

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS – FACE
PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10**

ANÁLISE DA EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Luana Teixeira Guimarães
Josinete de Moraes Senna**

**Brasília,
Novembro, 2005.**

**LUANA TEIXEIRA GUIMARÃES
JOSINETE DE MORAIS SENNA**

ANÁLISE DA EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de conclusão de curso apresenta ao curso de graduação Pedagogia- Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Projeto Professor Nota 10 UNICEUB- Centro Universitário de Brasília, como parte das exigências para a obtenção do título de graduado em Pedagogia.
Orientador Dra Cássia Maria Ramalho Salim

Brasília,
Novembro, 2005

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por ter nos dado força para vencer e conquistar os nossos objetivos. A nossos pais, por todo carinho, dedicação e esforço que tiveram durante todos esses anos. Aos irmãos e familiares por nos apoiarem nas horas mais difíceis. A todos amigos que colaboraram para a conclusão deste trabalho. A professora Cássia por toda atenção e apoio durante os estudos realizados.

RESUMO

A reflexão sobre as políticas públicas no ensino fundamental nos conduz a premissas que podem fundamentar a necessidade de criação do Ensino de Jovens e Adultos, denominado pela sigla EJA, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Uma dessas premissas é que o ensino fundamental obrigatório e universal ampliou o conjunto de crianças que freqüentam este ensino. O próprio Conselho Nacional de Educação, no seu parecer CEB 11/2000, que regulamenta o EJA, informa que a expansão desta etapa de ensino é claramente observada e há um aumento crescente de vagas, para fazer jus a esta obrigatoriedade. Esta obrigatoriedade, entretanto, trouxe questões que merecem ser estudadas. Uma dessas questões refere-se ao fato que por diversos motivos, alunos permanecem no ensino fundamental até a faixa etária que os permitia freqüentar o ensino médio. Esta realidade é consequência da repetência, da reprovação, do fracasso escolar e da evasão, o que implica num fluxo escolar distorcido em relação idade/ano. Portanto, apesar de expandido o ensino fundamental a todas as crianças, o processo educacional continua a reproduzir os excluídos do ensino fundamental e do ensino médio, o que como resultado têm-se muitos adolescentes, jovens e adultos, sem escolaridade obrigatória completa. Portanto, o objetivo deste estudo centrou-se conhecer a eficácia da Educação de Jovens e Adultos no sentido de fomentar uma reflexão sobre as políticas públicas no ensino fundamental criadas para minimizar o analfabetismo ao longo dos anos. O estudo inicia com um breve histórico da EJA, mostrando a trajetória da educação, a implantação do ensino para adultos até os dias atuais, tem demonstrado ações que deram certo e as que causaram pouco impacto na sociedade. Além disso, é possível evidenciar os desafios que a EJA vem enfrentando ao longo dos anos, em vários aspectos: a evasão escolar entre os alunos desta modalidade, a falta de qualificação do corpo docente que a compõe, o perfil dos alunos com base na realidade existente, a metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem, o fracasso escolar, entre outros. A pesquisa foi de natureza qualitativa e para a coleta de dados foram selecionados 20 professores do Ensino Fundamental da Escola Pública do Distrito Federal, de ambos os sexos e em diversas faixas etárias e 20 alunos da Educação para Jovens e Adultos – EJA, da Escola Pública de Brasília. Foram realizadas entrevistas estruturadas com cada um dos sujeitos. Cada resposta de cada um dos sujeitos foram analisadas e categorizadas, sendo dispostas em gráficos. Os resultados indicam que os sujeitos consideram que é preciso realizar várias modificações na modalidade EJA, reconhecendo sua necessidade para a sociedade e para os alunos, no que diz respeito aos adolescentes com história de repetitivos fracassos, como para adultos que por qualquer razão não tiveram oportunidade de freqüentar escola. Os resultados demonstram que há necessidade de acatar a solicitação de Paulo Freire de rever seus postulados, não os considerando como um método, mas sim como princípios e pressupostos, ao quais ele mesmo refere serem de natureza política-teórica.

Palavras-chaves: EJA. Alfabetização de Jovens e Adultos. Método Paulo Freire. Legislação da EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 : Profissionais que tiveram oportunidade de trabalhar com EJA.	49
Figura 2: Vantagens da EJA para os professores.	51
Figura 3: Desvantagens da EJA para os professores.	52
Figura 4: Considerações do professor em relação a EJA.	52
Figura 5: Ações para o aperfeiçoamento da EJA.	55
Figura 6: Avaliação dos alunos sobre a EJA.	56
Figura 7: Justificativas.....	56
Figura 8: Vantagens da EJA para os alunos.	57
Figura 9: Desvantagens da EJA para os alunos.	58
Figura 10: Motivos dos alunos para estudar na EJA.	59
Figura 11: Coisas importantes durante o estudo na EJA.	60

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	7
II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10
2 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E PROCESSUAIS DA EJA	16
3 A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA A EJA.....	23
4 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE REGULA À EJA.....	33
5 O PÚBLICO DA EJA.....	45
III REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	48
IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO	64
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	66
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA EJA	68

ANÁLISE DA EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

I INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as políticas públicas no ensino fundamental nos conduz a premissas que podem fundamentar a necessidade de criação do Ensino de Jovens e Adultos, denominado pela sigla EJA, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação.

Uma dessas premissas é que o ensino fundamental obrigatório e universal ampliou o conjunto de crianças que freqüentam este ensino. O próprio Conselho Nacional de Educação, no seu parecer CEB 11/2000, que regulamenta o EJA, informa que a expansão desta etapa de ensino é claramente observada e há um aumento crescente de vagas, para fazer jus a esta obrigatoriedade.

De acordo com a Constituição de 1988, “o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso I).

Esta obrigatoriedade, entretanto, trouxe questões que merecem ser estudadas. Uma dessas questões refere-se ao fato que por diversos motivos, alunos permanecem no ensino fundamental até a faixa etária que os permitia freqüentar o ensino médio. Esta realidade é conseqüência da repetência, da reprovação, do fracasso escolar e da evasão, o que implica num fluxo escolar distorcido em relação idade/ano. Portanto, apesar de expandido o ensino fundamental a todas as crianças, o processo educacional continua a reproduzir excluídos do ensino fundamental e do ensino médio, resultando em muitos adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Por outro lado, na literatura referente ao processo educacional encontram-se definições específicas para alfabetizado e letramento (Soares, 1998; Tfouni, 1995). Alfabetizado é o indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, não conseguindo alcançar a condição apropriação da leitura e escrita. Letramento é considerado o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, condição adquirida num grupo social ou por um indivíduo como resultado da apropriação da escrita. Portanto, não é o bastante saber ler e escrever, como informa Tfouri (1995). Para esta autora é necessário fazer uso do ler e escrever,

saber responder as exigências que a sociedade perpetra. Assim, para esta autora os sistemas de escrita consistem em um produto cultural e são processos de aquisição de um sistema escrito, a alfabetização e o letramento.

No Brasil existem hoje aproximadamente 65 milhões de brasileiros que não concluíram o Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries), sendo que 16 milhões são jovens entre 15 a 24 anos (IBGE, Censo Demográfico). Metade está concentrada em menos de 10% dos municípios do país. As maiores taxas de analfabetismos estão nas capitais. A menor taxa está no Distrito Federal –5,7 da população. (colocar a fonte desta estatística)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que fundamenta o ensino brasileiro, reafirma a constituição e institui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos brasileiros com mais de 15 anos de idade, que não concluíram o ciclo escolar ou não freqüentaram a escola na idade própria.

Em consequência disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer Nº 11, reconhece a EJA como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela (...), em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculdo (..)” Parecer Nº 11/00 CNE).

Este estudo busca investigar e discutir os desafios que a EJA vem enfrentando ao longo dos anos, no sentido de discutir o elevado índice de evasão escolar entre os alunos desta modalidade, a falta de qualificação do corpo docente que a compõe, o perfil dos alunos com base na realidade existente, a metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem, o fracasso escolar, entre outros.

Partindo desta lógica, o estudo inicia-se com revisão de literatura pertinente, buscando situar o EJA historicamente, abrangendo o conhecimento sobre as diversas concepções referentes aos desafios, que se pode vislumbrar neste processo educacional, no que diz respeito ao fracasso escolar, evasão escolar, a realidade dos alunos e ainda sobre a capacitação de professores para comporem o corpo docente desta espécie de ensino. Uma análise documental oficial referente a alfabetização em três meses, buscando conhecer sobre o analfabetismo e suas consequências. Completando este estudo, procura-se neste

estudo traçar o perfil do aluno do EJA, para identificar seus objetivos, anseios e dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar.

Sendo assim, este estudo contará com a análise de documentos oficiais e pesquisa qualitativa através de entrevistas.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O início do processo de consolidação do ensino público no Brasil fomentou também a discussão sobre a educação básica de adultos na década de 1930, de acordo Vovio, Silva e Mendes (1997). Conforme estes autores, nesta época, o país enfrentava a grande concentração em centros urbanos e iniciava revolução industrial por volta dos anos 1940. Eles ainda referem que com o fim da ditadura de Vargas em 1945 a Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque. Em 1947, sob a direção do professor Lourenço Filho, é lançada a campanha da educação de Jovens e Adultos, no sentido de definir uma identidade para uma campanha nacional em massa que se fundamentava em primeira etapa que previa a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Para estes autores foi a confiança na capacidade de aprendizagem do ser humano adulto e no método Laubach de ensino de leitura para adultos. Que estava sendo difundido na época, que inspiraram o MEC na iniciativa de alfabetização de jovens e adultos. A orientação foi que o ensino deveria ser pelo método silábico, com lições iniciais com palavras-chaves organizadas a partir de suas características fonéticas, contendo pequenas frases. As palavras-chaves remetiam aos padrões silábicos, que consistiam no foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As lições finais consistiam de pequenos textos, montados com as mesmas palavras, consistindo de orientações sobre a saúde, sobre técnicas de trabalho e mensagens de civismo.

A educação de Jovens e Adultos – EJA, foi delimitada desde 1949, de acordo com Oliveira e Paiva (2004), a partir da 1ª conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos em Elsinore, na Dinamarca, a qual destacou a importância de políticas públicas voltadas ao público em questão.

Vovio, Silva e Mendes (1997) comentam que outra ação realizada a respeito da educação de jovens e adultos, foi consolidação por uma educação voltada para capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos os resultados foram bastante relevantes para a mobilização de esforços de diversas esferas: administrativa, de profissionais da educação e de

voluntários. Nesta época várias escolas supletivas foram criadas, o que alimentou a discussão do analfabetismo no Brasil. De acordo com Vovio, Silva e Mendes (1997) no período pós-guerra, os países enfrentaram o desafio de superar o analfabetismo, buscando mudar esta realidade.

Moura (2004) ao relatar a perspectiva histórica da EJA, diz que é conhecido o fracasso dos programas de alfabetização de jovens e adultos na história do Brasil. Conforme ela, nas décadas de 30 40, do século 20, a representação social do analfabeto era a de deficiente e incapaz, o que conforme ela foi o fator determinante do fracasso destes programas.

Na continuação de sua perspectiva histórica, Moura (2004) remete à década de 50 do século 20, quando educadores e psicólogos começaram a questionar esta representação e discutir estudos que demonstravam a capacidade de produzir, raciocinar e resolver problemas dos jovens e dos adultos analfabetos. Portanto, no final desta década, conforme informa a autora, houve uma expansão de criticismo às campanhas elaboradas para a alfabetização, que eram caracterizadas na concepção reducionista da aprendizagem. Esta autora, continuando sua perspectiva histórica fala sobre a década de 60 do século 20, como vivendo paradigma pedagógico novo, fundamentado nos postulados de Paulo Freire, os quais destacavam a relação entre a problemática educacional e social, o que contribui para a compreensão de que indivíduos analfabetos ou com baixo nível de escolaridade eram originados pela desigualdade social do país. Como decorrência destas idéias e como o golpe militar de 1964, a autora conclui que a alfabetização e educação popular passaram a assumir um caráter assistencialista, cabendo ao Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – criado em 1967, a responsabilidade de disseminar a proposta do regime militar à situação de urgência do analfabetismo no Brasil.

