professor. Diante do fato, faz-se necessário repensar a

Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente, investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho.

Desta maneira, para obter-se elementos de análise, foram aplicados questionários aos professores que atuam na EJA, nas escolas inclusas na pesquisa. No total foram respondidos 11 questionários, representando 1 professor por escola.

As escolas da pesquisa oferecem aos alunos desde as Séries Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Destas 11 escolas, 5 oferecem Séries iniciais do Ensino Fundamental, 4 oferecem Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 1 oferece Séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e 1 oferece apenas Ensino Médio.

Assim, foi possível obter dados de professores que trabalham em diferentes séries dentro da EJA, verificando desde o processo de alfabetização, até a finalização da escolaridade básica. No questionário utilizaram-se questões abertas e fechadas para que se fosse possível obter o maior número de informações sobre o profissional em si e a docência na EJA.

As primeiras questões referem-se a questões de identificação do professor.

Em relação à idade, 4 professores tem entre 40 e 49 anos, representando 36,36%. Em seguida, há 3 professores de 50 a 59 anos (27,27%) e outros 3 professores de 30 a 39 anos (27,27%). Apenas 1 professor tem idade entre 20 e 29 anos (9,09%). Estes dados comprovam que a docência na EJA ocorre quando o professor já tem uma caminhada no exercício do magistério, pois como se pode observar, apenas 1 professor tem menos de 30 anos.

Em relação ao gênero, todos os professores são do sexo feminino, totalizando 11 professores. Este fato comprova a feminização que ocorre no exercício do magistério, principalmente nas Séries Iniciais. Segundo Apple (1998) a feminização do magistério está ligada ao processo de trabalho através de mudanças no trabalho, que no decorrer do tempo suscitou a divisão do trabalho por gênero, como nas relações de classe.

Referente à formação acadêmica, 3 professores tem Licenciatura em Letras (27,27%), seguidos de 2 professores licenciados em Matemática (18,18%), outros 2 professores são licenciados em Pedagogia. Há 1 professor com Licenciatura em História (9,09%) e outro que possui Normal Superior (9,09%). Com nível Superior incompleto há 1 professor (9,09%). Houve 1 professor que não especificou sua formação acadêmica (9,09%).

Em relação ainda a formação, 6 professores possuem curso de Pós-graduação concluído, representando 54,54%. Os demais (5 professores), não possuem nenhum curso de Pós-graduação concluído (45,45%). Esses dados estão dispostos no quadro e gráfico abaixo.

Dos professores que responderam que possuem curso de Pós-graduação concluído, foi

questionado qual curso especificamente possuem. Desta maneira, 2 professores tem Pós-graduação em Psicopedagogia, 1 professor possui Metodologia do ensino-aprendizagem na área de Matemática, outro professor fez Pós-graduação em Educação Especial, há 1 professor que é pós-graduado em Literatura, lingüística e gramática, 1 professor tem Pós-graduação em Educação: fundamentos e metodologia, um outro professor possui curso de Processo de ensino-aprendizagem e 1 professor é pós-graduado em Processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Outro fator, que precisa ser destacado, 2 professores possuem dois cursos de Pós-graduação diferentes.

Referente ao tempo de atuação como docente na Educação de Jovens e Adultos, 7 professores possuem entre 1 a 5 anos (63,63%), seguidos de 3 professores que trabalham a menos de 1 ano na EJA (27,27%) e de 1 professor que trabalha entre 6 e 10 anos nesta modalidade (9,09%). Este fato comprova que o trabalho com a EJA não ocorre, na maioria das vezes, no início da atividade docente dos profissionais, pois como se pode observar 1, 7 professores possuem mais de 40 anos.

Há muito motivos para o professor trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Sobre este questionamento, que levaram ao trabalho com a EJA, os professores puderam enumerar mais de uma opção. Sendo assim, a afinidade com jovens e adultos foi apontada por 9 professores (81,81%), escolha pessoal por 8 professores (72,72%), maior intercambio de experiências e conhecimentos foi destacado por 5 professores (45,45%), localização da escola, próximo a residência foi assinalado por 5 professores (45,45%), formação dos alunos para inclusão social foi apontado por 4 professores (36,36%), responsabilidade e/ou disciplina dos alunos foi destacado por 3 professores (27,27%), oportunidade de aulas foi assinalado por 3 professores (27,27%) e complementação de carga horária, apontado por 2 professores (18,18%).

Considerando as vantagens ou ganhos pessoais e profissionais ao se trabalhar com jovens e adultos, todos os professores (11 – 100%) apontam que dar aula para EJA é uma atividade que traz ganhos e vantagens, o que pode ser ilustrado no quadro e nos depoimentos abaixo.

Foi pedido, através dos questionários, que os professores relacionassem as maiores vantagens e ganhos ao se trabalhar na EJA. Para critérios de anonimato, os professores foram numerados de 1 a 11, evitando exposição dos mesmos.