Nesta mesma perspectiva, para Vovio, Silva e Mendes (1997), com a instauração da campanha a discussão do analfabetismo ganhou força de destaque social, entretanto, eles analisam, que foi como causa e não efeito da situação econômica, social cultural do país, a qual caracterizava o adulto analfabeto como excluído socialmente e incapaz. Para estes autores, a proposta de Paulo Freire em relação à alfabetização, tinha como objetivo levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, antes mesmo de iniciar o

aprendizado da escrita. Estes autores analisam que a proposta de Paulo Freire girava em torno de um conceito antropológico de cultura e em torno de temas da realidade dos alunos.. Por meio de uma série de ilustrações, o educador deveria dirigir uma discussão para evidenciar o papel ativo dos homens como produtores de cultura, seja ela letrada ou não. Os autores ainda completam que depois de cumprir esta etapa iniciava-se o estudo das palavras geradoras, em que era desencadeado um debate em torno do tema e uma análise das partes que compõe a palavra: As sílabas. Utilizando uma média de dez a vinte palavras geradoras, acreditava-se conseguir alfabetizar um educando em três meses.

De acordo com Oliveira e Paiva (2004) na década de 60 do século 20, o Movimento de Educação de Base (MEB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros de Cultura Popular (CCPs) e a União Nacional dos Estudantes, se organizaram e juntos reuniram artistas e intelectuais, tendo apoio de administrações municipais, passaram a pressionar o Governo Federal para que os apoiassem e estabelecesse uma coordenação nacional de Iniciativas. Então em Janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que propunha a erradicação dos analfabetos orientados pela proposta de Paulo Freire. Entretanto esta iniciativa surgida no fervor político da época, foi interrompida alguns meses depois do golpe militar.

Assim, conforme Moura (2004) com o golpe militar de 1964 multiplicam-se os programas de alfabetização e educação popular que eram vistos como uma grave ameaça à ordem e a seus promotores. Em consequência disso, na opinião destes autores, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos, com o caráter assistencialista e conservador.

Vovio, Silva e Mendes (1997) mencionam que foi na década de 70 o Mobral expandiu-se nacionalmente, paralelamente grupos dedicados a educação popular continuaram realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas baseadas na metodologia de Paulo Freire que fundamentava-se em movimentos populares de oposição a ditadura e comunidades religiosas de base.

Moura (2005) no seu percurso histórico destaca também a década de 80, momento da abertura política e de desenvolvimento de pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita. Vislumbrou-se então novas perspectivas para o

processo de ensino da língua escrita, tendo sido divulgado os postulados do construtivismo e os estudos da equipe de Emília Ferreiro, sobre a psicogênese, evidenciando os conhecimentos que os aprendizes da língua materna possuíam sobre a escrita.

Moura (2004) cita palestra de Sérgio Haddad proferida em 1997, no Seminário Internacional: educação e escolarização de jovens e adultos, no qual ele refere o caráter marginal que possui a educação de jovens e adultos no contexto das políticas públicas é histórico, em decorrência, sobretudo, da ausência de determinação política. Conforme a autora, Haddad apontou, alguns determinantes para o bom desempenho dos programas de EJA. Um destes fatores, na sua opinião diz respeito a união entre a educação de adultos e o desenvolvimento social. Outro fator apontado foi a existência de condições crescentes de mobilização social, de programas paralelos que impliquem na melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Qualidade de vida que se relaciona com uma real distribuição de renda e o desenvolvimento sustentável da população, explica a autora. Além disso, refere também a extensão da escolaridade infantil e o compromisso na melhoria da qualidade da educação ofertada.

Com referência a esta década, Vovio, Silva e Mendes (1997), comentam que as pequenas experiências foram se ampliando e constituindo canais de trocas de experiências, reflexão e articulação. O Mobral foi extinto em 1985 cedendo lugar a Fundação Educar. Um avanço dessa experiência foi a incorporação da alfabetização como processo que exige um grau de continuidade e sedimentação. Difundem-se entre os educadores brasileiros estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita.

De acordo com Machado (2005), ao ser promulgada a Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 (Disposições Gerais e Transitórias) o Governo Federal juntamente com a sociedade civil se engajaram e juntaram esforços para extinguir o analfabetismo do país, no decorrer de 10 anos. A principal responsável por esta tarefa, em termos de coordenação e execução, foi a Fundação Educar. Esta fundação, juntamente com o MEC em 1989, convocou uma comissão composta por pesquisadores e estudiosos da educação de jovens e adultos, para que se preparassem para o Ano Internacional da Alfabetização,

que foi definido pela UNESCO, para acontecer em 1990. Esta comissão, conforme a autora foi denominada de Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), a qual acabou sendo desarticulada, quando no Governo de Fernando Collor de Melo, aconteceu a extinção da Fundação Educar. Conforme esta autora foi um passo atrás no processo das políticas públicas da EJA. A autora acredita que a educação de jovens e adultos também, nesta época, foi penalizada pelas orientações rigorosas dos órgãos financeiros internacionais em relação a educação brasileira. Estas orientações consistiam em: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada as responsabilidades sobre a EJA, utilizando-se do discurso da parceria. Vinculando assim cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado.

A este respeito, Vovio, Silva e Mendes (1997) mencionam que na década de 90, do século 20, os primeiros anos não foram muito favoráveis à educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, ficou um grande espaço nas políticas educacionais. As ofertas assumidas por municípios e membros da sociedade civil estavam longe de satisfazer a demanda. Conforme eles, o período marcado pela pretensa reconstrução democrática fez com que muitas experiências de alfabetização ganhassem consistência, retomando então o modelo da alfabetização conscientizadora da década de 60, do século 20. As reflexões a cerca do assunto originavam-se das dificuldades encontradas na prática. Conforme eles foi um avanço importante, a partir da incorporação da perspectiva de alfabetização como um processo, que exigia continuidade e sedimentação. Conforme estes autores desde os anos 50 eram recorrentes as críticas a campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constataram altos índices de regressão ao analfabetismo. Eles finalizam que recentemente os programas prevêem um tempo superior dedicados à alfabetização e pós alfabetização de modo a garantir que o jovem ou o adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada. Os objetivos destes programas consistem, então, conforme estes autores, na utilização do ensino para a vida diária e prosseguimento dos, completando a escolarização. Ou seja, a alfabetização é

incorporada gradativamente a programas mais extensivos de educação básica dos jovens e adultos.

Ainda de acordo com Vovio, Silva e Mendes (1997) a EJA, por mais que se mostre necessária para o processo educacional do Brasil, chega no final da década de 90 clamando por mudanças e reformulações no ensino público fundamental. Em que a maioria de seu público são pessoas, que já tiveram fracassos sucessivos na escolaridade, o que determina um grande desafio pedagógico, solicitando seriedade e criatividade como forma a garantir um acesso a cultura letrada que possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho da política e da cultura.

2 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E PROCESSUAIS DA EJA

Ao considerar historicamente o desenvolvimento da EJA, observa-se a necessidade de mudanças pedagógicas que assumam papéis com o objetivo de satisfazer as necessidades de um público, que é considerado marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional, à cultura letrada, favorecendo uma participação mais ativa no mundo.

A este respeito, Moura (2005) comenta sobre alguns aspectos epistemológicos da esfera teórico-prática de alfabetização de jovens e adultos, durante a última década. Para esta autora, um desses aspectos diz respeito à inexistência de postulados teóricos da área. Ou seja, conforme ela, o nível de pesquisa e produção a respeito da EJA está muito aquém da área de alfabetização infantil, a qual cresce e avança, com conhecimentos científicos que lhe dão sustentação e são influenciados por outras ciências. Ela refere que a pobreza de conhecimentos é atribuída tanto aos indivíduos analfabetos, pela suas dificuldades, como, também é atribuída ao fato de considerar o analfabetismo adulto como um fenômeno localizado e extemporâneo, como casos atípicos, que não merecem atenção como objeto epistemológico ela comenta, entretanto, que os dados estatísticos não confirmam esta suposição, já que demonstram índices cada vez mais altos de adultos não alfabetizados em alguns municípios, principalmente no nordeste do país.

Moura (2005), ainda refere que esta ausência de conhecimentos tem impedido que haja uma delimitação teórica da alfabetização de jovens e adultos, no tocante à sua natureza epistemológica, sua concepção, suas características e propriedades. O conceito incerto leva a formulações, na sua opinião, que vão desde instrumento de cidadania à luta pela transformação social, como também a incerteza conceitual limita a somente aquisição do código alfabético que favorece o assinar ou desenhar o nome.

Outro aspecto epistemológico que Moura (2005) se refere, apesar de que alguns discursos preguem essa preocupação, à necessidade de considerar e explicar a natureza da relação ensino-aprendizagem, a sua especificidade pedagógica, sua função sócio-cultural; as características dos educadores, os saberes que precisam ter para alfabetizar, sua formação teórico-prática, a

necessidade do domínio dos conhecimentos que mediará à aprendizagem dos alunos, o conhecimento sobre os próprios alunos: seus processos cognitivos em direção à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade; a definição – em bases científicas – das suas características, seus processos cognitivos, seus reais interesses e necessidades.

Ainda, na sua análise Moura (2005) reforça que a pobreza teórica tem reforçado que Freire continue sendo o único referencial teórico-metodológico elaborado de forma sistematizada para alfabetização de jovens e adultos. Conforme ela, esta proposta, no entanto, enfrenta problemas de natureza teóricas e práticas. Em relação ao aspecto teórico, ela analisa que na época a proposta de Paulo Freire atendia às necessidades dos alfabetizandos-trabalhadores para que eles pudessem desenvolver suas formas de comunicação, ou seja, a linguagem oral e escrita e atender suas necessidades para a organização. Trata-se de um método histórico, mas hoje, uma nova sociedade se configura, exigindo formas mais elaboradas para lidar com os avanços da comunicação e tecnologia. Em sua opinião, Freire acompanha esta nova produção acadêmica, mas não se detém nas proposições metodológicas para a alfabetização atual. No final da década de 70, do século 20, seu objeto de estudo ampliou e ele passou a refletir sobre as categorias mais amplas das concepções e políticas do processo educacional, além de desenvolver ações nessa mesma direção. Ele reconhece e recomenda a necessidade de atualizar seu método e para isso, oferece suporte teórico para quem se dedique à alfabetização.

Entretanto, conforme Moura (2005), os alfabetizadores brasileiros lêem pouco Paulo Freire, e conseqüentemente não entendem suas proposições. Suas idéias, concepções e princípios, analisa a autora, acabam por serem relegados, acontecendo que os professores utilizem somente o seu “método”, o que faz com que na maioria das vezes utilizem tão somente as técnicas e recursos utilizados por ele nas décadas de 50 e 60, do século 20. Ela ainda acrescenta que sua solicitação de recriação e reformulação do seu método, não tem sido atendida.

Em relação ao prático a análise de Moura (2005) expõe que as experiências com a EJA têm assumido uma diversidade de posturas. Conforme ela, algumas aplicam o que ela denomina de “modelos tradicionais” e frutos da psicologia associacionista, utilizando métodos analíticos, sintéticos e

mistos, porém sem conhecer os pressupostos que os fundamentam. Ela então acrescenta que a consequência deste conhecimento é que somente existe a reprodução que aprenderam em suas práticas, enquanto alunos, ou a transferência para os jovens e adultos das estratégias que utilizam com crianças. De acordo com esta autora, ainda outros professores empregam os resultados dos estudos de Emília Ferreiro com crianças e depois com adultos, denominando de “método construtivista” mas não conhecendo os pressupostos teóricos da concepção construtivista na educação, acabam conseguindo resultados insatisfatórios. Há aqueles, continua em sua análise, que agrupam a sua experiência prática, conseguida no decorrer dos anos, a sua intuição com os elementos dos referenciais de Freire e Ferreiro. Ainda, mais recentemente com as contribuições da teoria vygotiskiana, na perspectiva sócio-histórica, tentam desenvolver práticas pedagógicas, que conforme ela marcha para formulações teóricas que se anunciam como inovadoras.

Alvarenga (2004) analisa também, na mesma perspectiva anterior de Moura (2005) os fundamentos e a prática pedagógica da EJA. Para esta autora, esta prática, parece buscar as contribuições de Freire, pelo menos no discurso. Esta busca pelo pensamento freireano constitui, conforme ela, a principal fonte para a construção de um consenso que daria legitimidade às práticas político-pedagógicas ao EJA. Esta autora se baseia nos estudos de Apple realizados em 1998, a respeito do neoliberalismo e educação na perspectiva político e pedagógica de Paulo Freire, para compreender o que ela denomina de apropriação descontextualizada das idéias de Freire e especialmente adverte sobre os riscos que existe para as concepções de Paulo Freire, quando os professores tentam incorporá-lo a um discurso oficial que, em sua opinião é antagônico as concepções e princípios freireanos de educação e alfabetização de jovens e adultos. Na concepção desta autora, permeadas pelos estudos de Apple, a disseminação do que ela denomina de “indústria de Freire” fundamenta-se em dois conjuntos básicos. O primeiro, ela nomeia de “estratégia de conversão” e o segundo denominado de “consentimento ativo”. Para ela, isto resulta na busca da hegemonia. Ou seja, ela explica, através do consenso, ou do consentimento ativo, um determinado grupo social pode obter a hegemonia sobre os demais grupos. De acordo com esta autora, a expressão material desta hegemonia tem como

expressão as formas políticas, econômicas ou culturais. Conforme ela esta hegemonia entra em desacordo político, ético e ideológico com a pedagogia crítica radical de Freire em relação ao EJA e vem se constituindo na principal política de alfabetização do contexto contemporâneo da sociedade brasileira. A construção de um consenso também esbarra, conforme ela na concepção das práticas concretas, especialmente no que diz respeito à continuidade e consolidação do processo de alfabetização. Do jeito que está acontecendo, na sua opinião, inviabiliza a realização do processo de alfabetização, na prática política e do conhecimento da EJA. Alvarenga (2004) então conclui que neste aspecto, a linguagem da cidadania e da democracia, o qual permeia o discurso neoliberal, funciona com uma estratégia de esperteza de convencimento em busca de consenso, sendo este discurso exaltado e entendido como única possibilidade de alfabetização de jovens e adultos, tentando rotular a pedagogia freireana, neste pacote político-pedagógico. O que esta autora adverte que tal condição tem feito acreditar que este empréstimo político-epistemológico seja suficiente para alcançar a respeitabilidade da EJA e isentá-la da necessidade de submeter a sua forma e conteúdo político-ideológicos às análises críticas dos diversos setores comprometidos com a EJA.

Alvarenga (2004) sugere que para evidenciar o que ela denomina de desistorização da perspectiva freireana é necessário partir de quatro questões-premissa. A primeira dela, ela refere como ao caráter de urgência ao atendimento à população com pouca ou nenhuma escolaridade. Ou seja, este caráter faz com que não se consagre uma política de alfabetização de jovens e adultos, mas se realiza em modelos de “campanhas” de ação intensiva, com o objetivo de conter o analfabetismo em determinados lugares e por um tempo determinado a priori, sem a intenção de continuidade da escolarização formal. A segunda questão-premissa apontada pela autora, problemática, na sua opinião, diz respeito a pertinência das parcerias no financiamento da EJA. Esta alternativa de captar recursos com setores da sociedade causa, de acordo com esta autora, a destituição da EJA de sua posição no domínio do direito que deve ser realizado pelo Estado. A terceira questão-premissa exposta pela autora consiste na concepção sobre cidadania. É pressuposto pela EJA, que o desenvolvimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico matemático, contribui para a ampliação da

cidadania. Por esta perspectiva, acredita esta autora, o acesso e exercício da cidadania estão condicionados à aquisição da leitura e escrita e ao desenvolvimento cognitivo. Na sua opinião a preponderância da cultura escrita sobre a cultura oral, com a finalidade de alcançar o exercício, dicotomiza e associa, respectivamente as idéias de progresso e não progresso. Ela então conclui a respeito desta questão-premissa que enquanto o “progresso” é fundamentado na escrita, o que significa adaptação de homens e mulheres às funções técnicas exigidas pela produção econômica, subordinada, portanto, aos interesses da economia, o “atraso” está relacionado às práticas da oralidade que não conduzem ao desenvolvimento econômico e social.

De acordo com Alvarenga (2004) a quarta questão-premissa que evidencia a desistorização dos postulados freireanos é a busca de concretizar o princípio de que a aprendizagem gera desenvolvimento a partir de planejamentos estruturais de ensino (objetivos, conteúdos, recursos e procedimentos, avaliação/recuperação). Para a autora, estes elementos estruturais não privilegiam a alfabetização como um ato criador, ao mesmo tempo em que desautoriza o conhecimento como construção coletiva e social, como ato de criação e recriação da realidade. Na sua opinião isto é decorrência da crença que o planejamento e o controle garante o desenvolvimento das habilidades básicas que deverão ser alcançados pelos alfabetizandos ao final de cinco meses, como tempo previsto para a alfabetização, o que exorciza qualquer atitude criadora.

Alvarenga (2004) conclui, que contrariamente, para Freire e para muitos educadores, a alfabetização enquanto ato político consiste em desafiar os grupos populares para que percebam em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. O que de forma nenhuma é conseguida com um processo rápido de cinco meses.

Para Ribeiro as vantagens da EJA consistem em destacar o advento e disseminação da escrita nas sociedades ou sua aprendizagem por parte dos indivíduos como fatores explicativos de transformações sociais e psicológicas importantes. Esta autora cita, como exemplo, a passagem das sociedades primitivas para as históricas e a constituição das ciências e autonomização de outras esferas do âmbito social – religioso, legal e governamental – e ainda o desenvolvimento do pensamento analítico e científico, a expressão da

reflexibilidade e da subjetividade. Esta autora ainda acrescenta a importância da aquisição da leitura e escrita para o desenvolvimento das formas modernas de organização social e funcionamento psíquico.

Em diferenciar o indivíduo analfabeto e alfabetizado, em termos de representações sociais, Maranhão (2005) postula ser plausível supor que não existe uma maneira única e exclusiva de conceituar os estados de analfabeto e de alfabetizado, em uma sociedade. Evidentemente, não é negar a existência de uma conceituação mais ou menos predominante que, em linhas gerais, define como alfabetizada a pessoa que domina os códigos da leitura e da escrita e o registro de cálculos elementares. Na sua opinião, operar estes códigos básicos significa uma capacidade relativa de se apropriar das mensagens por eles veiculadas, como também de repassá-las a outros indivíduos, estabelecendo assim uma rede de comunicação. Portanto, alfabetizado é aquele que está capacitado para interagir neste processo específico de comunicação. Para ela, tecnicamente, o conceito de analfabetismo se opõe a esta conceituação. Ela ainda acrescenta que, entretanto a visão social do que é ser analfabeto não se esgota nesta simples oposição e sua apreensão depende de diversos contextos e de várias categorias e predicados que são articulados pelas diferentes classes, camadas ou grupos sociais. Para esta autora, o foco principal da análise incide sobre as imagens propostas para categorizar socialmente o analfabeto, examinando as motivações de ordem social e pessoal e os motivos de ordem prática apresentados para a participação em classes de alfabetização de adultos, ou seja, no dizer do aluno, "para estudar", e buscando ponderar em que medida o modo como representam o *status* de analfabeto concerne também ao seu posicionamento frente à sociedade e ao lugar social que ocupam. Ela ainda acrescenta, em outra perspectiva, referindo-se aos aspectos estritamente técnicos da definição de analfabeto - ausência da leitura, escrita e registro de cálculos elementares - os sujeitos em estudo tendem a se sentir mais à vontade para tratar do tema, recorrendo em muitos casos à auto-identificação. Quando, porém, se introduz o termo analfabeto, sua categorização assume uma abrangência social e dimensão emocional que se revelam pelo recorrente "ser e não ser" que permeia seus depoimentos.

A possibilidade de estigmatização surge de uma discrepância específica entre identidade social virtual e identidade social real, sendo, então, percebida enquanto categoria e atributo negativo (cf. Goffman, 1975).

Na sua análise sobre aquisição da leitura e escrita Ribeiro (2005) postula que as diferentes habilidades contidas nesta aquisição e de suas interfaces com outras linguagens é essencial para orientar o trabalho da escola, de modo a que cumpra mais adequadamente sua missão de principal agência de alfabetismo em uma sociedade. Além de formar leitores e escritores flexíveis, capazes de ler e escrever diferentes materiais com diferentes finalidades, as práticas escolares deveriam também orientar-se de forma mais refletida e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e à aprendizagem, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada.

Como aos postulados de Paulo Freire é reportado toda a essência da EJA, no próximo item será descrito a importância destes pressupostos, denominados comumente de Método Paulo Freire, para a EJA.

3 A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA A EJA

Estimular adultos que chegam à sala de aula depois de um dia de trabalho, que custeiam seu estudo e contribuem para a economia familiar é um desafio e tanto, de acordo com vários autores (Alvarenga, 2004; Vovio, Silva e Mendes, 1997; Moura, 2005; Machado, 2004; Moura, 2005). Neste estudo, de uma forma ou de outra, cada um desses autores disseram não ser possível utilizar com os adultos a mesma metodologia empregada nos cursos diurnos para as crianças.

Diversos são os métodos de ensino, mas este estudo busca o aprofundamento no Método Paulo Freire, visando compreender seus princípios e práticas.

De acordo com Feitosa (1999), Ferreira (1986) explica que a palavra método pode se referir o caminho para alcançar um fim, atingir um objetivo. Significa também um programa para regular a priori uma série de operações que devem ser realizadas, prevenindo erros possíveis, tendo como meta determinado resultado. Ou ainda, conforme este autor, método pode consistir num processo ou técnica de ensino, o qual demonstra o modo de proceder e a maneira de agir.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Ele entendia seu método como algo muito mais próximo a uma teoria do conhecimento do que uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar. Feitosa (1999).

Por meio da criação da concepção de uma educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres. Feitosa (1999).

A este respeito Feitosa comenta que num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, sem dúvida alguma, um marco na pedagogia nacional e internacional. Feitosa (1999)

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire não deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um

dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Feitosa (1999).

Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos. Feitosa (1999)

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça.

Segundo aborda Feitosa (1999), nas últimas décadas, pode se observar a evolução e recriação das teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

A proposta de Paulo Freire parte do estudo da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador). Feitosa (1999)

De acordo com Feitosa (1999), nesse processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado.

O relacionamento educador-educando nessa perspectiva se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se, portanto toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Segundo Freire (1987) o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. O Método Paulo Freire tem como fio condutor à alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e político.

Para melhor entender este processo precisamos ter clareza dos princípios que constituem o método e que estão diretamente relacionados às idéias do educador que o concebeu:

a) O primeiro princípio do "Método Paulo Freire" diz respeito a politicidade do ato educativo. Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade.

Conforme Freire, essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida a sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la. A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade. Freire (1987)

Para ele, o que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua - também conhecida como consciência mágica - para a consciência crítica. Freire (1987)

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados "Círculos de Cultura". Neles, os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história.

Por meio de slides contendo cenas de seu cotidiano esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos

dessa história. Nesse contexto era apresentada uma palavra aos educandos – ligada a esse cotidiano e previamente escolhida - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo em que refletia sobre sua história de vida.

O professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, é denominado "Animador de debates" e tem o papel de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam. Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de suas histórias, de seus "causos" e, através do diálogo constante, em parceria com o educando, reinterpreta-los, recriá-los. Freire (1987)

Os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Freire (1987)

Uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação. Todo esse movimento de observação-reflexão-readmiração-ação faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente político.

b) O segundo princípio do Método diz respeito a dialogicidade do ato educativo. Segundo Harmon, "a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais" (HARMON, 1975, p.89).

Sendo assim, para Freire (1987), a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (Freire, 1987).

A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade entre essas três "categorias gnosiológicas" é um princípio presente no Método a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita.

A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica. Freire (1987)

De acordo com Freire (1987), o diálogo entre natureza e cultura, está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura. Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, Freire selecionou dez situações existenciais "codificadas" para levar os grupos à sua respectiva "decodificação". Francisco Brenand um expressivo pintor brasileiro retratou essas situações.

A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionava uma perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizandos, apresentavam por serem um recorte da realidade, o cenário natural para que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transforma-lo com seu trabalho. Freire (1987)

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma

aproximação crítica dessa realidade. O diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza se constituía em uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire (1987).

Para chegar a esse resultado, se utiliza por meio de slides ou quadros, uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza. (Jornal do Comércio de Recife, 1963).

Uma metodologia que promova o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e conscientiza-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

Para Freire, a palavra “método” da forma como é definida em seu “sentido de base” não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala. Pelandré (1993) entrevistou Paulo Freire, que na oportunidade disse que preferia não referir a um método. Ele acrescenta, nesta entrevista, que há uns 40 anos, quando jovem, o que ele tinha era a curiosidade e compromisso político com os renegados, com os proibidos. Ele refere então que sua intenção foi buscar a compreensão crítica e dialética do processo educacional, no qual, acrescenta ele, por certo, tem uma metodologia e um método, no qual ele prefere referir á um método de conhecer e não um método de ensinar. Feitosa (1999)

Segundo Feitosa, a expressão "Método Paulo Freire" é hoje uma expressão universalizada e cristalizada como referência de uma "concepção democrática, radical e progressista de prática educativa", razão pela qual usamos essa expressão ao longo deste texto. Feitosa (1999)

Nesse sentido, Feitosa (1999), afirma que essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de método ou sistema se dá pelo fato dela compreender uma certa sequenciação das ações, ou melhor, dizendo, ela estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si. Para situar melhor essa sequenciação indicaremos aqui os momentos que compõem a metodologia criada por Freire:

a) Investigação Temática – Pesquisa Sociológica: investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (Estudo da Realidade). Segundo Beisiegel, o método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Feitosa (1999)

Essa relação era entendida como representativa do universo vocabular local e delas se extraíam as palavras geradoras – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura" (BEISIEGEL, 1974, p. 165).