Segundo o Prof 1, “estou trabalhando com pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio e por isso dão grande importância a tudo que lhe são ensinados e isso só traz ganho ao profissional que está a frente desse trabalho, pois é reconhecido e respeitado.”

Em relação aos ganhos e vantagens, o Prof 2 coloca que “troca de experiências com os alunos. Aplicação dos conceitos e conteúdos de forma prática e inserida no dia-a-dia. A linguagem entre professor e aluno se dá de forma espontânea.”

Alguns professores salientaram a importância da experiência profissional e a troca de experiências, como pode se observar nos depoimentos dos professores, em especial do Prof 8. “Troca de experiências, conhecimento do cotidiano de cada aluno e poder ajudá-los na medida do possível tanto na questão familiar quanto na sua função de aluno (Prof 8)”.

Em relação ao perfil profissional e educacional, os professores foram questionados sobre a participação em algum curso sobre EJA nos últimos 5 anos. Dos professores, 9 afirmaram que participaram, representando 81,81%, seguidos de 2 professores (18,18%) que não participaram. Estes dados estão dispostos no quadro e gráfico abaixo.

Há a necessidade da formação do professor, tanto em nível inicial, como em formação continuada, para que este profissional tenha consciência da atividade que desempenha, desenvolvendo um trabalho crítico e transformador. A atuação do professor depende diretamente da formação que este possui.

Sobre a participação em curso sobre a EJA, 7 professores afirmaram que participaram da Formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), representando 63,63%, seguidos de 1 professor que participa da capacitação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) – 9,09% – e outro professor que está fazendo um curso de Pós-Graduação em PROEJA (9,09%).

Ao se tratar da participação dos professores em algum grupo de estudo sobre a EJA, 6 professores responderam que participam (54,54%) e 5 professores responderam que não fazem parte de nenhum grupo de estudo (45,45%).

Ao se tratar de políticas educacionais para a EJA, discutem-se atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000). Estas diretrizes apontam muitos avanços para a evolução e valorização da EJA, como também especificam como modalidade específica da Educação Básica.

Em referência às diretrizes, os professores foram questionados se estão acompanhando ou não as discussões acerca desta legislação. Dos professores, 8 afirmam que participam das discussões (72,72%) e 3 não participam (27,27%).

Na seqüência, os professores que responderam positivamente foram questionados sobre qual era a maneira em que estavam acompanhando as discussões. Alguns professores expuseram mais de uma maneira, podendo-se destacar 3 professores que discutem no grupo de estudos (27,27%), outros 3 através da internet (27,27%), 2 professores com leituras de

textos (18,18%), através de reuniões pedagógicas para 2 professores (18,18%), seguidos de 1 professor (9,09%) na especialização e outro através de livros (9,09%).

Os professores quando questionados sobre as leituras realizadas sobre a EJA nos últimos dois anos, apresentaram uma variedade em suas respostas. Porém, um fato significativo aponta que 6 professores não responderam esta questão (54,54%), evidenciando a ausência do exercício de leitura por muitos professores. Dos profissionais que citaram obras que leram nos últimos dois anos, 3 professores leram livros de Paulo Freire (27,27%), 2 professores fizeram leituras do material fornecido pela SME (18,18%) e 1 professor fez leitura de artigos (9,09%). De títulos específicos, 1 professor leu “Magistério e mediocridade”, outro “O que é método Paulo Freire”, e 1 terceiro leu “Preconceito lingüístico”.

O professor em sua atividade pedagógica necessita indicar novas análises, propondo discussões e diálogos. Desta maneira, há a possibilidade de crescimento do aluno, que encontra significado em suas ações, realizando-se através do êxito que atinge ao concluir suas tarefas. Já o educador, ao perceber o amadurecimento do aluno, consegue visualizar a importância de uma prática dinâmica e envolvente.

Assim, a metodologia é um fator determinante para uma ação docente satisfatória, onde professor e aluno possam desenvolver através do diálogo, uma prática eficiente. Acerca deste ponto, os professores foram questionados sobre qual metodologia utilizam em suas aulas.

Através dos depoimentos a seguir, é possível verificar como os professores trabalham. Para o Prof 4, “Experiências de vida devem ser o ponto de partida para a compreensão dos conteúdos. Os textos devem fazer sentido para que o aluno tenha prazer em aprender.”

Já o Prof 1, salienta que, “procuro aproveitar o interesse dos alunos sendo que o ensino-aprendizagem esteja todo contextualizado no cotidiano e na rotina de trabalho de cada aluno da turma. A fundamentação teórica dos conteúdos procuro traduzir em exemplos práticos, aulas dinâmicas, sempre elevando a auto-estima dos alunos.”