Como podemos perceber, o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade.

Esse mergulho na vida do educando fará educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral. A expressão tema gerador geral está ligada à idéia de Interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana, pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não

fragmentada. Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Feitosa (1999)

Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem à várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

b) Tematização: seleção dos temas geradores e palavras geradoras. Por meio da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Por meio do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos. Feitosa (1999)

c) Problematização: busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. "A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas".(JORGE, 1981, p.78).

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que deverá obedecer a três critérios básicos:

a) Elas devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos.

b) Elas devem ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc...

c) Elas devem ser selecionadas de maneira que sua seqüência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Essa seleção deve ser conjunta, cabendo, porém ao educador a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método é silábico.

Os fonemas trabalhados numa aula deverão ser registrados numa ficha ou no próprio caderno para que o educando, em casa, seja desafiado a construir novas palavras (uma vez que algumas já foram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Nesse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita acontecem simultaneamente. Feitosa (1999)

Para Feitosa é importante que o educador mostre aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais. Em seu livro Educação como Prática da Liberdade Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios:

- a) Da riqueza fonética;
- b) Das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades;
- c) Do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc...

3ª Fase: criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes. Feitosa (1999)

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Feitosa (1999)

Foi diferente, pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo uma outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim materiais audiovisuais foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo. Feitosa (1999)

No entanto, desde a sua origem e aplicação na década de 60 até os dias atuais, o Método Paulo Freire vem suscitando controvérsias, se constituindo em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e também aplicação em diferentes partes do Brasil e do mundo.

O Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas idéias, mas reafirmamos a necessidade de recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no método em questão.

4 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO QUE REGULA À EJA¹

A partir da proposta deste estudo de analisar os documentos oficiais, inicia-se a mencionar que foi a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, que começou a legislação que refere a regular a EJA. Nesta Constituição Federal determinou primeiramente que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família..." contendo ainda que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Prevê também que atrair o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não a abandone, diminuindo as altas taxas de evasão, por meio de uma educação voltada a realidade do aluno.

Outro documento oficial que propõe legislar a EJA foi a Lei 9.394/96. A partir desta lei a EJA tornou-se uma modalidade básica rompendo com a concepção posta na Lei 5.692/71, seja pelo disposto no art. 92 da nova Lei, seja pela nova concepção de EJA. Desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei n.5.692/71. Ela abriga no seu título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica.

Assim, em maio de 97, o Conselho Nacional de Educação trata da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação. Entretanto, neste tratado do Conselho Nacional de Educação prevê que as condições sociais adversas presentes, as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a fatores administrativos inadequados de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola, para a etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. Assim os oito anos obrigatórios acabam por se converterem em onze anos, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade é a repetência, a reprovação e a evasão escolar mantendo e aprofundando a distorção idade/ano e retardando a chegada a um

¹ CNE.Parecer n.11/2000. Diretrizes e Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação, maio, 2000.

acerto definitivo no fluxo escolar, como é o caso de muitos alunos adultos que se deparam com essa situação permanecendo mais de três semestre em uma mesma série.

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Como diz a professora Soares (2002) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Conforme o Parecer N°.11/2000, embora o ensino fundamental abrigue 36 milhões de crianças, o quadro sócio-educacional continua a produzir excluídos dos ensinos fundamental e médio produzindo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. Ao mesmo tempo, não se pode negar que, nos últimos anos, os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória quanto em iniciativas de caráter preventivo a fim de diminuir a distorção idade/ano. Como exemplos destes esforços temos os ciclos de formação e as classes de aceleração. Além disso, o Brasil exibe um número enorme de pessoas que são analfabetas. (Parecer 11/2000)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar do recuo anual, apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de

condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica de modo constante e severo. São Paulo, o estado mais populoso do país possui um contingente de 1.900.000 analfabetos. (Parecer 11/2000)

É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade em regiões pobres, interioranas nas quais avultam taxas que atingem mais os grupos afro-brasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo. (Parecer N°.11/2000)

Os fundamentos e funções da EJA estão previstos no parecer CNE/CEB de 11/2000 que se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente. Estas diretrizes compreendem, pois, a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art.1º , § 1º da LDB).

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no capítulo do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita. Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidade socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Esta função reparadora da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto

de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. (Parecer N°.11/2000)

O art. 37 diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização na idade própria, através de oportunidades educacionais apropriadas. Para tanto, os estabelecimentos públicos dos respectivos sistemas deverão viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso aos cursos e exames supletivos sob o princípio da gratuidade.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

De todo o modo, para analfabetos e para iletrados, o que está em causa é a função reparadora de EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade. Como diz o parecer CEB 4/98: Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

A resolução CNE/CEB n.º 1, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, em que os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a

educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária. (Parecer N°.11/2000)

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio; e Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

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 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.

A oferta desta modalidade assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares desta oferta. A lei reitera um direito inclusive à luz do princípio de colaboração recíproca que preside a República Federativa do Brasil. O regime de colaboração é o antídoto de iniciativas descontínuas ou mesmo de omissões, bem como a via conseqüente para a efetivação destes dispositivos assinalados e dos compromissos assumidos em foros internacionais. (Parecer N°.11/2000)

Cabe também às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA. O art. 38 diz que os sistemas de ensino manterão cursos da EJA e exames supletivos. Tais cursos tanto podem ser no âmbito da oferta de educação regular para jovens e adultos (art. 4º, VII), quanto no de oportunidades apropriadas mediante cursos (regulares) e exames (supletivos) (art. 37, §, 1º). Tais cursos e exames, de acordo com a Lei e as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o prosseguimento de estudos.

A quase totalidade dos Estados repete, em suas Constituições, a versão original do art. 208, bem como a necessidade de um Plano Estadual de Educação do qual sempre constam a universalização do ensino obrigatório e a erradicação do analfabetismo. Em muitas consta a expressão ensino supletivo. (Parecer N°.11/2000)

Observados os limites e os princípios da Constituição Federal e da LDB, os entes federados são autônomos na gestão de suas atribuições e competências. Desse modo, por exemplo, tanto a Constituição Estadual do Paraná como a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte mantêm a redação original do art. 208, I da Constituição Federal. O Estado de Sergipe, em sua Constituição, diz no art. 217, VI que é dever do Estado garantir a oferta do ensino público noturno, regular e supletivo, adequado às necessidades do educando, assegurando o mesmo padrão de qualidade do ensino público diurno regular. A Constituição Mineira, art. 198, XII, garante a expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo adequados às condições do educando. (Parecer N°.11/2000)

A Constituição Estadual de Goiás se expressa no art. 157, I que O dever do Estado e dos Municípios para com a Educação será assegurado por meio de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria e que deverão receber tratamento especial, por meio de cursos e exames adequados ao atendimento das peculiaridades dos educandos. E a Constituição de Rondônia diz no art. 187, IX ser princípio da educação no Estado a garantia de acesso ao ensino supletivo.

O Estado do Pará, em sua Lei Maior, diz no § único do art. 272 que O Poder Público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas com base em novas experiências pedagógicas, através de programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes e trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré-escolar e de adultos. O município de São José do Rio Preto (SP), além de repetir do art. 208 da Constituição, explicita, em sua Lei Orgânica no art. 178, que o Município aplicará parcela dos recursos destinados à educação, objetivando erradicar o analfabetismo em seu território. (Parecer N°.11/2000)

Por outro lado, o Brasil é signatário de vários documentos internacionais que pretendem ampliar a vocação de determinados direitos para um âmbito planetário. O direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais.

Veja-se como exemplo, além das declarações assinaladas neste parecer, como a Declaração de Jomtien e a de Hamburgo, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, de 1960.

Essa Convenção foi assinada e assumida pelo Brasil mediante Decreto Legislativo nº 40 de 1967 do Congresso Nacional e promulgada pela Presidência da República mediante o Decreto nº 63.223 de 1968.

Tais demandantes, segundo o Parecer CNE/CEB n.º 15/98, têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental: são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação

crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade. (Parecer N°.11/2000)

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos.

A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar.

A Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes, tornando-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercícios da função. A LDB determina em seu art. 37

que cursos e exames são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular tendo como referência a base nacional comum dos componentes curriculares .

Se a lei nacional não estipula a duração dos cursos e se ela não prevê a frequência, como o faz com o ensino presencial na idade apropriada, é preciso apontar o que ela prevê: a oferta desta modalidade é obrigatória pelos poderes públicos na medida em que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo.

A organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos. Tal entendimento legal foi assumido pelo Parecer CEB n.º 5/97. A matrícula em qualquer ano escolar das etapas do ensino está, pois, subordinada às normas do respectivo sistema, o mesmo valendo, portanto, para a modalidade presencial dos cursos de jovens e adultos.

Os cursos, quando ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social. Isto não significa que cursos semi-presenciais, que combinam educação a distância e forma presencial, ou que cursos não- presenciais que se valham da educação a distância não devam conter orientações para efeito de acompanhamento.

Os então chamados cursos supletivos, __ dizia o CFE em 1975 __ não constituem mera preparação para exames Os cursos supletivos [são] atividades que se justificam por si mesmas.(Documento nº 178 de 9/75). Com efeito, por estarem a serviço de um direito a ser resgatado ou a ser preenchido, os cursos não podem se configurar para seus demandantes como uma nova negação por meio de uma oferta desqualificada, quer se apresentem sob a forma presencial, quer sob a forma não-presencial ou por meio de combinação entre ambas.

Os exames, sempre oferecidos por instituição credenciada, são uma decorrência de um direito e não a finalidade dos cursos da EJA. A normatização em termos de estrutura e organização dos cursos pertence à autonomia dos sistemas estaduais e municipais (nesse último caso, trata-se do ensino fundamental), que devem exercer o papel de celebrantes de um dever a serviço de um direito. Contudo, deve-se observar a imperatividade da oferta de exames

supletivos prestados exclusivamente em instituições autorizadas, credenciadas e avaliadas.

Afinal, a avaliação, além de ser um dos eixos da LDB, consta dos artigos 10 e 11 da mesma lei. Como referência legal para a autonomia dos sistemas pode-se citar o art. 46 da LDB que, mesmo sendo voltado para as instituições de ensino superior, espelha um aspecto da avaliação dentro do espírito da lei.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação.

Ora, acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante reforço de estudos que incrementam o progresso do aluno na escola. Tal progresso é um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos dos outros. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional. Em cada caso, o tempo de duração dos anos escolares cumpridos com êxito é menor que o previsto em lei. Em ambos os casos, tem-se como base o reconhecimento do potencial de cada aluno que pode evoluir dentro de características próprias. Um, porque sua defasagem pedagógica, em termos de pouca experiência com os processos da leitura e da escrita, pode ser redefinida por meio de uma intensidade qualitativa de atenção e de zelo; outro, porque o avanço pode ser resultado de um capital cultural mais vasto advindo, por vezes, de outras formas de socialização que não só a escolar, como enunciado no art. 1º da LDB, considerados tantos os fatores internos relativos à escola, como os externos relativos à estratificação social.

Estes aspectos devem ser considerados quando da busca de uma ascensão qualitativa nos estudos. De todo modo, a aceleração depende do disposto no art. 23 da LDB e que correlaciona a flexibilidade organizacional, faixa etária e aproveitamento sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Saviane descreve em seu livro “Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação : Por uma Política Educacional”, as metas do plano de Educação elaborado pelo MEC em cumprimento ao que determinam o art.214 da

Constituição Federal e os art.9º inciso I e 87 1º da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referentes a Educação de Jovens e Adultos, que seguem:

1. Alfabetizar em dez anos toda a população assegurando a oferta de processo de escolarização equivalente à quatro séries iniciais do Ensino fundamental, organizados em etapas, para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso a essa formação.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta da EJA equivalente as quatro primeiras para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade priorizando as faixa etárias mais jovens.
3. Assegurar até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries iniciais.
4. Estabelecer programas para assegurar que as escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino supletivo para jovens e adultos.
5. Estabelecer programa nacional para produção e fornecimento pelo MEC de material didático pedagógico para os cursos de nível fundamental para jovens e adultos de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.
6. Garantir que sites estaduais de educação mantenha programas de formação de educadores de jovens e adultos, de forma que atender a demanda de órgão públicos, comunitários e privados.
7. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil para EJA que possua escolaridade mínima.
8. Estimular o mapeamento da população analfabeta na esfera do município por bairro ou distrito visando localizar a demanda e programar a oferta de EJA para essa população.

9. Reestruturar, criar e fortalecer nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios com a incumbência de promover a EJA com prioridades para a oferta de Ensino Fundamental.
10. Conceder créditos curriculares aos estudantes de Ensino superior e dos cursos de formação para professores em nível médio para participarem de programas da EJA.
11. Elaborar num prazo de 1 ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas de EJA, respeitando-se as especificidade da clientela e a diversidade regional.
12. Aperfeiçoar e ampliar o sistema de certificados e competências para o prosseguimento de estudos.
13. Expandir a oferta de programas de educação a distancia na modalidade de EJA, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
14. Associar sempre que possível aos cursos de nível fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional
15. Implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem crianças e jovens infratores programas de EJA de ensino Fundamental e Médio assim, como formação profissional.
16. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, uma avaliação e divulgação de resultados dos programas de EJA como instrumento para assegurar o cumprimento do plano.
17. Realizar pesquisas periódicas para verificar o grau de alfabetização da população. (SAVIANI, p.101 e 102)

5 O PÚBLICO DA EJA

Não se pode levar adiante o estudo da análise da eficácia da EJA sem abordar e considerar o público e o contexto social político social e econômico que a compõem.

Segundo a proposta curricular do primeiro segmento de ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil a mais de 35 milhões de pessoas maiores de quatorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade. Segundo os dados do Censo de 1991 vinte 20 milhões são analfabetos e estão incluídas nesse contingente pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuarem aprendendo, para acessar informações essenciais a uma execução eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas.

De acordo com Vovio, Silva e Mendes (1997) em países como o Brasil marcados por graves desníveis comerciais pela situação de pobreza de uma grande parcela da população e por uma tradição política pouca democrática, baixos níveis de escolarização estão fortemente associadas a outras forma de exclusão econômica e política. Famílias que vivem em situação econômica precária enfrentam grandes dificuldades em manter as crianças na escola; seus esforços nesse sentido são também mal recompensados, já que as escolas a que tem acesso são pobres de recursos e normalmente condições de aprendizagem adequada.(Vovio, Silva e Mendes (1997)

A presença de jovens e adultos, que tiveram passagens fracassadas é dominante. Grande parte desses alunos são pais e mães de famílias, que precisam garantir a permanência no mercado de trabalho ou a inserção no mesmo. Segundo eles, são donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores e imigrantes de diferentes regiões do país mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres professando diferentes religiões trazem , enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do conhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo e cada jovem e adulto pode-se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original sempre de perspectivas de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação do mundo. (Vovio, Silva e Mendes (1997)

Em levantamento realizado, no programa de educação básica de jovens e adultos no município de São Paulo, em 1992, apurou-se que 26% do alunado tinha até 18 anos de idade e 36% tinha entre 19 e 26. Na cidade do Recife, apurou-se que dos alunos de programas para jovens e adultos das redes municipal e estadual, 48% tinha 13 a 18 anos de idade e 26%, de 18 a 24 anos. A presença dos adolescentes tem sido tão marcante que se começa a pensar em programas ou turmas especialmente destinadas a esta faixa etária (Vovio, Silva e Mendes (1997)

Nas zonas urbanas, alunos de programas de EJA normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços e uma grande parte atual 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. No aspecto econômico, o Brasil tem de enfrentar ainda uma somatória de problemas antigos e modernos: produzir mais para suprir as carências materiais de grandes parcelas da população, distribuir a riqueza mais eqüitativamente e cuidar para que uma exploração predatória não esgote os recursos naturais de que dispomos. Parece haver um razoável consenso de que para se atingir essas metas é preciso elevar o nível de educação de toda a população. (Vovio, Silva e Mendes (1997)

Para se ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar os documentos ou para cumprir um sem – numero de procedimentos burocrático, para mover-se no mercado de consumo e, finalmente para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura. Até no âmbito do convívio familiar, surgem cada vez mais exigências educacionais. Para Educar crianças expostas aos meios de comunicação num mundo com tão rápidas transformações, os pais precisam constantemente se atualizar, precisam ter condições para apoiar os filhos em seu percurso escolar, cuidar de sua saúde, etc. (Vovio, Silva e Mendes, 1997, p. 39, 40)

Os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente. (Vovio, Silva e Mendes 1997, p.41)

Segundo a proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental sobre a Educação de Jovens e Adultos promover a educação fundamental de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações. Melhorar o nível educacional de um país é um desafio grande e complexo, que exige esforços em todos os níveis. p.40)

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “Se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”. Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou simplesmente de lhes dar um bom exemplo. Todos os adultos, quando se integram a programas de educação básica tem uma idéia do que seja a escola, muitas vezes construídas baseadas na escola que eles frequentaram brevemente quando crianças. Vovio, Silva e Mendes (1997)

Segundo o Componente Curricular “é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem “. O educador de EJA tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, há que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais. Vovio, Silva e Mendes (1997)

III REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este estudo constitui em pesquisa qualitativa, pela natureza dos dados que necessitavam ser pesquisados. De acordo com Lüdke e André (1986) e Moreira (2002), a pesquisa qualitativa apresenta características básicas, as quais estão em conformidade com a proposta deste estudo.

Estes autores apresentam que uma das características da pesquisa qualitativa se refere a que é realizada no próprio ambiente do sujeito e tendo o sujeito como fonte de dados. Ora, se a pretensão deste estudo é averiguar o significado da EJA para o professor e para o aluno, nada mais é tão adequado quanto esta característica. Da mesma forma conforme Lüdke e André(1986) referem que a pesquisa qualitativa fornece dados descritivos, os quais possibilita neste estudo a análise da questão estudada. Além disso, de acordo com estes autores, a preocupação da pesquisa qualitativa é com o processo em questão e com o significado do que está sendo averiguado para quem está sendo sujeito da pesquisa. O que consiste exatamente o objetivo deste estudo.

1SUJEITOS

Para a coleta de dados foram selecionados 20 professores do Ensino Fundamental da Escola Pública do Distrito Federal, de ambos os sexos e em diversas faixas etárias e 20 alunos da Educação para Jovens e Adultos – EJA, da Escola Pública de Brasília.

2 PROCEDIMENTOS

Entrevistas estruturadas com cada um dos sujeitos. As respostas de cada um dos sujeitos foram analisadas e categorizadas, sendo dispostas em gráficos.

IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com a figura 1, 15 dos 20 sujeitos-professores, já tiveram oportunidade de atuarem na Educação para Jovens e Adultos. Os outros cinco restantes nunca atuaram como professores nesta modalidade de estudo.

Figura 1: Profissionais que tiveram oportunidade de trabalhar com EJA.

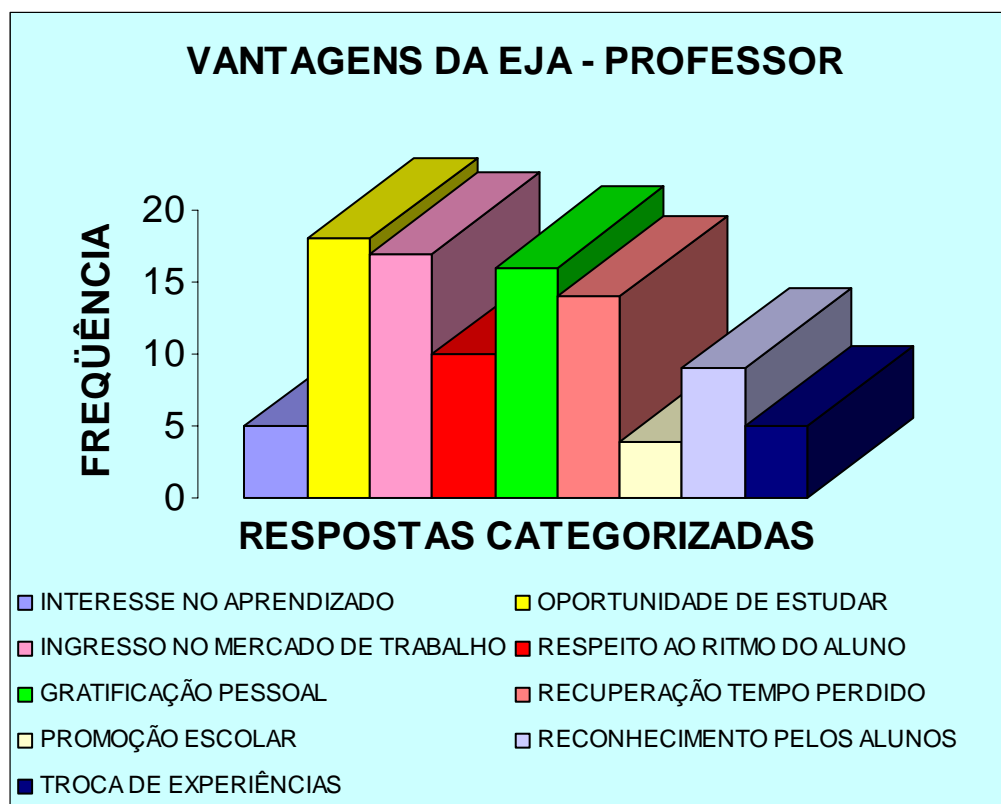


Na análise á respeito do que os sujeitos-professores consideram como vantagens na Educação de Jovens e Adultos, as respostas categorizadas estão dispostas na figura 2. Pode-se verificar que, a maior vantagem defendida por estes sujeitos diz respeito à oportunidade de estudar para quem não a teve ou que não pode utilizar a oportunidade anterior por dificuldades de aprendizagem ou por falta de condições ou tempo disponível. A segunda vantagem considerada foi que estes sujeitos acreditam que através da EJA, o indivíduo tem oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Isto vem corroborar com a intenção de Paulo Freire ao estudar o processo de ensino aprendizagem, como ele relatou na entrevista à Pelandre (1993), na qual ele refere que o que o motivou foi o compromisso político que ele tinha naquela época, com os renegados, com os proibidos, ou seja, podemos inferir que é a situação de quem hoje ingressa na EJA. A

preocupação dos professores da EJA é a de possibilitar a inserção social de indivíduos que não tiveram oportunidades de estudar, melhorando sua condição.

Da mesma forma, ao considerar em consistem vantagens da EJA, está de acordo com as premissas elaboradas por Ribeiro (2005). Os postulados desta autora estão de acordo com as categorias mais representativas extraídas das respostas dos sujeitos-professores: engajamento no mercado de trabalho, oportunidade de estudar e gratificação pessoal. Para Ribeiro (2005) a disseminação da escrita nas sociedades ou sua aprendizagem por parte dos indivíduos como fatores explicativos de transformações sociais e psicológicas importantes. Esta autora cita, como exemplo, a passagem das sociedades primitivas para as históricas e a constituição das ciências e autonomização de outras esferas do âmbito social – religioso, legal e governamental – e ainda o desenvolvimento do pensamento analítico e científico, a expressão da flexibilidade e da subjetividade. Esta autora ainda acrescenta a importância da aquisição da leitura e escrita para o desenvolvimento das formas modernas de organização social e funcionamento psíquico. Ela também postula que as diferentes habilidades contidas nesta aquisição e de suas interfaces com outras linguagens é essencial para orientar o trabalho da escola, de modo a que cumpra mais adequadamente sua missão de principal agência de alfabetismo em uma sociedade. Além de formar leitores e escritores flexíveis, capazes de ler e escrever diferentes materiais com diferentes finalidades, as práticas escolares deveriam também orientar-se de forma mais refletida e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e à aprendizagem, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada.

Figura 2: Vantagens da EJA para os professores.