Percebe-se na fala dos professores a preocupação em trabalhar com o aluno, respeitando a experiência individual, porém possibilitando o crescimento, com atividades integradas a realidade pessoal, sempre partindo dos conhecimentos prévios para a aquisição de novos conhecimentos. Quando os professores falaram sobre a metodologia, citaram a importância de um material adequado aos alunos.

Em relação ao material utilizado pelos alunos, 9 professores (81,81%) julgaram que é adequado e atualizado, 1 professor (9,09%) acredita que é razoável e outro professor não

respondeu a este questionamento (9,09%).

Alguns professores justificaram o motivo pelo qual acreditam que o material é adequado e atualizado. Segundo o Prof 2, o material “tenta estabelecer uma relação com temas atuais que aparecem nos jornais e televisão”. Para o Prof 9, “o material é atualizado porque é preparado de acordo com as necessidades”. O Prof 7 justifica que o material é adequado “porque os textos estão sendo dirigidos para adultos”.

Ao se estabelecer uma avaliação do material utilizado, também houve o questionamento se o conteúdo é adequado aos alunos, no período em que se encontram, pois são jovens e adultos que retornaram a educação, e necessitam de atividades e conteúdos compatíveis com a própria realidade.

Os professores foram unânimes ao considerar o conteúdo adequado aos alunos, justificando a resposta. Para o Prof 2, o conteúdo é adequado, “pois no Ensino Médio os conteúdos têm uma ligação intrínseca com a realidade concreta.”

O Prof 1 justifica que o conteúdo é adequado, uma vez que “temos procurado desenvolver um trabalho de qualidade contextualizando e integrando as áreas do conhecimento”. De acordo com o Prof 6, “como os alunos estão a nível de alfabetização, os conteúdos são adequados”.

Segundo Coelho e Eiterer (2006, p. 183),

a atuação do professor precisa centrar-se na percepção da relação do aluno com os discursos que lhe são apresentados na escola, de tal modo que ambos possam dar-se conta dos múltiplos significados que atuam no processo de ensino-aprendizagem como partes integrantes desse processo, indicativas dos diferentes saberes que constituem a pluralidade que é a cultura humana.

Assim, tanto o material, quanto metodologia e conteúdo necessitam estar interligados a uma prática pedagógica consciente, visando um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, numa parceria professor-aluno. Mas para que o processo seja suficiente, outro fator também é muito importante, o tempo.

Em relação ao tempo que os professores consideram necessário para um aluno concluir o Ensino Fundamental, 6 professores julgaram necessário mais de 2 anos (54,54%), seguidos de 3 professores que consideraram 2 anos (27,27%), 1 professor acredita que 1 ano é necessário para concluir o Ensino Fundamental (9,09%) e outro professor aponta que o tempo depende de cada aluno (9,09%).

Já em referência ao Ensino Médio, 6 professores consideram que são necessários mais de 2 anos para conclusão desta etapa (54,54%), 4 professores julgaram 2 anos suficientes (36,36%) e 1 professor acredita que é necessário 1 ano e meio (9,09%).

Vários elementos compõem a prática dos professores na EJA, porém um dos elementos mais é a avaliação. Pois é através dela que se consegue observar a validade do processo, os avanços reais do aluno e as possibilidades de mudança.

A avaliação se faz necessária devido a sua capacidade de mensurar a satisfação dos objetivos delimitados no processo de ensino-aprendizagem, além de possibilitar a extensão dos resultados obtidos com o envolvimento dos alunos no transcorrer do processo.

Desta maneira, a avaliação na Educação de Jovens e Adultos pressupõe uma prática dialógica. Acerca da avaliação realizada na EJA, nas escolas pesquisadas, os professores puderam expressar sobre sua opinião.

O Prof 2 acredita que a avaliação “leva em consideração o que o aluno aprendeu e valoriza os conhecimentos do senso comum”. Segundo este mesmo professor, em suas aulas “procuro avaliar de forma contínua os alunos retomando os conteúdos onde identificou-se dificuldades”.

O Prof 11 salienta que “a avaliação realizada pelo município é adequada porque são conteúdos trabalhados em sala de aula e extraídos dos módulos da EJA.”

Porém, alguns professores acreditam que a avaliação, da maneira em que está sendo realizada atualmente é insuficiente para os alunos, pois muitos aspectos não são considerados (Prof 4, Prof 9, Prof 10).

Percebe-se que ao se falar em avaliação, muitas vezes se pensa apenas no processo de valoração das atividades feitas pelos alunos, com atribuição de nota, poucos professores pensam na avaliação como um processo contínuo, de formação dos alunos.

Foi solicitado a opinião dos professores sobre a EJA, com algumas falas abaixo.

Para o Prof 1, “diferentemente da criança, o adulto sabe o que quer quando procura a escola e chega com objetivos definidos. Por isso, precisamos propiciar meios para que esse aluno aprenda e se desenvolva a cada dia através da prática pedagógica, sendo paciente. Estou feliz em trabalhar na EJA”.