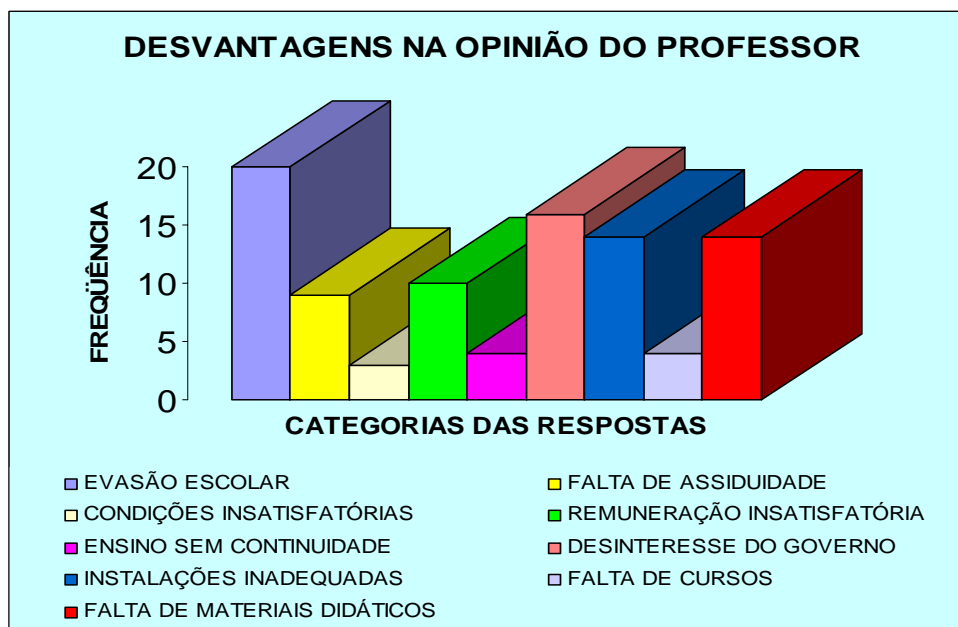


Na figura 3, estão graficamente representadas as categorias extraídas dos sujeitos-professores ao que diz respeito às desvantagens da EJA.

Pode ser observado que a principal desvantagem apontada se refere à evasão escolar, o que conseqüentemente não permite a continuidade da escolarização, transformando a EJA, somente em campanha alfabetizadora. Esta concepção dos sujeitos-professores está plenamente explicadas nas concepções de Moura (2005) refere que a ausência de conhecimentos teóricos a cerca da modalidade de alfabetização para jovens e adultos, tem impedido que haja uma delimitação teórica da EJA, no tocante à sua natureza epistemológica, sua concepção, suas características e propriedades. O conceito incerto leva a formulações, na sua opinião, que vão desde instrumento de cidadania à luta pela transformação social, como também a incerteza conceitual limita a somente aquisição do código alfabético que favorece o assinar ou desenhar o nome. Estas concepções de Moura (2005) corroboram e explicam as outras categorias explicitadas pelos sujeitos-professores, como desvantagens: falta de material

didático adequado ao aluno jovem ou adulto, a descontinuidade do ensino, a falta de condições adequadas.

Figura 3: Desvantagens da EJA para os professores.



A figura 4 representa graficamente as opiniões e considerações dos sujeitos professores a respeito da EJA. O que foi mais significativamente considerado, como pode ser observado na figura 4, foi o que diz respeito que através da EJA, favorece a inserção social. Seguido de considerações tais como

Figura 4: Considerações do professor em relação a EJA.

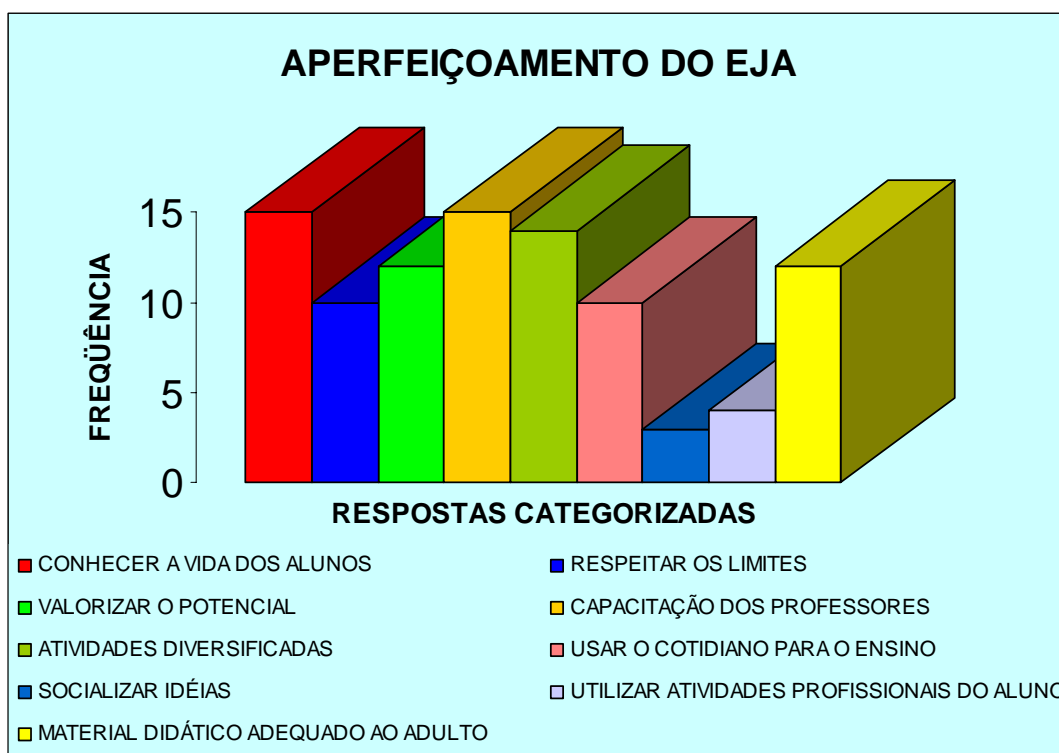


Indivíduos mais ativos socialmente, satisfação pessoal e a busca pelo tempo perdido. Estas considerações dos sujeitos-professores estão plenamente de acordo com Maranhão (2005). Esta autora numa diferenciação da representação social que tem os termos analfabeto e alfabetizado observa que é plenamente plausível supor que não existe uma maneira única e exclusiva de conceituar os estados de analfabeto e de alfabetizado, em uma sociedade. Evidentemente, não é negar a existência de uma conceituação mais ou menos predominante que, em linhas gerais, define como alfabetizada a pessoa que domina os códigos da leitura e da escrita e o registro de cálculos elementares. Na sua opinião, operar estes códigos básicos significa uma capacidade relativa de se apropriar das mensagens por eles veiculadas, como também de repassá-las a outros indivíduos, estabelecendo assim uma rede de comunicação. Portanto, alfabetizado é aquele que está capacitado para interagir neste processo específico de comunicação. Para ela, tecnicamente, o conceito de analfabetismo se opõe a esta conceituação. Ela ainda acrescenta que, entretanto a visão social do que é ser analfabeto não se esgota nesta simples oposição e sua apreensão depende de diversos contextos e de várias categorias e predicados que são articulados pelas diferentes classes, camadas ou grupos sociais. Para esta autora, o foco principal da análise incide sobre as imagens propostas para categorizar socialmente o analfabeto, examinando as motivações de ordem social e pessoal e os motivos de ordem prática apresentados para a participação em classes de alfabetização de adultos, ou seja, no dizer do aluno, "para estudar", e buscando ponderar em que medida o modo como representam o *status* de analfabeto concerne também ao seu posicionamento frente à sociedade e ao lugar social que ocupam. Ela ainda acrescenta, em outra perspectiva, referindo-se aos aspectos estritamente técnicos da definição de analfabeto - ausência da leitura, escrita e registro de cálculos elementares - os sujeitos em estudo tendem a se sentir mais à vontade para tratar do tema, recorrendo em muitos casos à auto-identificação. Quando, porém, se introduz o termo analfabeto, sua categorização assume uma abrangência social e dimensão emocional que se revelam pelo recorrente "ser e não ser" que permeia seus depoimentos.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento do EJA, as respostas dos sujeitos-professores estão graficamente demonstradas na figura 5. Pode ser observado

que o mais significativamente mencionado, para aperfeiçoar a EJA foi o conhecer a realidade do aluno, seguido pela necessidade de capacitar professores e da valorização do potencial do aluno. Para explicar teoricamente estas considerações observadas pela análise do relato verbal dos sujeitos professores, pode-se remeter à Moura (2005) que menciona que a despeito da atividade discursiva de gestores da EJA, o obstáculo epistemológico que permeia esta modalidade, se refere à necessidade de considerar e explicar a natureza da relação ensino-aprendizagem, a sua especificidade pedagógica, sua função sócio-cultural; as características dos educadores, os saberes que precisam ter para alfabetizar, sua formação teórico-prática, a necessidade do domínio dos conhecimentos que mediará à aprendizagem dos alunos, o conhecimento sobre os próprios alunos: seus processos cognitivos em direção à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade; a definição - em bases científicas - das suas características, seus processos cognitivos, seus reais interesses e necessidades. Além do que, conforme esta autora, apesar de Freire continuar sendo o único referencial teórico-metodológico elaborado e sistematizado para a EJA, conforme ela os alfabetizadores brasileiros lêem pouco Paulo Freire, e conseqüentemente não entendem suas proposições. Suas idéias, concepções e princípios, analisa a autora, acabam por serem relegados, acontecendo que os professores utilizem somente o seu “método”, o que faz com que na maioria das vezes utilizem tão somente as técnicas e recursos utilizados por ele nas décadas de 50 e 60, do século 20. Ela ainda acrescenta que sua solicitação de recriação e reformulação do seu método, não tem sido atendida.

Figura 5: Ações para o aperfeiçoamento da EJA.



Em relação aos sujeitos-alunos, a análise do relato verbal de suas respostas estão graficamente demonstrada nas figuras de nº 6 a 11. O que pode ser observado é que as opiniões dos alunos correlacionam com as opiniões dos professores e dos autores que tratam do assunto (Alvarenga, 2005; Moura, 2005; Ribeiro, 2005; Maranhão, 2005, entre outros). O que pode ser observado na figura 6 é que 8 dos 20 sujeitos classificam como ótimo a EJA, outros 7 dos 20 sujeitos classificam o ensino na EJA como bom. Eles justificam, de forma mais significativa, estas opiniões considerando as atividades interessantes e a paciência dos professores. Entretanto citam também, o conteúdo dos trabalhos e bons professores. Estas justificativas estão representadas na figura 7. Na figura 8 estão configuradas o que os sujeitos-alunos consideram como vantagens do ensino na EJA.

Figura 6: Avaliação dos alunos sobre a EJA.

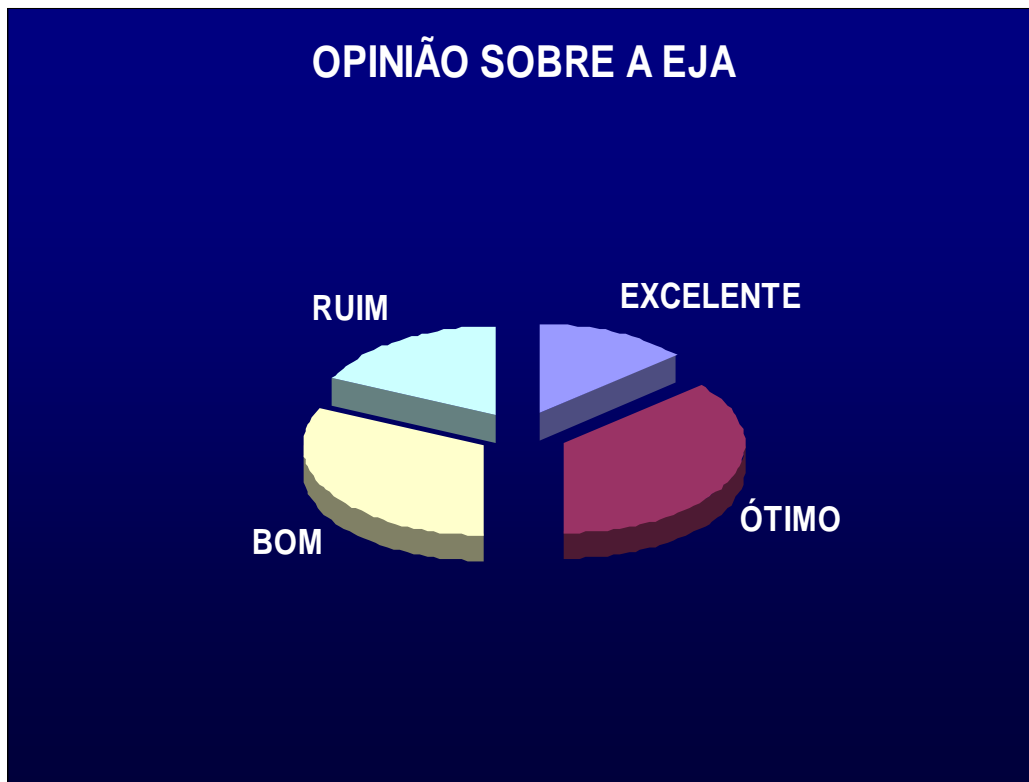


Figura 7: Justificativas

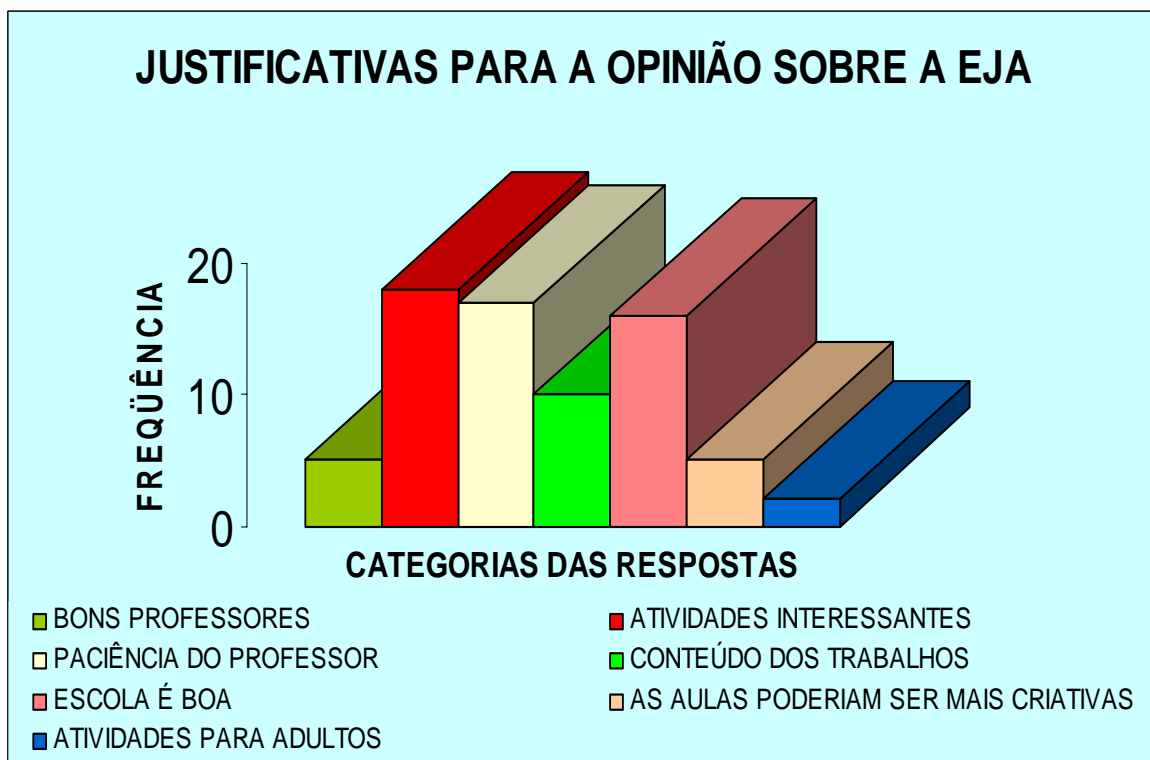
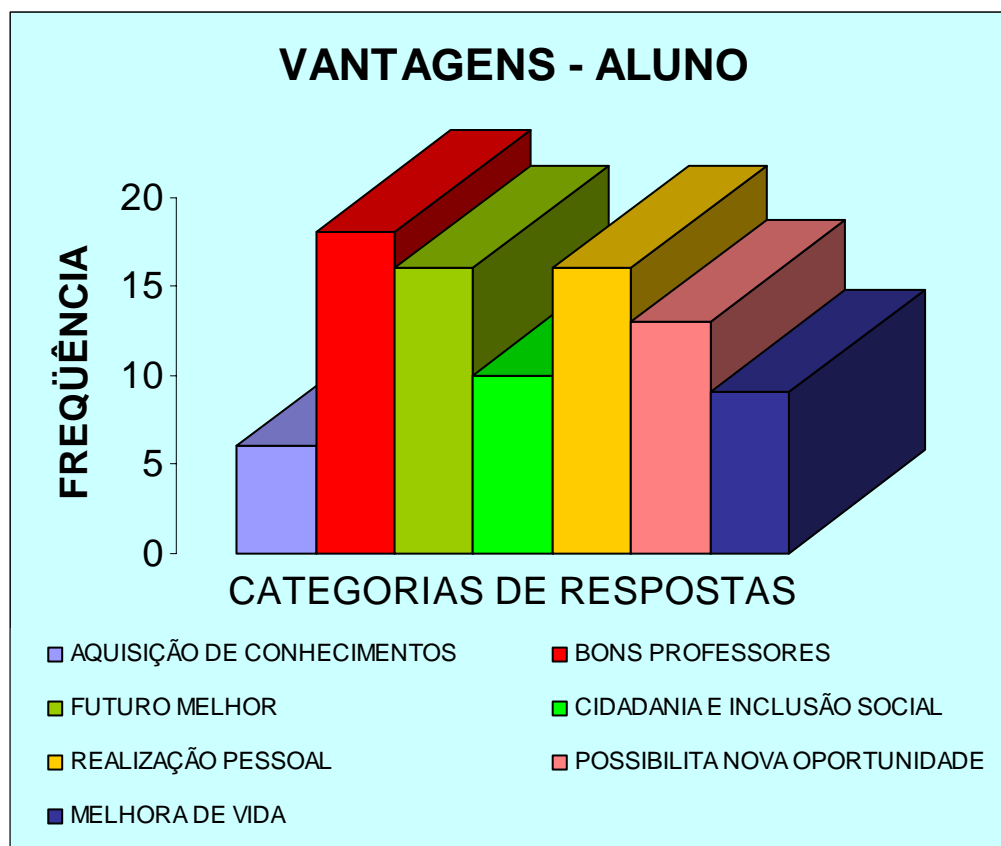


Figura 8: Vantagens da EJA para os alunos.



As vantagens mais consideradas, como podem ser observadas na figura 8, dizem respeito a ter bons professores e a possibilidade de um futuro melhor e conseqüentemente melhoria na qualidade de vida, além da realização pessoal. Conforme foi dito anteriormente, estas considerações estão de acordo com o que postulam vários autores a respeito da EJA (Alvarenga, 2005; Moura, 2005; Ribeiro, 2005; Maranhão, 2005, entre outros).

Em relação às desvantagens, o que foi mais significativamente mencionado diz respeito à falta de políticas públicas - traduzido em descaso do governo -, ao cansaço, a dificuldade de aprender e a atividades infantilizadas. Nesta perspectiva, não se pode deixar de considerar o que diz Moura (2005) ao apontar os pontos de vista práticos, os quais ela refere que a falta de conhecimento faz com que o professor se utilize de modelos tradicionais, da reprodução que aprenderam em suas práticas, enquanto alunos, ou a transferência para os jovens e adultos das estratégias que utilizam com crianças.

Figura 9: Desvantagens da EJA para os alunos.

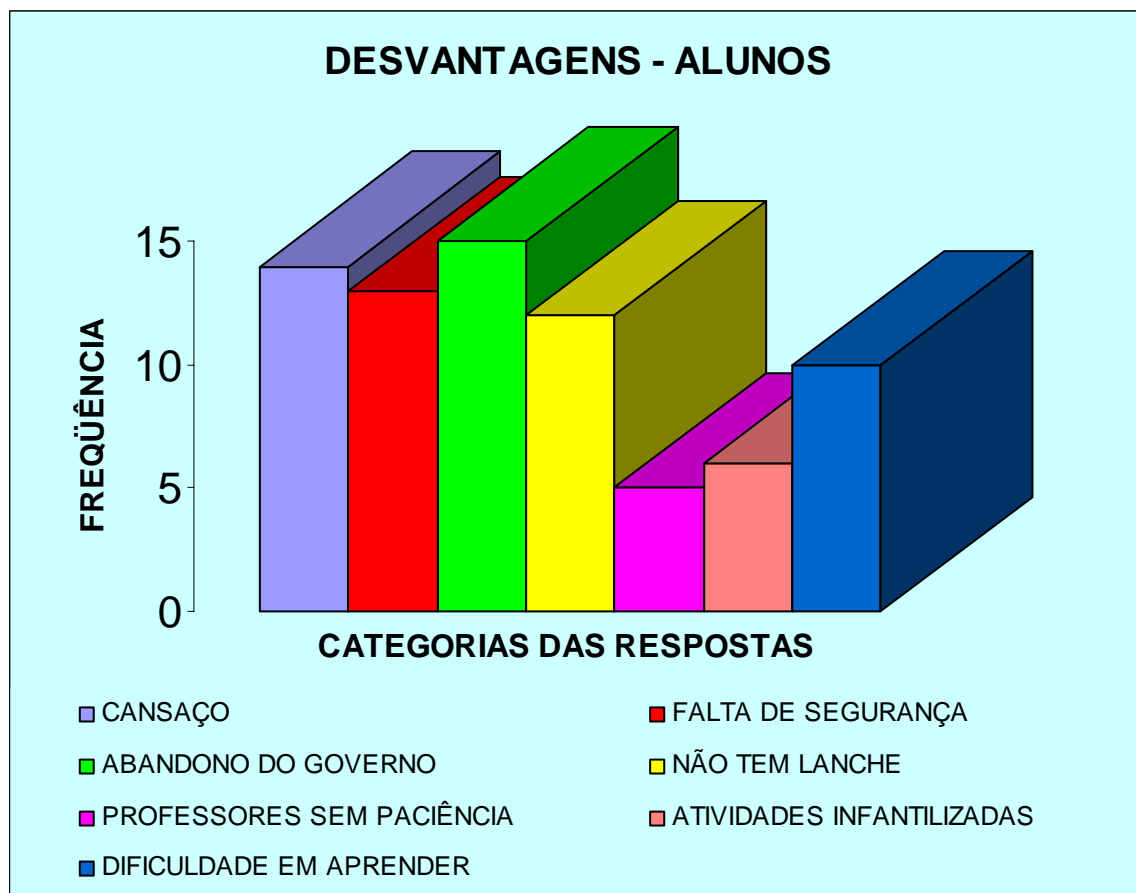
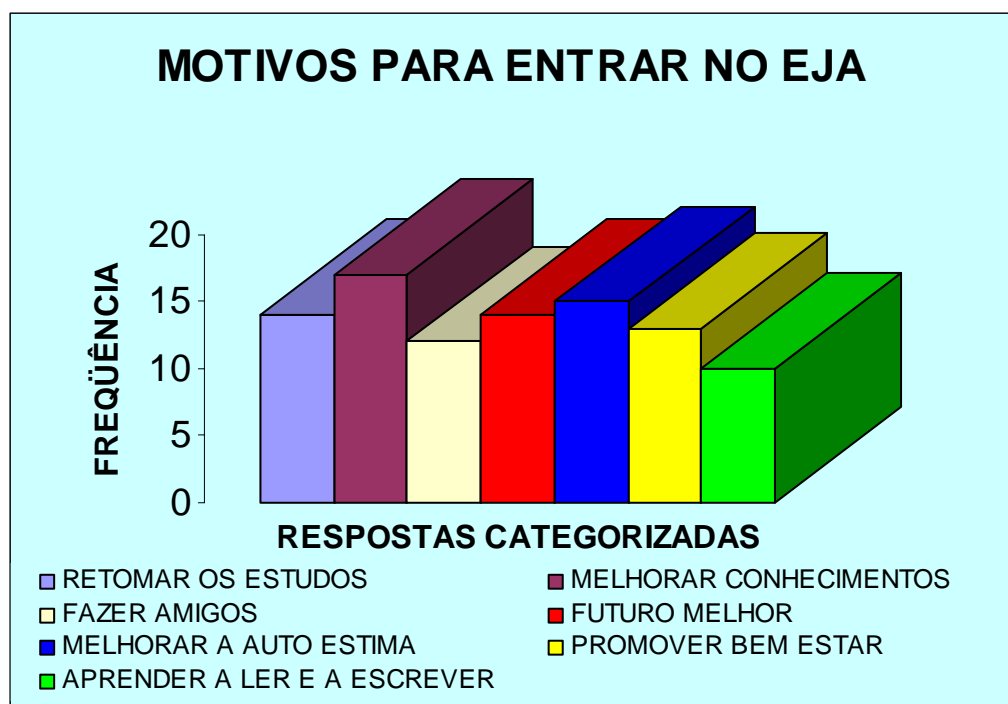
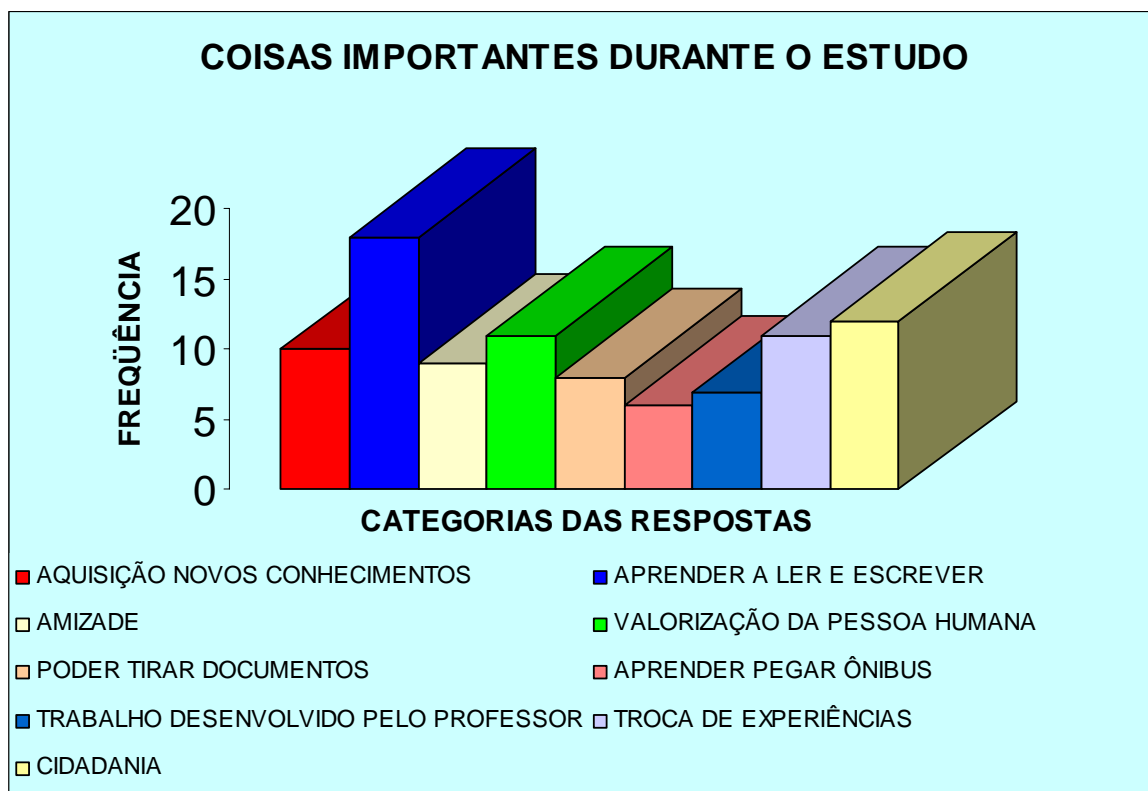