O Prof 4 faz uma crítica em relação ao período em que o aluno permanece na EJA, pois “o tempo curto compromete a aprendizagem”.

Segundo o Prof 5, esta modalidade necessita de um profissional que realmente queira trabalhar com este público, “é preciso de profissional que realmente se identifique com a realidade dos alunos”. Para ele, os discentes precisam de atenção, “necessitam de atendimento diversificado, necessitam de auto-estima, voltam a estudar com vontade e seriedade”.

No depoimento do Prof 7, percebe-se a importância da EJA, pois esta modalidade “vem suprimindo a necessidade das pessoas, oferecendo melhores condições de trabalho e um

acesso melhor na sociedade”.

Com as falas selecionadas acima, percebe-se o envolvimento dos docentes ao trabalhar nesta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa já evoluiu consideravelmente nos últimos anos, pois gradativamente o número de alunos matriculados está aumentando. Todavia, ainda são necessárias Políticas Públicas específicas que atendam essa modalidade de ensino, propiciando uma educação de qualidade para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso de freqüentar a escola no período regular.

Segundo Porto (2004), as políticas públicas têm sido insuficientes para atender ao direito de todos os brasileiros à educação e, embora sejam ampliadas as ofertas, elas continuam excluindo elevado número de jovens e adultos de tais oportunidades, quer pelo não-acesso, quer pela não-permanência.

A EJA estabelece-se como uma modalidade de ensino, que apesar dos conflitos referentes a sua organização, possui um caráter de educação permanente, pois a educação é um processo e tem um fim. Além deste ponto, também se percebe que esta modalidade atinge um segmento diferenciado, o qual possui suas especificidades peculiares e necessita de uma percepção diferenciada acerca da educação formal. “Ao reconhecer que a educação se faz ao longo da vida, torna-se indispensável intensificar o movimento sóciopolítico de universalizá-la” (PORTO, 2004, p. 33)

Percebe-se que a condição dos professores enquanto profissionais da EJA por vezes reveste-se de preconceitos, uma vez que esta modalidade é considerada como uma escolarização mais “fácil” e aligeirada, não sendo capaz de suprir todas as necessidades educacionais dos alunos.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a docência, tanto em relação aos preconceitos, dificuldades dos alunos, formação inicial insuficiente e às vezes falta de materiais adequados para um trabalho com o segmento atendido, a maioria dos professores busca novas alternativas de ação, entendendo que a EJA é uma modalidade específica, não uma adaptação do ensino formal aplicado às crianças. Esta modalidade necessita de uma metodologia e meios condizentes ao grupo que está sendo atendido.

Percebe-se que os docentes buscam através de grupos de estudo, leituras, palestras e cursos uma formação continuada voltada para a formação de seus alunos. Há a busca de

entendimentos acerca do que está prescrito nas políticas públicas para este segmento e discussões sobre a aplicação destas. Porém, apesar de haver uma política específica, as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, a mesma não está efetivamente sendo aplicada. Houve algumas modificações em relação ao currículo empregado na EJA, mas ainda há um longo percurso para se percorrer para que se alcance um nível ao menos aceitável de formação.

A EJA não pode ser apenas lembrada como uma proposta governamental ou base de estatísticas sobre a situação do analfabetismo no Brasil. É necessário entender que todos têm o direito assegurado a uma educação de qualidade, seja no ensino regular ou na EJA. Aqueles que buscam esta modalidade já têm um histórico de vida que comprometeu a possibilidade de freqüentar a escolarização quando crianças, mas o que não impede que os mesmos busquem alternativas para concluir sua formação. Assim, torna-se necessário a formação de um profissional que consiga administrar tanto as questões relativas ao ensino quanto às questões sociais em que os alunos foram ou estão submetidos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 64, p. 14-23, São Paulo, 1998.
- ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1998.
- _____. **Censo escolar.** Brasília: MEC/INEP, 2008.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, 2000.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- COELHO, A. M. S; EITERER, C.L. A didática na EJA. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 169-183.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed., 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 45ª ed., 2005.
- FURTER, P. **Educação e vida.** Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

GADOTTI, M. **Educação e ordem classista**. Rio de Janeiro: Cortez, 1979.

GADOTTI, M; ROMÃO J. E. (org.) **Educação de Jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INAF. **Indicador de analfabetismo funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, 2007.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2002.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 6ª ed. 1989.

PORTO, Y. S. **Educação de jovens e adultos**: o desafio de ressignificá-la. *In*: FARENZENA, R. C. (org). **Educação de Jovens e Adultos**: movimento político-pedagógico. Passo Fundo: UPF, 2004.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**. V.23, n.1, p. 56-69, jan./abr., 2007.