Figura 10: Motivos dos alunos para estudar na EJA.



Considerando a opinião dos sujeitos-alunos, demonstrados na figura 10, o principal motivo para entrar na EJA é o de adquirir mais conhecimentos, buscar um futuro melhor, melhorar sua auto-estima e também somente aprender a ler e escrever. Tais respostas vêm em conformidade novamente com Moura (2005) que aponta que ausência de conhecimentos, sobre as propriedades e características que devem nortear o ensino de jovens e adultos, tem impedido que haja uma delimitação teórica da alfabetização de jovens e adultos, no tocante à sua natureza epistemológica, sua concepção, suas características e propriedades. O conceito incerto leva a formulações, na sua opinião, que vão desde instrumento de cidadania à luta pela transformação social, como também a incerteza conceitual limita a somente aquisição do código alfabético que favorece o assinar ou desenhar o nome.

Figura 11: Coisas importantes durante o estudo na EJA.



A Figura 11 demonstra graficamente a análise das respostas dos sujeitos-alunos sobre o que eles consideram como coisas importantes na EJA. As respostas correlacionam plenamente com os motivos, representados graficamente na figura 9, pelos quais eles freqüentam o ensino da EJA.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre a EJA possibilitou uma abordagem mais aprofundada e ampla de diversas questões que fazem parte desta modalidade de ensino. Estudar a forma de como este movimento de educação para adulto se iniciou e toda a trajetória ao longo de todos esses anos é de grande valia no que diz respeito à forma de como a imagem da EJA vem sendo construída: pelos alunos, professores, pelos órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, entre outros.

Para isso, foram consideradas diferentes concepções e abordagens de ensino como a metodologia de Paulo Freire e a forma de como pode ser aplicada entre os adultos, no sentido de valorizá-los como sujeitos construtores de sua história, partindo da realidade que os cerca.

O estudo fundamentou-se na legislação da EJA, o que observou-se que há muitas coisas que ainda não saíram do papel e outras que se perderam ao longo dos últimos dez anos. Este refere-se às metas do Plano Nacional de Educação, 1996, que previa a alfabetização de toda a população, e o que se observa, por exemplo é que pouco se tem feito em prol da educação pública no Brasil e que esta vem se enfraquecendo e cedendo espaço para instituições particulares que oferecem um ensino de qualidade. Outros pontos observados na legislação que se confrontaram com a realidade da EJA foi a questão do fornecimento de material didático para jovens e adultos dos cursos de nível fundamental, o que também foge da realidade de alunos e professores para adaptarem e encontrarem conteúdos e propostas pedagógicas que estejam de acordo com a realidade dos alunos adultos.

A pesquisa fomentou ainda uma reflexão sobre a eficácia da EJA e sua importância social, por meio da aplicação de um questionário entre professores e alunos de escolas da rede pública de ensino que levantaram diferentes questões e ainda reforçaram determinados conceitos e concepções em relação à educação de jovens e adultos.

Antes disso, por meio de observações e algumas intervenções foi possível discutir e traçar um perfil dos alunos que buscam a EJA, seus interesses e anseios durante a realização do curso.

As respostas dos questionários foram essenciais para a realização do estudo deste tema. Fazer uma análise da educação sem consultar os principais envolvidos seria impossível descobrir ao certo a forma de como esta vem sendo operacionalizada, pois foi possível avaliar a forma de como professores e alunos vêem a mesma educação de formas diferentes.

Dentre as questões mais levantadas pelos professores em relação a EJA, a inclusão social foi uma das vantagens mais abordadas pelos entrevistados seguida gratificação pessoal das pessoas que trabalham com os adultos e a importância para a entrada no mercado de trabalho.

O que se pôde observar com a aplicação dos questionários foi o fato de que por mais que a EJA enfrente problemas na capacitação dos profissionais, na metodologia aplicada, nas atividades aplicadas para os adultos e os espaços para operacionalizar esse ensino, a maioria dos alunos consideram a educação entre excelente, ótima ou boa.

As contribuições da EJA foram surpreendentes tanto para os professores quanto para os alunos, que afirmam categoricamente que tiveram suas vidas transformadas depois de dominarem a escrita e a leitura. O que não implica que este deve ser aperfeiçoado com a valorização do aluno, o conhecimento da realidade e a relação com o processo- ensino aprendizagem.

O estudo sobre a análise da eficácia da EJA reafirmou muitas questões que vêm sendo discutidas na mídia e em toda sociedade brasileira em relação as poucas ações de educação que o governo tem investido. O descaso é total, o que se observa é que apesar de ser eficaz, a educação precisa ser prioritária e a EJA não pode ser diferente.

Os profissionais da educação precisam ser valorizados pelo que fazem. É preciso que se criem cursos de capacitação para professores da EJA, de forma de que estes atuem de acordo com a realidade de seus alunos, um vez que muitos já tiveram passagens fracassadas em outros momentos, minimizando problemas como evasão escolar, fracasso escolar, dificuldades na aprendizagem para a promoção da cidadania e inclusão social.

O estudo foi bastante relevante no sentido de que, por meio de uma revisão bibliográfica, observações e aplicação de questionários foi possível se ter

uma noção real de como a EJA vem sendo sistematizada, seu problemas e as possíveis soluções.

Entretanto, o estudo propôs que políticas públicas sejam melhores implantadas, no sentido de atender às necessidades de um público que merece respeito e oportunidades de terem suas vidas melhoradas. Para isso, é importante que a sociedade civil, profissionais da educação e governo estejam alinhados no sentido de promoverem um educação de qualidade para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria.

REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO

1. ALVARENGA, Márcia Soares. **A Construção do Consenso pelo Programa de Alfabetização solidária: Usos e Abusos do Pensamento Freireano.** Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_construcao_do_consenso.asp. Acesso em 23/05/2004 19:15: 14.
2. ANDREOLA, Balduino Antônio.(1984). Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. Educação e Realidade, São Paulo, mai./ago.
3. BARBOSA, Maria Inês Afonso. O método de educação política de adultos em Paulo Freire. Dissertação de Mestrado, URFJ. Jan. 1982.
4. BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. Revista da Fac. de Educação da USP. São Paulo. 1979
5. CINTRA, Benedito Eliseu Leite. Paulo Freire, entre o grego e o semita - Educação: Filosofia e Comunhão. Ed. EDIPUCRS, Porto Alegre,1998.
6. FEITOSA, Sônia Couto Souza. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. São Paulo.1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm>. Acesso em 20.out.2005.
7. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU 1996.
8. MACHADO, Maria Margarida. **A Trajetória da EJA na Década de 90, Políticas Públicas Sendo Substituídas por “Solidariedade”.** [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_daeja.asp
9. MOURA, Dayse Cabral. **Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos: As Concepções e Práticas de Ensino do Sistema de Notação Alfabética.** [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/artalfabetizacao_e_letramento.asp. Capturado em 23/05/2004 19:15:57.

10. MOURA, Tânia Maria de Melo. Alfabetização de Adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky, Contribuições Teóricas Metodológicas à Formulação de Propostas Pedagógicas. Disponível na internet <<http://www.educacaoonline.pro.br>>
11. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. 18 ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.
12. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
13. VOVIO, Claudia Lemos; SILVA, da Dirceu; MENDES, Margarete Artacho da Ayra. MANSUTTI, Maria Amábile; PIERRO, Maria Clara di; ALMEIDA, Maria Isabel; JOIA, Orlando. Educação de Jovens e Adultos Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino Fundamental. 1997.
14. CNE. Parecer n.11/2000. Diretrizes e Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação, maio, 2000.
15. SOARES, Magda Becker. Letramento: Um tema em três gêneros. Col. Linguagem e Educação. Belo Horizonte. Ed. Autêntica: 2002.
16. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.) Educação de Jovens e adultos . Rio de Janeiro: DPeA , 2004.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Pedimos a sua colaboração para responder estas questões as quais irão contribuir para fundamentos que vão subsidiar o embasamento teórico e prático sobre a educação de jovens e adultos. Você e sua escola não serão identificados, portanto sua privacidade será mantida e você pode ficar a vontade para responder com sinceridade.

Sexo: () F () M

Série que atua:

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental () 1^a () 2^a () 3^a () 4^a () 5^a () 6^a () 7^a () 8^a

() Ensino Especial

() Educação de Jovens e Adultos

Idade: () de 20 a 30 () 31 à 40 anos () 41 à 50 anos () mais de 50 anos.

Tempo de atuação como docente:

() mais de 5 anos. () mais de 10 anos () mais de 20 anos.

1. Descreva 5 vantagens do Ensino de Jovens e Adultos.

2. Descreva 5 desvantagens do Ensino de Jovens e Adultos.

3. Na sua opinião, dê 5 sugestões para o aperfeiçoamento deste tipo de ensino.

4. Você já teve oportunidade de atuar no Ensino de jovens e Adultos?

() Sim. () Não. Se a resposta for positiva, faça 3 considerações a respeito.

5. Cite 5 razões para a existência ao Ensino de Jovens e Adultos.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA EJA

Questionário Pedimos a sua colaboração para responder estas questões as quais irão contribuir para fundamentos que vão subsidiar o embasamento teórico e prático sobre a educação de jovens e adultos. Você e sua escola não serão identificados, portanto sua privacidade será mantida e você pode ficar a vontade para responder com sinceridade.

Sexo: () F () M

Idade: () de 20 a 30 () 31 à 40 anos () 41 à 50 anos () mais de 50 anos.

Profissão:

Nº de filhos:

Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros. _____

1. O que te motivou retomar os estudos.

() Aprender a ler e escrever.

() Para retirar os documentos.

() Melhorar as condições de vida.

() Aprender o nome.

() Ensinar os filhos.

() Exigência do mercado de trabalho.

() Outros. _____

2. Cite 5 coisas que você procurou ao ingressar na EJA.

3. Cite 5 coisas que foram importantes para você durante o curso da EJA.

4. Para você a EJA é:

() Excelente () Ótimo () Bom () Ruim

5. Dê 3 razões para justificar sua escolha no item anterior.

6. Cite 3 vantagens da EJA.

7. Cite 3 desvantagens da EJA.
